

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

LUCIANA RODRIGUES MARCON

**VOZES FORA DOS EIXOS:**  
**princípios de experimentação vocal para uma**  
**pedagogia das vozes para atrizes e atores**

São Paulo  
2023

LUCIANA RODRIGUES MARCON

**VOZES FORA DOS EIXOS:  
princípios de experimentação vocal para uma  
pedagogia das vozes para atrizes e atores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes.

Linha de pesquisa: Estética e Poéticas Cênicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli.

São Paulo

2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do  
Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

---

M321v Marcon, Luciana Rodrigues, 1971-

Vozes fora dos eixos : princípios de experimentação vocal para  
uma pedagogia das vozes para atrizes e atores / Luciana Rodrigues  
Marcon. -- São Paulo, 2023.

130 f. : il. color.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli.

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Voz - Educação. 2. Canto. 3. Improvisação (Representação  
teatral). 4. Criação (Literária, artística, etc.). I. Storolli, Wânia Mara  
Agostini. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III.  
Título.

---

CDD 792.028

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

LUCIANA RODRIGUES MARCON

**VOZES FORA DOS EIXOS:  
princípios de experimentação vocal para uma  
pedagogia das vozes para atrizes e atores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Artes.

Dissertação aprovada em: 19/04/22.

**Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisela Costa Habeyche

Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -  
Departamento de Arte Dramática/RS

---

Prof. Dr. Marcos Machado Chaves

Faculdade de Comunicação, Letras e Artes da Universidade Federal da  
Grande Dourados/MS

*Às mulheres invisíveis  
que construíram seus castelos de areia na beira da praia e  
os assistiram cair a cada ressaca,  
que plantaram suas melhores sementes em terras arrasadas,  
que adubaram os sonhos de outros com lágrimas e suor mas  
que não foram chamadas quando a colheita foi farta.*

## AGRADECIMENTOS

A todos os professores e professoras, mestres e mestras, que tive durante meu aprendizado em cursos livres, oficinas, workshops e em minhas formações no Departamento de Arte Dramática e na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que ajudaram a formar a atriz e a professora que sou, especialmente: professora Carmem Lenora, professora Gisela Habeyche, professora Ciça Reckziegel, professora Giselle Cecchini, professor Irion Nolasco, professora Sandra Dani, professora Vera Bertoni, professor João Pedro Gil, professora Rossana Della Costa, professor Gilberto Icle, professora Celina Alcântara e professor Roberto Birindelli. Em especial à memória da professora Maria Lúcia Raymundo, mestra inesquecível.

Aos colegas do Bacharelado em Artes Cênicas e da Licenciatura em Teatro do DAD - UFRGS, que também fizeram parte da minha formação através das trocas de impressões e referências, por poder testemunhar seus processos de aprendizagem e por tê-los como testemunhas dos meus, pelas conversas no "Caras e Bocas" e pela convivência no dia a dia das salas de aula.

Aos colegas de profissão, artistas de teatro, com quem compartilho vivências, camarins, supostos fracassos e alguns sucessos, especialmente aos amigos Elisa Lucas, Débora Villanova, Dejayr Ferreira, Paulo Adriane e Fernando Grecco.

Às colegas do grupo L.I.V.E., mulheres potentes na vida e na arte: Wânia Storolli, Paula Ernandes, Thayana Barbosa, Paola Ribeiro e Nani Barbosa.

Aos colegas do grupo de pesquisa Vozes Performáticas do IA - UNESP, pelas trocas, reflexões e risadas: Érico Cruz, Gisele Lavallo, Paula Ernandes, Paola Ribeiro, Maria Helena Machado Farina, Adriana Melo, Laura Melamed, Glaucé Carvalho e aos colegas do workshop *Memórias, lugares, cantares*, Gabriela Flores e Frederico Santiago.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ambiente profícuo que "me deu régua e compasso".

À Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", que possibilitou esta pesquisa.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli, por abrir caminhos com suas investigações e práticas artísticas e por abraçar esta pesquisa.

Aos professores convidados por formarem uma banca generosa, afetiva e efetiva em relação a este projeto: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisela Costa Habeyche do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Departamento de Arte Dramática/RS e Prof. Dr. Marcos Machado Chaves, da Faculdade de Comunicação, Letras e Artes da Universidade Federal da Grande Dourados/MS.

Um agradecimento muito especial a todas as alunas e a todos os alunos, de todas as idades, que me ensinaram, e ensinam, a ser professora e aprendiz.

## RESUMO

O presente estudo parte da análise de processos de experimentação e formação vocal que têm na improvisação sua principal ferramenta com o objetivo de desenvolver uma proposta pedagógica que propicie a atrizes e atores de teatro serem criadores *com* e *através* da própria vocalidade. A partir de reflexões decorrentes da trajetória da autora como artista, professora e pesquisadora, destacando-se pesquisas no âmbito da pedagogia teatral, processos criativos experimentais e procedimentos de ensino-aprendizagem busca-se, através de escolhas conscientes, identificar princípios para compor uma proposta de pedagogia vocal que tem na mediação o eixo que articula sujeito, objeto, habilidades pedagógicas e afetividade. Para apoiar estas reflexões, aplicam-se alguns conceitos, como o conceito de vocalidade, de acordo com Paul Zumthor, o conceito de unicidade, conforme Adriana Cavarero e a ideia de que o trabalho criativo e o treinamento de atrizes e atores configuram-se como um trabalho de transformação profunda do ser que vão além da aquisição de técnicas, ideias defendidas e praticadas por Konstantin Stanislavski, Antonin Artaud e Eugenio Barba.

Palavras-chave: Voz. Pedagogia vocal. Experimentação vocal. Criação vocal. Vocalidade.

## ABSTRACT

The present study starts from the analysis of experimentation processes and vocal training that have improvisation as their main tool, with the objective of developing a pedagogical proposal that allows actresses and actors to be creators *with* and *through* their own vocality. Based on reflections arising from the author's trajectory as an artist, teacher and researcher, highlighting research in the field of theatrical pedagogy, experimental creative processes and teaching-learning procedures, the aim is to identify principles to compose a proposal through conscious choices of vocal pedagogy that has in mediation the axis that articulates subject, object, pedagogical skills and affectivity. To support these reflections, some concepts are applied, such as the concept of vocality, according to Paul Zumthor, the concept of uniqueness, according to Adriana Cavarero and the idea that the creative work and the training of actresses and actors are configured as a work of profound transformation of the being that goes beyond the acquisition of techniques, ideas defended and practiced by Konstantin Stanislavski, Antonin Artaud and Eugenio Barba.

Keywords: Voice. vocal pedagogy. Vocal experimentation. Vocal creation. vocality.

## LISTA DE IMAGENS

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Imagem 1 - Ensaio do espetáculo <i>Eu só quero cantar</i> .....                               | 48 |
| Imagem 2 - Ensaio fotográfico do <i>Exercício para duas personagens shakespearianas</i> ..... | 49 |
| Imagem 3 - Aquecimento no Centro de Pesquisa da Máscara.....                                  | 66 |
| Imagem 4 - Os peregrinos de Meca. Cia. Ópera do Mendigo.....                                  | 89 |
| Imagem 5 - <i>Sob nossos olhos</i> . Grupo L.I.V.E.....                                       | 90 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                          |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                   | <b>13</b> |
| <b>1. IDENTIFICANDO OS CAMINHOS DA VOZ.....</b>                                                                                                          | <b>28</b> |
| 1.1 Em busca de uma aprendizagem vocal.....                                                                                                              | 32        |
| 1.2 Técnicas conflitantes?.....                                                                                                                          | 35        |
| 1.3 Conversando com Stanislavski, Barba e Varley<br>sobre formas de aprender.....                                                                        | 39        |
| <b>2. DO PROCESSO CRIATIVO AO PROCESSO PEDAGÓGICO:<br/>    COMO TRANSFORMAMOS NOSSAS VIVÊNCIAS E<br/>    APRENDIZAGENS EM PRINCÍPIOS ENSINÁVEIS.....</b> | <b>51</b> |
| 2.1 O ensino-aprendizagem da expressão vocal no teatro.....                                                                                              | 51        |
| 2.2 Enfim professora!.....                                                                                                                               | 58        |
| 2.3 Reconhecendo a presença do afeto na "ensinagem".....                                                                                                 | 63        |
| <b>3. DA TRADIÇÃO À EXPERIMENTAÇÃO:<br/>    IDENTIFICANDO CAMINHOS INTERDISCIPLINARES<br/>    PARA UMA PEDAGOGIA VOCAL.....</b>                          | <b>68</b> |
| 3.1 Caminhos através da improvisação e da experimentação.....                                                                                            | 69        |
| 3.2 Possibilidades com as experimentações e improvisações<br>vocais.....                                                                                 | 74        |
| 3.3 Notas sobre meu processo criativo dentro do grupo de experimentação<br>vocal L.I.V.E .....                                                           | 78        |
| 3.4 Artaud, um mestre (re)descoberto.....                                                                                                                | 84        |
| <b>4. PRINCÍPIOS DE EXPERIMENTAÇÃO VOCAL PARA UMA<br/>    PEDAGOGIA DAS VOZES PARA ATRIZES E ATORES.....</b>                                             | <b>92</b> |
| 4.1 Escolhas que definem caminhos.....                                                                                                                   | 92        |
| 4.2 Doze princípios para iniciar um processo de experimentação vocal.....                                                                                | 95        |
| 4.2.1 Trabalhar com a ideia de coletivo.....                                                                                                             | 95        |
| 4.2.2 Criação de um ambiente seguro.....                                                                                                                 | 96        |
| 4.2.3 Iniciar o trabalho em roda.....                                                                                                                    | 97        |
| 4.2.4 Aquecimento do corpo e da voz em conexão.....                                                                                                      | 98        |

|                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.5 Trabalhar corpo e voz como partes da mesma unicidade.....        | 99         |
| 4.2.6 Orientar o trabalho em três dimensões interconectadas.....       | 100        |
| 4.2.7 Improvisação como a principal ferramenta da experimentação.....  | 102        |
| 4.2.8 <i>Olhar</i> para o outro.....                                   | 103        |
| 4.2.9 Avaliação e autoavaliação com respeito e compaixão.....          | 103        |
| 4.2.10 Abordar o trabalho de atriz/ator como um trabalho sobre si..... | 106        |
| 4.2.11 Conduzir o processo com humor e afeto.....                      | 107        |
| 4.2.12 Assumir que o trabalho possui uma condução.....                 | 108        |
| 4.3 Exercícios e estratégias.....                                      | 110        |
| 4.3.1 Reproduzir o padrão vocal de uma pessoa.....                     | 111        |
| 4.3.2 Relato de um acontecimento cotidiano.....                        | 113        |
| 4.3.3 Criar atmosferas com a voz.....                                  | 114        |
| 4.3.4 Sentir uma temperatura extrema.....                              | 115        |
| 4.3.5 O Jogo do Palestrante e do Tradutor.....                         | 117        |
| 4.3.6 Variações de altura, velocidade e volume com o texto.....        | 118        |
| 4.3.7 Contradição.....                                                 | 120        |
| 4.3.8 Vocalizando uma memória.....                                     | 121        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                       | <b>124</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                 | <b>127</b> |

## INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente no Brasil, no âmbito dos estudos sobre a pedagogia vocal de atrizes e atores, um momento de abundância no qual encontram-se, principalmente em nível acadêmico, inúmeras pesquisas. Panorama bem diferente comparado ao de 30 ou 40 anos atrás quando havia poucos livros e estudos publicados sobre o assunto. Muitas destas pesquisas são inspiradas pelas propostas de abordagem da voz e do corpo que surgiram no século XX, principalmente na Europa, e que ainda influenciam profundamente a formação de atrizes e atores no Brasil. Muitas destas pesquisas foram impulsionadas por uma vontade de libertar a encenação da função de simples ilustração do texto, como é o caso das pesquisas do ator, diretor e teórico teatral russo Vsevolod Meyerhold (1874-1940), do poeta, ator e dramaturgo francês Antonin Artaud (1896-1948) e do ator, diretor e cenógrafo teatral inglês, Gordon Craig (1872-1966)<sup>1</sup>. Esta questão do texto é de grande importância e nela residem questões ainda mais profundas como nos mostra Jean-Jacques Roubine:

No fundo, trata-se de saber em que mãos cairá o poder artístico, ou seja, a quem caberá tomar as opções fundamentais, e quem levará aquilo que antigamente se chamava a "glória"...[...] E não é por acaso que a maior valorização beneficia aquelas formas teatrais que repousam sobre um domínio exclusivo do texto (tragédia, alta comédia, etc.); e que, pelo contrário, a desvalorização atinge todas as formas que atribuem ao espetáculo uma parte mais ou menos importante (comédia-balé, farsa, ópera com máquinas etc.) **E isso contrariando o gosto do público, de todas as categorias sociais.** (ROUBINE, 1998, p. 45, grifo nosso).

O ator, diretor, pesquisador e pedagogo teatral russo, Konstantin Stanislavski (1863-1938)<sup>2</sup> foi quem, um pouco antes de Meyerhold, que foi seu discípulo, e de Artaud, trouxe uma enorme contribuição para a formação vocal de atrizes e atores pois com ele aconteceu uma ruptura com a formação tradicional na qual a declamação do texto, que visava reproduzir modelos consagrados, era o objetivo do trabalho vocal. Um tempo depois, Jerzy Grotowski (1933-1999), diretor, encenador e pesquisador teatral

---

<sup>1</sup> Segundo Jean-Jacques Roubine (1998) enquanto alguns nomes importantes do teatro no século XX pretendiam depor totalmente o texto do seu lugar privilegiado como o inglês Edward Gordon Craig, os franceses Antonin Artaud e Gaston Baty e o russo Vsevolod Meyerhold, outros como o alemão Bertolt Brecht e o polonês Jerzy Grotowski estavam interessados em desenvolver novas formas de utilização da palavra mas ainda trabalhando *a partir* de um texto.

<sup>2</sup> Seu nome verdadeiro era Constantin Sergeevich Alexeiev ou, em russo, Константин Сергеевич Алексеев. Prefiro escrever seu primeiro nome com a letra k por estar mais próxima do original em russo.

polonês e Eugenio Barba, diretor e pesquisador de teatro, fundador do Odin Teatret<sup>3</sup> e da ISTA<sup>4</sup>, também trouxeram importantes proposições para o trabalho vocal. Sobretudo Barba e os artistas integrantes do Odin Teatret, destacando-se a atriz e pedagoga Julia Varley, que de certa forma continuam a busca pela valorização da voz e da palavra como matérias primas maleáveis não necessariamente submetidas ao texto. Assim, nesse campo de pesquisa, as primeiras duas décadas do século XXI configuram-se como herdeiras do século anterior.

Mas, voltando ao Brasil, no contexto da formação vocal, partindo-se da observação de um pequeno extrato de produções teatrais contemporâneas dos últimos cinco anos e principalmente de uma pesquisa própria sobre a formação vocal de atrizes e atores<sup>5</sup>, percebe-se que muitas destas proposições citadas acima, tanto aquelas desenvolvidas no século XX, na Europa, quanto as pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil, parecem não inspirar, na mesma proporção, o trabalho cotidiano nas salas de ensaios e de espetáculos atuais. Apesar dos grandes avanços nesta área, provavelmente frutos da presença das disciplinas de expressão vocal nos cursos de formação em diferentes níveis, um panorama geral da criação vocal de atrizes e atores nos mostra ainda artistas que, muitas vezes, desconhecem procedimentos de aquecimento vocal, desconhecem o funcionamento de seu corpo e aparelho fonador, têm pouco ou nenhum contato com livros, artigos e pesquisas sobre voz no teatro e, de um ponto de vista mais amplo, desconhecem as inúmeras possibilidades expressivas de suas vozes.

Nesta breve reflexão sobre o panorama da expressão vocal vale lembrar que o Brasil é um país de proporções continentais e existem muitas realidades de formação de atrizes e atores que podem ser completamente diferentes entre si. Nem todas as

---

<sup>3</sup> O Odin Teatret foi criado em Oslo, Noruega, em 1964, e mudou-se para Holstebro (Dinamarca) em 1966, mudando seu nome para Nordisk Teaterlaboratorium/Odin Teatret. Em dezembro de 2022, o Odin Teatret deixou o Nordisk Teaterlaboratorium para continuar de forma autônoma suas apresentações e atividades culturais em Holstebro e no exterior. <https://odinteatret.org>.

<sup>4</sup> A ISTA, Escola Internacional de Antropologia Teatral, foi fundada em 1979. Idealizada e dirigida por Eugenio Barba, está sediada em Holstebro, Dinamarca. A ISTA é uma rede multicultural de performers e estudiosos que dá vida a uma universidade itinerante cujo principal campo de estudo é a Antropologia Teatral. <https://ista-online.org>.

<sup>5</sup> MARCON, Luciana Rodrigues. **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem da expressão vocal no teatro**. 2011. Monografia. (Especialização em Pedagogia da Arte) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29269/000776308.pdf;sequence=1>. Acesso em: 22 jan. 2023.

atrizes e os atores buscam ou têm acesso à uma formação acadêmica e muito menos à uma formação vocal. Neste sentido, percebe-se a necessidade de propostas de pedagogia vocal que partam de uma análise atualizada de contextos locais, com suas peculiaridades e limitações, e que tenham como objetivo uma formação vocal que capacite atrizes e atores a serem criadores através de suas próprias vozes. Assim, o presente estudo propõe abordar a formação vocal em um contexto experimental, reconhecendo o caráter relacional e a importância da mediação e da afetividade neste tipo de processo de ensino-aprendizagem. O reconhecimento da mediação como fator essencial nos processos de aprendizagem vocal de atrizes e atores está diretamente relacionado ao contexto descrito anteriormente. A presença da orientadora ou orientador vocal como um profissional capacitado e disposto a guiar a formação vocal desses artistas tão complexos que articulam inúmeras dimensões do ser em seu trabalho mostra-se decisiva e um foco especial é dado nas interações humanas presentes nos processos de ensino-aprendizagem.

Em relação às atividades práticas realizadas durante a pesquisa é importante dizer que, no início deste curso de mestrado, no Brasil e no mundo, uma situação de emergência sanitária causada por um vírus<sup>6</sup> fez com que todas as atividades presenciais da UNESP e de outras instituições fossem suspensas. Fazia parte da proposta inicial desta pesquisa a realização de um workshop de criação vocal com atrizes, atores e aprendizes de teatro mas, sem data certa para a retomada das atividades presenciais, criou-se um impasse. Algum tempo depois o ambiente virtual não só se mostrou como uma possibilidade mas, como a única alternativa naquele momento para a realização de aulas, encontros, cursos e workshops.

Neste sentido algumas das situações pedagógicas que serviram de campo empírico para as reflexões desta pesquisa, e que foram desenvolvidas durante o curso de mestrado, foram workshops, aulas e um estágio de docência realizados totalmente em ambiente remoto. São eles: o workshop *Introdução a um trabalho de criação vocal*, tendo como público atrizes, atores e estudantes de teatro e que foi realizado em três edições, a primeira em agosto de 2020, a segunda em agosto de 2022 e a terceira em

---

<sup>6</sup> SARS-CoV-2: vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”. <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida>.

novembro de 2022; o workshop *Cantares, lugares, memórias*<sup>7</sup>, realizado em novembro de 2020 com a participação de estudantes de teatro e música do Instituto de Artes da UNESP e participantes de fora da universidade interessados no assunto, em colaboração com os colegas do grupo de pesquisa *Vozes Performáticas*, Gabriela Flores e Frederico Santiago e um estágio de docência, realizado no primeiro semestre de 2021, na disciplina *Laboratório de Voz*, no curso de Licenciatura em Arte - Teatro do IA-UNESP, sob a supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli, docente responsável pela disciplina.

A pesquisa se desenvolveu, então, através de uma metodologia que articulou teoria, reflexão e prática e que, a partir da análise de momentos específicos da trajetória artística e pedagógica da autora, ocorridos antes e durante o curso de mestrado, em confronto com os referenciais teóricos, propôs a elaboração de princípios para uma pedagogia vocal para atrizes e atores de teatro. Partiu-se de inquietações provocadas por questões surgidas anteriormente a esta pesquisa, ainda relevantes para a autora, abordadas em pesquisas já realizadas, citadas no corpo do trabalho, e pelo cruzamento destas com novas questões vindas de novas situações pedagógicas, provenientes principalmente das experiências citadas no parágrafo acima.

Para mediar as reflexões, aplicaram-se alguns conceitos como o conceito de *unicidade*, que evoca a própria condição humana, conforme a filósofa italiana Adriana Cavarero e o conceito de *vocalidade*, conforme o linguista e medievalista suíço Paul Zumthor. A partir do cruzamento destes dois conceitos percebeu-se que o foco deste estudo seria na dimensão vocal, mais do que na dimensão oral, em *uma* voz que sai de uma garganta de carne e representa uma unicidade humana e não em *uma* voz *entidade* que paira no éter. Buscou-se também falar da voz enquanto potência sonora e criativa no âmbito de processos de experimentação através da improvisação onde, por escolha, voz e corpo não são abordados como entes dissociados. Procedimentos inspirados pelas ideias de Antonin Artaud, Viola Spolin e Wânia Mara Agostini Storolli. Buscou-se ainda falar sobre voz sob a perspectiva do trabalho de atriz e de ator enquanto um processo de transformação pessoal e espiritual, que transcende a linguagem do teatro, a formação e a técnica. Ou seja, um processo sobre si mesmo,

---

<sup>7</sup> Este workshop foi criado coletivamente para a programação do *VIII Seminário Vozes Performáticas: Canto para sobreviver* que aconteceu como Evento de Extensão Cultural, no formato on-line. Tanto o seminário *Vozes Performáticas* quanto o grupo de pesquisa de mesmo nome são sediados na UNESP e coordenados pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli.

conforme Stanislavski. Finalmente, para abordar o papel da mediação e da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem, este estudo dialogou com as ideias de Paulo Freire e de Sérgio Antonio da Silva Leite.

### **Caminhando fora dos eixos**

Somente nas catacumbas pode-se preparar uma vida nova. Esse é o lugar de quem, em nossa época, procura um compromisso espiritual se arriscando com as eternas perguntas sem respostas. Isto pressupõe coragem: a maioria das pessoas não tem necessidade de nós. Seu trabalho é uma forma de meditação sobre si mesmo, sobre sua condição humana numa sociedade e sobre os acontecimentos de nosso tempo que tocam o mais profundo de si mesmo<sup>8</sup>.

Estar fora do eixo, ou, fora dos eixos, pode trazer desconforto e causar uma impressão de desequilíbrio. Geralmente não gostamos de nos apresentar assim, queremos passar justamente a impressão contrária, de seres centrados, equilibrados. Mas os processos da vida nem sempre nos trazem apenas momentos de perfeita simetria. Os processos de pesquisa, de criação artística e de ensino-aprendizagem muitas vezes saem dos eixos e assim nos provocam a encontrar novamente o equilíbrio nos fazendo mudar constantemente de posição. Trago neste estudo, além de uma pesquisa, caminhos de uma formação artística e pedagógica que articula elementos tão diversos, alguns até aparentemente contraditórios, como por exemplo: as demandas de expressão vocal de uma atriz no teatro e o desenvolvimento de um técnica no âmbito do canto lírico, e que têm provocado uma constante movimentação. Desta forma aprendi a apreciar este lugar considerado "fora dos eixos" pois nele tenho desenvolvido vivências profícuas na arte e na pesquisa.

As *vozes fora dos eixos* citadas no título deste estudo podem ser as vozes das alunas-atrizes e dos alunos-atores que ao se depararem com a necessidade de cantar em cena, por exemplo, partem em busca de descobrir a própria voz sem saber muito bem por onde começar. Podem ser também as vozes de atrizes e atores que ao procurarem uma forma de aperfeiçoamento vocal encontram métodos que não consideram as especificidades de seu ofício, ou suas dificuldades, e acabam por

---

<sup>8</sup> BARBA, Eugenio. **Carta ao ator D.** In: Synspunkter om Kunst - Pontos de vista sobre a arte, Copenhague: 1968. Disponível em: <https://www.caleidoscopio.art.br/grupobayu/eugenio07.htm>. Acesso em: 17 jan. 2021.

acreditar que são "inábeis" para este tipo de trabalho. Podem ser ainda as vozes daquelas e daqueles artistas que transitam por entre bolhas tão fechadas em si mesmas que não conseguem estabelecer um diálogo umas com as outras e que acabam desenvolvendo seu trabalho com uma sensação, da qual compartilho muitas vezes, de não pertencerem a nenhum lugar.

Estas e outras questões fazem com que esta pesquisa caminhe em determinadas direções: confrontar meus caminhos e escolhas com ensinamentos de grandes mestras e mestres, próximos e distantes, habitantes de diferentes linhas de tempo e de espaço, de diversas áreas, mas sobretudo do teatro, da voz, da filosofia e da educação e fazer isso com foco na comunicação com um outro ser, desconhecido, desconhecida. Percorrer novamente e com um novo olhar caminhos escritos *no* corpo, *com* o corpo e *através* do corpo e encontrar um lugar onde conhecimentos multidisciplinares possam conversar e construir sentido. Estes são alguns dos desafios que me propus nesta pesquisa. Quem sabe, também provocar algumas reflexões, ou perguntas, sem a intenção de criar um novo método ou de esgotar as possibilidades de qualquer caminho mas, trazer um olhar pessoal a partir de algo que foi vivenciado no corpo e propor uma troca.

Aliás, a possibilidade da troca tem me guiado por alguns caminhos artísticos às vezes muito diferentes entre si e as perguntas decorrentes dessas vivências têm me inspirado a fazer sempre mais perguntas e a escolher novas direções. Em 1999, depois de já ter participado de alguns processos criativos em teatro e música e de ter estreado no teatro com o espetáculo de rua *Eu só quero cantar*, uma criação coletiva do grupo Espalha-Fatos de Porto Alegre, ingressei no Bacharelado em Artes Cênicas com Ênfase em Interpretação Teatral na UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Queria conhecer o máximo de meandros possíveis das técnicas de atuação, queria ter uma formação mais ampla e sistematizada para poder trocar de forma mais consciente e profunda com meu espectador. Desde as experiências com o teatro de rua comecei a perceber que a troca está na essência do trabalho do artista.

Em 2004, depois de um processo que durou cinco anos e que foi permeado pela atuação profissional em espetáculos de teatro, me formei no Bacharelado com o trabalho intitulado *Estudo para duas personagens shakespearianas*, orientado pelo ator, diretor e professor de teatro Roberto Birindelli. Neste exercício de atuação desenvolvi três personagens: Agnes, uma mulher interna em um sanatório, Ofélia,

inspirada na personagem Ofélia, da peça *Hamlet* e Lady, inspirada na personagem Lady Macbeth, da peça *Macbeth*, ambas de William Shakespeare. Durante o desenvolvimento deste trabalho percebi que a expressão vocal seria uma grande aliada para comunicar todas as nuances das personagens e também na hora de diferenciar umas das outras.

Em 2005 entrei, através do Ingresso de Diplomado, no curso de Licenciatura em Teatro, na mesma instituição. Queria ter uma formação como professora e ampliar minhas possibilidades de troca. Durante a graduação em Licenciatura em Teatro, na UFRGS, participei de uma pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos chamada *Professor de Teatro e Construção de Conhecimento: O Laboratório de Prática Docente*.

Nesta pesquisa desenvolvi uma sub-pesquisa cujo objetivo central era compreender os procedimentos de uma professora de teatro ao propiciar um ambiente no qual os aprendizes pudessem desenvolver habilidades vocais no âmbito da linguagem teatral. Uma das atividades deste laboratório foi a realização de uma oficina de iniciação teatral para jovens que tinham entre 11 e 19 anos. Nesta oficina além das trocas com os jovens alunos nós tínhamos muitas trocas entre as participantes, as alunas/professoras do curso de Licenciatura em Teatro: as aulas da oficina eram ministradas em duplas e assistidas por todas as participantes da pesquisa, depois de cada aula nós nos reuníamos para conversar e refletir sobre os nossos procedimentos pedagógicos. Esta pesquisa resultou também em um livro chamado *Teatro com jovens e adultos: princípios e práticas*, com organização das Prof<sup>as</sup>. Dras. Vera Lúcia Bertoni dos Santos e Mirna Spritzer e participação das autoras e autores: Adriana Serrão Schneider, Daniela Dutra Silveira, Leonardo Costa Dias, Luciana Rodrigues Marcon, Márcia Kopczynski de Freitas Filha e Patrícia Cristina Schlichting, que foi lançado em 2012 pela editora Mediação.

Nesta época eu já orientava o trabalho vocal de atrizes e atores e me interessava pelas pesquisas na área da pedagogia vocal. Durante a oficina me fazia constantemente uma pergunta: como conduzir exercícios e práticas vocais com alunos tão jovens? De qualquer forma, fui tentando responder esta e outras perguntas na prática, testando e alterando estratégias, ou seja, adaptando o que eu já havia feito em processos com alunos adultos para a faixa etária dos alunos da oficina. Foi aí que comecei a perceber mais claramente o papel do afeto e do humor na "ensinagem". Eu e

minhas colegas vasculhávamos nosso repertório de exercícios e estratégias e fazíamos adaptações para atender a este público específico, utilizando o humor e a leveza como condutores da proposta pedagógica sem esquecer o rigor e a disciplina inerentes a um trabalho desta natureza.

Inspirada nos bonecos infláveis que são comumente encontrados em postos de gasolina, os chamados "bonecos de posto", introduzi um aquecimento em roda no qual todos deveriam agir como bonecos de posto que começavam "murchinhos" e depois iam se enchendo de ar e conforme o ar ia preenchendo os bonecos eles começavam a soltar sons até estarem plenos de ar e soltando todo o tipo de sons observando para que os músculos e os articuladores da voz estivessem bem soltos. Como todo mundo fazia o exercício ao mesmo tempo, inclusive as professoras, ninguém tinha tempo para ficar observando ou "tirando sarro" de ninguém. No final a roda inteira estava rindo e com um certo sentimento de cumplicidade. Em cada encontro havia um desafio diferente. Percebi que as demandas da sala de aula convocavam o desenvolvimento de novas abordagens e habilidades. O trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Teatro, inspirado também pela experiência da oficina, acabou focando na formação vocal de atrizes e atores.

Um tempo depois este interesse de pesquisa foi revisitado de maneira mais profunda em uma pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em Pedagogia da Arte do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS e que resultou em uma monografia intitulada *Reflexões sobre o ensino-aprendizagem da expressão vocal no teatro*, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celina Nunes de Alcântara. Durante esta pesquisa conversei com 10 atrizes e atores profissionais atuantes na cidade de Porto Alegre sobre como havia se dado a formação vocal de cada um. Eles me trouxeram seus relatos na medida em que foram provocados a trabalhar sobre suas memórias, isso significou a oportunidade de revisitar seus processos e vivências de aprendizagem em uma área que muitas vezes é negligenciada na formação da atriz e do ator.

Analisando as entrevistas percebi que a formação vocal da maioria das atrizes e atores entrevistados havia acontecido "aos trancos" e sido povoada de mitos, informações contraditórias e de experiências que não se concluíram satisfatoriamente do ponto de vista de um aprendizado consciente e sistematizado. Estas experiências aconteciam em eventos esporádicos como, por exemplo, em uma oficina ou curso de

curta duração ou durante a preparação de um espetáculo teatral específico que quase sempre tinha necessidades bem delimitadas e se desenvolvia em um curto espaço de tempo. Dos atores e atrizes entrevistados, apenas os que haviam ingressado em uma faculdade de teatro relataram ter tido contato com uma proposta de formação vocal mais profunda e organizada, o que, segundo eles, repercutiu diretamente em sua formação e desempenho profissional trazendo uma maior consciência e amplitude em sua expressão vocal. Neste caso eles estavam se referindo aos cursos de graduação em teatro da UFRGS que naquela época eram chamados de Bacharelado em Artes Cênicas, que possuía duas ênfases, uma em interpretação teatral e a outra em direção teatral, e Licenciatura em Teatro.

Durante este processo meu interesse de pesquisa foi sobretudo nas experiências subjetivas em relação ao objeto de aprendizagem que constituíram a formação vocal dos entrevistados, nas condições de sistematização e nas interações com os profissionais que fizeram parte dessa formação, ou seja, no importante papel da mediação, um aspecto que se destacou já nas primeiras entrevistas. Comecei a recolher relatos muito ricos e surgiram informações que transcenderam as questões meramente técnicas relacionadas às dificuldades do aprendizado vocal embora essas também estivessem presentes.

Algo que me surpreendeu em uma boa parte dos relatos foi a aparente precariedade das vivências de aprendizagem vocal da maioria dos entrevistados e entrevistadas, uma certa falta de diversidade de técnicas, conceitos e abordagens que eram postas em prática. Algo que estava totalmente em contradição com a riqueza e diversidade das propostas que estudávamos nos livros.

A partir dos relatos surgiu também a questão de que a formação vocal dessas atrizes e atores não parecia ser uma prioridade nem para eles mesmos e que a preparação vocal dos elencos de espetáculos de teatro, de maneira geral, acontecia apenas em situações muito específicas. Como, por exemplo, quando em alguma encenação o elenco precisava cantar, neste caso considerava-se a necessidade de uma preparação vocal específica e a presença de um orientador ou orientadora vocal se fazia incontestável o que, segundo as atrizes e os atores entrevistados, de certa forma reforçava a ideia da orientação vocal como um item de luxo.

Por outro lado, pude perceber que a relação com a preparadora ou orientadora

vocal, ou, professora de voz, havia sido um elemento determinante na aprendizagem dos entrevistados. A partir daí passei a considerar nas minhas buscas e reflexões a importância do fator relacional e do afeto no ensino-aprendizagem e na formação vocal da atriz/ator.

Outro aspecto decisivo sobre a voz da atriz e do ator que se revelou para mim um tempo antes desta pesquisa, e que seria melhor desenvolvido posteriormente durante as minhas vivências em um grupo multidisciplinar de experimentação vocal, foi o aspecto da voz como matéria sonora e como potência de criação artística, não necessariamente a serviço do texto teatral. A partir da revelação deste aspecto da voz, passei a me interessar pelo conceito de vocalidade como este foi desenvolvido pelo linguista e medievalista suíço Paul Zumthor. Ele separou a vocalidade da oralidade e assim libertou o fenômeno da voz de sua função de carregar a linguagem. Quando entrei em contato com esta perspectiva percebi que este estudo seria dirigido principalmente para o desenvolvimento da dimensão vocálica das vozes de atrizes e atores.

Foi uma experiência em particular que me fez olhar com mais atenção para este aspecto da voz. Foi quando assisti pela primeira vez a uma apresentação do espetáculo *Les Éphémères*<sup>9</sup>, do *Théâtre Du Soleil*, coletivo francês de artistas de teatro dirigido por Ariane Mnouchkine, durante o 14º Porto Alegre em Cena, Festival Internacional de Artes Cênicas, em 2007. No intervalo, na fila do banheiro, capturei alguns pedaços da conversa de um grupo de senhoras que estavam próximas a mim, uma delas dizia como estava maravilhada com a expressividade vocal de uma determinada atriz do grupo cuja voz a emocionava (tocava? afetava?) de tal forma que ela não conseguia sequer explicar com palavras. Ela fazia gestos amplos e circulares para dar conta de tentar transmitir às companheiras a emoção que sentia ao ouvir (sentir?) a voz daquela atriz.

O espetáculo era falado em francês, eu não pude saber se aquela senhora entendia ou era fluente na língua francesa mas eu supus que talvez não fosse o caso.

---

<sup>9</sup> O espetáculo foi a mais importante atração do 14º Porto Alegre em Cena, marcou a primeira visita do Théâtre du Soleil à América do Sul. Foram dois espetáculos divididos em Parte 1 e Parte 2, que podiam ser assistidos em conjunto ou separadamente. Cada uma das partes durava mais de três horas para contar histórias da vida cotidiana da pequena classe média do mundo ocidental, seus dramas e aspirações, num espetáculo que trouxe toda a maquinaria mágica da sede do grupo, a Cartoucherie, inclusive a célebre refeição que os atores preparam e servem ao público. Doze contêineres trouxeram não só a cenografia dos dois espetáculos, mas toda a infra-estrutura do grupo, um dos mais importantes do teatro mundial. Disponível em: <https://www.portoalegreemcena.com/memoria>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

E, sendo assim, comecei a imaginar que a performance vocal da atriz francesa pode ter soado para a espectadora como uma espécie de *grammelot*<sup>10</sup>, uma língua cênica inventada usada principalmente para se obter um efeito cômico e que foi bastante utilizada na commedia dell'arte, na qual não entendemos o significado verbal das palavras, não nos guiamos pelo caminho que o semântico nos indica mas, o que eu acredito que pode ter acontecido, ficamos livres para nos envolver com a vocalidade da fala. O que, no caso desta espectadora, funcionou como um estímulo poderoso que provocou um encontro, tocou memórias, despertou sensações, libertou imagens (talvez vindas do inconsciente?). Analisando esta experiência ficou claro para mim o poder da voz em si mesma, a voz como uma espécie de energia que se materializa através de ondas sonoras e toca, afeta o ouvinte sem a necessidade de carregar uma mensagem, ou seja, a potencialidade do aspecto vocálico muito mais do que do aspecto oral.

Em 2011, me mudei de Porto Alegre para São Paulo. Na capital paulista encontrei novas possibilidades de troca, novos interlocutores, novas questões para a pesquisadora, novos palcos para a artista, novos aprendizes para a professora. Mas algumas questões antigas insistiam em me acompanhar. A convite dos amigos Aline Grisa e Fernando Martins, comecei a frequentar os treinamentos do Centro de Pesquisa da Máscara<sup>11</sup> que aconteciam no Centro Cultural Tendal da Lapa. Aline é Mestra em Teatro pela UFRGS e foi minha colega no curso de Bacharelado em Artes Cênicas e Fernando havia estudado sobre máscaras com Donato Sartori<sup>12</sup>, filho de

---

<sup>10</sup> O *Grammelot* é uma linguagem cênica que não se baseia na articulação das palavras, mas reproduz algumas propriedades do sistema fonético de uma determinada língua ou variedade, como entonação, ritmo, sonoridades, cadências, [...] e os recompõe em um fluxo contínuo, que se assemelha a um discurso e consiste, em vez disso, em uma sequência rápida e arbitrária de sons. [...] A atribuição de sentido a um pedaço de *grammelot* torna-se assim possível pela interação entre os dois níveis que o compõem, o sonoro e o gestual.

Il *grammelot* è un linguaggio scenico che non si fonda sull'articolazione in parole, ma riproduce alcune proprietà del sistema fonetico di una determinata lingua o varietà, come l'intonazione, il ritmo, le sonorità, le cadenze, [...] e le ricompone in un flusso continuo, che assomiglia a un discorso e invece consiste in una rapida e arbitraria sequenza di suoni.[...] L'attribuzione di senso a un brano di *grammelot* è perciò resa possibile dall'interazione tra i due livelli che lo compongono, quello sonoro e quello gestuale.

Tradução nossa. Disponível em:

[https://www.treccani.it/enciclopedia/grammelot\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/grammelot_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/). Acesso em: 12 set.2021.

<sup>11</sup> O Centro de Pesquisa da Máscara desenvolveu desde 2010 um vasto trabalho sobre o ator mascarado. Depois de ter estudado com Donato Sartori, Fabio Mangolini e Antonio Fava na Itália, Fernando Martins voltou ao Brasil e fundou juntamente com Aline Grisa a companhia na cidade de São Paulo, atualmente a sede do CPM fica em Lisboa, Portugal. <https://cpmascara.wixsite.com/centrodepesquisam>.

<sup>12</sup> Amleto Sartori (1915-1962) foi um escultor e poeta italiano de Pádua, famoso por suas máscaras teatrais. Sartori estudou com afincos as máscaras da commedia dell'arte o que o levou a uma técnica de modelagem de máscaras de couro em moldes de madeira. Suas técnicas de confecção de máscaras ficaram famosas, e seu filho Donato (1939-2016) deu continuidade ao trabalho. Sartori tornou-se amigo de

Amleto Sartori. No CPM, como chamávamos o grupo, tive contato com treinamentos de diferentes técnicas de máscaras mas principalmente com as máscaras da *commedia dell'arte*. Durante um tempo conduzi alguns processos vocais com o grupo e com alunas-atrizes e alunos-atores que frequentavam os cursos de formação através da máscara. Me interessei principalmente pela expressão vocal dos personagens da *commedia* mas acabei descobrindo que existe pouco ou quase nenhum material disponível sobre este assunto. Gostava de imaginar como seriam as vozes das atrizes e dos atores daquela época que cantavam, tocavam instrumentos e improvisam seus textos em apresentações itinerantes. Será que tinham problemas com o fato de ter de cantar e dizer seus textos? Como nos traz o professor Marcos Machado Chaves:

A Commedia dell'arte aparece no início do século XV, já no final da Idade Média, surge na Itália e se estende à França, e tem uma contribuição importante para o pensamento no teatro popular. Feita nas ruas e praças públicas, o fator improvisado era presente na Commedia dell'arte, desenvolvido por suas personagens-tipos, e a música tocada e cantada por atores-músicos servia para atrair o público e instaurar o espaço de apresentação,[...] O teatro popular de rua tem presente a musicalidade em sua raiz, tanto das músicas na obra teatral quanto a aspectos presentes em sons concretos dos espaços de apresentação que dialogam musicalmente com a cena. (CHAVES, 2016, p. 42-43).

Frequentei por aproximadamente dois anos este espaço de trocas que foi importante na continuação da minha formação e no meio do ano de 2013, passei a frequentar os encontros do L.I.V.E.<sup>13</sup> e como não consegui conciliar os dois processos parei de frequentar os treinamentos do CPM. Esta breve experiência teve a função de reunir algumas partes que estavam soltas na minha trajetória. Reiterei o meu interesse no trabalho de treinamento em grupo, o meu interesse nas manifestações cênicas de origem popular, na comicidade e em sonoridades e vocalidades abundantes, provocadoras e transgressoras.

Continuei, então, no L.I.V.E. onde tive contato com processos de experimentação vocal sob um novo prisma. O grupo se reunia inicialmente na Escola de Comunicações e Artes da USP, onde a professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli, coordenadora e fundadora do grupo, fazia seu pós-doutorado e onde ela

---

Jacques Lecoq, que o apresentou ao Piccolo Teatro de Milão, onde conheceu Giorgio Strehler e Paolo Grassi. [https://en.wikipedia.org/wiki/Amleto\\_Sartori](https://en.wikipedia.org/wiki/Amleto_Sartori).

<sup>13</sup> L.I.V.E. (Laboratório de Improvisação Vocal e Experimentação) grupo de experimentação vocal fundado e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli. Falarei especificamente sobre a minha experiência no L.I.V.E. no capítulo três deste texto.

idealizou a primeira edição do seminário *Vozes Performáticas*. Participei desta primeira edição do seminário com uma comunicação sobre o meu trabalho de pesquisa realizado na especialização citado anteriormente: *Reflexões sobre o ensino-aprendizagem da expressão vocal no teatro*. Em 2022 aconteceu, de forma remota e presencial, a décima edição do seminário sediado desde 2015 no Instituto de Artes da UNESP. Participei em sete dos dez seminários e foi uma experiência gratificante conhecer tantos artistas, pesquisadoras e pesquisadores da voz. Em 2020 e 2021 as edições do seminário foram totalmente on-line. No ano de 2020, no *VIII Seminário Vozes Performáticas: canto para sobreviver* eu e dois colegas do grupo de pesquisa *Vozes Performáticas*, Gabriela Flores e Frederico Santiago, elaboramos e ministramos um workshop chamado *Cantares, lugares, memórias*<sup>14</sup>. Foi uma oportunidade para descobrir que mesmo em processos realizados no ambiente virtual e apesar de todas as suas limitações e possibilidades, as vozes atravessam e se deixam atravessar. Percebi, nesta experiência, o poder da voz como fomentadora de criação artística e afetividades.

Vou recuar um pouco no tempo para falar de outras duas experiências que também foram importantes, mesmo que de forma indireta, para algumas reflexões que aparecem nesta pesquisa. Em 2016 participei como atriz e cantora de dois processos cênico-musicais com a Cia. Ópera do Mendigo, sob direção do ator, cantor, dramaturgo e maestro Fernando Grecco: o espetáculo *Joana, a Louca!*, cuja trilha musical era toda de peças do período renascentista e executada ao vivo por 21 atores-cantores e 4 instrumentistas e a ópera *Os peregrinos de Meca*, ópera cômica em três atos de Christoph W. Gluck (1714-1787). Nestes dois trabalhos experienciei uma proposta bem definida de processo artístico centrada na figura do diretor cênico e musical. Em comparação aos processos que vivenciava paralelamente no grupo de experimentação L.I.V.E., os processos com a Cia. Ópera do Mendigo pareciam ser bem mais "tradicionais" mas o resultado final, principalmente no caso de *Joana, a Louca!*, foi um espetáculo envolvente, tanto cênica quanto musicalmente falando, que misturava as linguagens da música e do teatro e tinha uma forte estética coletiva. A exemplo da época em que iniciei minha busca por uma formação vocal, mais uma vez eu estava vivenciando processos corporais e vocais bem distintos entre si. A experiência de caminhar por entre estilos e tradições tão diferentes pode ampliar os horizontes artísticos mas pode também trazer uma sensação de desconforto.

---

<sup>14</sup><https://vozesperformaticas.wixsite.com/meusite/c%C3%B3pia-p%C3%A1gina-inicial>.

As experiências citadas aqui, algumas que aconteceram durante este mestrado, outras que aconteceram antes, algumas acomodadas como vivências no corpo, outras transformadas em procedimentos práticos, acabaram por inspirar um desejo de organizar os saberes, reviver algumas situações em busca do frescor das descobertas mais significativas, tentar descobrir o segredo dos processos bem sucedidos e apaziguar os pretensos fracassos. Sendo assim, esse desejo de organizar os saberes possivelmente acomodados e confrontá-los com novos saberes vindos de novas situações pedagógicas resultou neste texto dividido em quatro capítulos.

No Capítulo 1: *Identificando os caminhos da voz*, trago alguns caminhos da voz na contemporaneidade que representam o panorama de interesses deste estudo. Enfoco as buscas de uma atriz por uma formação vocal, artística e humana através da prática e do estudo do teatro, do canto e da expressão vocal. Falo sobre o ato de caminhar por entre as linguagens artísticas. Converso com mestras e mestres sobre aprender a aprender em diferentes processos e condições e sobre querer trocar/ensinar. Falo das minhas escolhas que são artísticas mas também afetivas, políticas e éticas, e das pesquisas que eu realizei e que me trouxeram para este ponto.

No Capítulo 2: *Do processo criativo ao processo pedagógico: como transformamos nossas vivências e aprendizagens em princípios ensináveis*, enfoco processos criativos e de ensino-aprendizagem e a trajetória de uma artista que se transforma em professora. Trago o tema do afeto e seu papel fundamental na "ensinagem" do ponto de vista de uma artista-professora que orienta processos criativos através do corpo e da voz com alunos atores adultos e que também atua no ensino regular com crianças e adolescentes e que nunca deixa "fazer arte" com os aprendizes.

No Capítulo 3: *Da tradição à experimentação: identificando caminhos interdisciplinares para uma pedagogia vocal*, trago especificamente processos que envolvem a experimentação vocal em um contexto de convergência de linguagens. Enfoco processos artísticos e pedagógicos que podem nos conduzir por uma investigação através da voz e ao mesmo tempo ter a voz como objetivo final. Falo sobre um mestre (re)descoberto, o ator, poeta e escritor francês Antonin Artaud, e sobre como ele influencia minhas novas perguntas sobre processos criativos que envolvem a voz, o corpo e o teatro.

E no Capítulo 4: *Princípios de experimentação vocal para uma pedagogia das vozes para atrizes e atores*, elaboro, de forma consciente, escolhas que são capazes de definir caminhos. A partir destas escolhas surgem doze princípios para uma proposta de formação vocal, a partir da experimentação, e oito propostas de exercícios.

Este estudo representa uma resposta àquela necessidade de organizar e sistematizar os saberes citada anteriormente mas, sobretudo uma resposta à necessidade de comunicação com interlocutoras e interlocutores "desconhecidos" que possam se interessar por estas linhas e alimenta o desejo de que elas tragam algum tipo de conforto, ou, o tipo de desconforto que provoca movimento. Há algo de muito especial em se falar sobre práticas vocais e corporais e sobre processos criativos e pedagógicos nos contextos levantados nesta pesquisa e reconheço a necessidade de mais vozes femininas falando, fazendo e pensando sobre teatro nos dias atuais. Mas, ao contrário das mulheres a quem é dedicado este trabalho, quero acreditar que a nossa geração está plantando sementes em um terreno mais generoso, mas isso só é possível graças à essas mesmas mulheres que abriram caminhos em contextos muito mais hostis.

## 1. IDENTIFICANDO OS CAMINHOS DA VOZ

A voz é um campo de conhecimento vasto e multidisciplinar e existem inúmeras possibilidades para se abordar este assunto. Neste capítulo falarei sobre quais aspectos e caminhos têm me interessado mais.

Em 1985, no prefácio de seu livro *A letra e a voz*, Paul Zumthor escreveu sobre o potencial da voz: “a ‘oralidade’ é uma abstração; somente a voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as coisas” (Zumthor, 1985, p. 5). Mesmo quando a voz se apresenta a serviço de portar uma mensagem ela ainda encontra brechas para se insinuar como matéria “pura” por entre as colunas do semântico. Zumthor também investiu na definição e na diferenciação entre oralidade e vocalidade como sinaliza Cavarero:

ele define “*oralidade* o funcionamento da voz como portadora de linguagem”, e “*vocalidade* o conjunto das atividades e dos valores da voz que lhe são próprios, independentemente da linguagem”. (ZUMTHOR, *apud* CAVARERO, 2011, p. 27, grifos da autora).

Esta diferenciação entre oralidade e vocalidade é muito importante para esta pesquisa pois ela lança luz em um espaço deste tipo de trabalho vocal, que poderia ser chamado de *trabalho da voz com o texto*, onde, em abordagens mais tradicionais da expressão vocal, não se costuma investir. Me refiro a estes espaços sutis, muitas vezes imperceptíveis, que existem entre a voz enquanto matéria sonora e a palavra enquanto unidade da linguagem. Em nossa sociedade, quando ouvimos uma pessoa falar nos concentramos principalmente na mensagem codificada na linguagem, por outro lado, a voz-corpo-suporte que carrega a mensagem também tem a sua própria mensagem mas, geralmente, a primeira se sobrepõe à segunda. Ao delimitar a importância do aspecto vocálico da voz, os estudos de Zumthor foram, de certa forma, ao encontro do trabalho de inúmeros criadores teatrais que, principalmente no século XX, desejaram libertar a voz da submissão total ao texto, ou seja, da mera função de oralidade

Intencionalmente, operei um desvio da própria língua para seu suporte vocal, tomando este último como realizador da linguagem e como fato físico-psíquico próprio, ultrapassando a função linguística. (ZUMTHOR, 2018, p. 12).

Propondo a não sujeição da voz, e da própria encenação, ao texto, estes diretores, pesquisadores, pedagogos e visionários do teatro adentraram em um campo

de pesquisa cujas principais manifestações encontram-se de certa forma isoladas em diferentes linhas de tempo e espaço. Acho importante tentar contextualizar um pouco algumas destas propostas, mas antes vamos dar uma olhada no que Patrice Pavis traz em seu Dicionário de Teatro sobre a voz:

A voz do ator é a última etapa antes da recepção do texto e da cena pelo espectador: isto diz de sua importância na formação do sentido e do afeto, mas também da dificuldade que existe em descrevê-la e em avaliá-la e em apreender seus efeitos. (PAVIS, 2005, p.431).

Pavis inicia o verbete associando a voz do ator ao texto, o que é uma visão mais tradicional da voz na qual esta última estaria sempre a serviço de suas funções de oralidade. Nesta parte do verbete ele considera a voz do ator/atriz principalmente como formadora de sentido, ainda que associe este processo ao afeto, o que nos faz supor o fator relacional implícito. Já em outra parte do mesmo verbete ele fala sobre a entonação:

A entonação regula a altura da voz e os acentos da frase. A voz do ator é igualmente portadora da mensagem da *entonação*, do ritmo. A entonação indica de imediato (antes mesmo que o sentido intervenha) a *atitude* do locutor, seu lugar no grupo, seu *gestus* social. (PAVIS, 2005, p. 432).

Aqui nesta parte Pavis (2005) reconhece que existem outras dimensões na voz que não apenas aquelas dedicadas ao semântico. Ele destaca que mesmo quando a voz está a serviço do semântico a sua materialidade continua existindo de forma independente e sendo captada pelos espectadores ou interlocutores. A materialidade da voz também tem uma mensagem própria e por vezes esta mensagem pode até contradizer o discurso, ao mesmo tempo que ela pode ser mais rapidamente detectada, mesmo que de forma inconsciente. No teatro esta contradição pode ser usada de forma criativa para gerar uma determinada sensação, causar um determinado efeito.

Algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito do teatro durante o século XX, no ocidente, foram abundantes em termos de propostas inovadoras para o trabalho vocal e corporal de atrizes e atores<sup>15</sup>. Alguns pesquisadores e pesquisadoras se preocuparam especialmente com a expressão vocal tendo em vista principalmente a questão de como dizer o texto teatral uma vez que um novo teatro surgia e com ele um

<sup>15</sup> Aqui podemos citar também Vsevolod Meyerhold, Antonin Artaud, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Gordon Craig, Roy Hart, Viola Spolin e, no Brasil, Antunes Filho.

novo ator/atriz e uma nova forma de atuar se consolidava, este é o caso, por exemplo, de Stanislavski que desenvolveu suas pesquisas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX.

Outros pesquisadores tomaram um caminho aparentemente inverso investigando as possibilidades da voz enquanto matéria sonora “desatachada” de sua dimensão semântica. Portanto para estes criadores a voz não apareceria como mera portadora de sentido não estando assim exclusivamente a serviço do texto. Segundo Jean-Jacques Roubine (1998, p. 33), o século XX, herdeiro de uma forte tradição textocentrista, ao menos no teatro do ocidente, sendo a França um exemplo bastante expressivo disso, assistiu ao surgimento de propostas que foram tanto para o lado da encenação totalmente a serviço do texto como quanto para o lado inverso, da contestação do *status* do texto e de outras propostas.

No início do século, enquanto Stanislavski elaborou uma proposta de pedagogia vocal voltada, entre outras coisas, para o domínio das possibilidades da palavra, do texto e do subtexto, o ator, diretor e teórico teatral russo Vsevolod Meyerhold, o ator, diretor e cenógrafo teatral inglês Edward Gordon Craig e o poeta, ator e dramaturgo francês Antonin Artaud, foram alguns que levantaram suas vozes contra a submissão da realização cênica diante do texto consequentemente abrindo espaço para que o trabalho vocal de atrizes e atores não tivesse como único objetivo a declamação eficiente de um texto teatral. (ROUBINE, 1998).

A proposta de Artaud é uma das mais radicais em negar a sujeição do encenador ao texto, ele preferia ver a voz como uma matéria sonora e não como veículo para um conjunto de significados. Artaud pretendia sobrepujar a tirania do significado, sua intenção era explorar nas atrizes e atores características físicas e vocais para muito além da simples reprodução do texto e da utilização socialmente aceita da voz, da palavra, da vocalidade. Ele pretendia tocar profundamente a sensibilidade do espectador e propor novas possibilidades de exploração vocal. O pesquisador e encenador polones Jerzy Grotowski em um artigo intitulado *Ele não era inteiramente ele*<sup>16</sup>, publicado pela primeira vez na revista parisiense *Les Temps Modernes*, em 1967, analisa a contribuição de Artaud nesse sentido:

Artaud opôs-se ao princípio discursivo do teatro, isto é, a toda tradição

---

<sup>16</sup> GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

francesa do teatro. Mas não podemos aceitá-lo como pioneiro nisto. Muitos teatros orientais e da Europa Central têm uma tradição viva de teatro não-discursivo. E como classificar Vakhtangov ou Stanislawski? (GROTOWSKI, 1987, p. 94).

Como podemos observar Artaud não foi o primeiro e nem o único na sua época a propor essa insubmissão da voz ao texto. O próprio Grotowski desenvolveu treinamentos vocais que efetivamente exploraram as possibilidades da voz como potência sonora muito além das técnicas e tradições consagradas até então no teatro ocidental tornando a materialidade da voz protagonista do processo vocal e não apenas meio de difusão de um conjunto de significados.

Mas, se Artaud não foi pioneiro em propor essa insubmissão da voz ao texto, como indica Grotowski, a sua proposta filosófica e estética foi uma das mais disruptivas e a que mais inspirou, e inspira até hoje, artistas, encenadores, encenadoras, pensadores, pensadoras, pesquisadores e pesquisadoras teatrais. É possível que, por muito tempo ainda, quando falarmos em um teatro não submetido ao texto no qual as potencialidades expressivas da voz são exploradas ao máximo independentemente de sua função de portadora da linguagem, falaremos em Artaud. Em função disso sua contribuição será mais profundamente analisada no capítulo três deste texto.

Algo que chama a minha atenção também é o fato de que, a questão de se a voz deve ou não se submeter por completo ao texto, no sentido de se submeter somente à sua dimensão semântica, sequer parece ser uma questão relevante na atualidade. No âmbito dos espetáculos de teatro profissionais tenho visto poucos exemplos de montagens que parecem se ocupar efetivamente desta questão. A voz está presente apenas como suporte para o texto, eu poderia chamar isso de voz-corpo-suporte. Gostaria de ver, ao menos de vez em quando, uma voz-corpo-criação. Eventualmente poderíamos pensar que a questão citada no início do parágrafo encontra-se ultrapassada tal é o arrojo e a abundância de propostas e pesquisas teóricas no campo da expressão vocal da atriz/ator e que estariam sendo colocadas em prática mas, me parece, não é o caso.

Estas questões acabam trazendo também o problema da corporeidade das vozes e de certas separações tradicionalmente praticadas na nossa cultura: voz *versus* corpo, corpo *versus* mente, mente *versus* espírito, técnica *versus* emoção. Sob um

olhar mais amplo dos estudos da voz, Cavarero identifica uma “inclinação filosófica para a universalidade abstrata e sem corpo, na qual reine o regime de uma palavra que não sai de nenhuma garganta de carne” (Cavarero, 2011, p. 23). Palavra sem corpo, voz sem laringe. Os meios eletrônicos de transmissão e de reprodução da imagem e do som há muito tempo dispensaram a presença encarnada do artista ou do interlocutor e nos últimos anos os ambientes virtuais, sobretudo aqueles nos quais podemos ser representados e até substituídos por nossos avatares, têm exacerbado esta questão da desincorporação e evidenciado a presença ausente de uma voz desencarnada, extracorpórea.

Ao contrário dos efeitos e peripécias da vocalidade das histórias ao redor da fogueira reina em nossa sociedade atual uma voz desencarnada como uma espécie de entidade vocal virtual não necessariamente interligada ou submetida a um ser humano. Este estado de coisas inspira algumas perguntas: de que forma esta desincorporação influenciará a criação vocal dos artistas? As peculiaridades das vozes humanas, inclusive seus, assim chamados, defeitos, serão valorizadas ou encaradas como pobreza de recursos quando comparadas com as máquinas e suas tecnologias?

Podemos evocar rapidamente e de memória algumas propostas mais relevantes de trabalho com a voz no teatro que se desenvolveram no século XX e, voltando a focar no cenário atual e na formação vocal de atrizes e atores no Brasil, fazer ainda as seguintes perguntas: sobre qual voz, ou vozes, estamos falando? A formação vocal de atrizes e atores no Brasil nos traz qual tipo de cenário? Uma formação vocal que conduza atrizes e atores para uma voz mais incorporada seria possível dentro desse contexto? Como as vozes podem dar conta - ou não - da multidisciplinaridade atualmente presente nas artes cênicas, nos meios de difusão eletrônicos, na internet, no audiovisual, na performance?

### **1.1 Em busca de uma aprendizagem vocal**

No início havia em mim uma vontade muito grande de expressão e para potencializar isso logo percebi a necessidade do que eu chamava de instrumentalização da atriz/ator. Inspirada nas abordagens que definem o corpo/voz da atriz/ator como seu principal instrumento eu buscava avidamente uma técnica, vocal e corporal, que me permitisse me expressar com liberdade e integridade ao mesmo

tempo em que ia forjando o conceito de teatro no qual gostaria de atuar.

Embora esta abordagem do corpo como um instrumento seja apontada por muitos como uma visão ultrapassada, fazendo alusão à formação ou, às formações das atrizes e dos atores de teatro ocidentais vigente no século XIX e que em muitos contextos permaneceram inalteradas até uma boa parte do século XX, que se guiavam por um paradigma mecanicista no qual apenas se reproduziam modelos vocais e corporais consagrados, é preciso reconhecer que durante a formação artística existem algumas técnicas básicas que precisamos dominar para poder exercitar nossa função e que muitas vezes a apreensão e transmissão de tais técnicas se dá pela incorporação de certos padrões.

Comparando a fala da atriz/ator com uma sinfonia Stanislavski utilizava esta imagem para chamar a atenção para o seu desejo de que a fala cênica fosse muito mais do que apenas eficiente, bem emitida, bem articulada, bem colocada e bem projetada:

A pronúncia no palco é uma arte tão difícil como cantar, exige treino e uma técnica raiando pela virtuosidade. Quando um ator de voz bem trabalhada e magnífica técnica vocal diz as palavras de seu papel, sou completamente transportado por sua suprema arte. Se ele for rítmico, sou involuntariamente envolvido pelo ritmo e tom de sua fala, ela me comove. Se ele próprio penetra fundo na alma das palavras do seu papel, carrega-me com ele aos lugares secretos da composição do dramaturgo, bem como aos da sua própria alma. Quando um ator acrescenta o vívido ornamento do som àquele conteúdo vivo das palavras, faz-me vislumbrar com uma visão interior as imagens que amoldou com sua própria imaginação criadora. (STANISLAVSKI, 2011, p. 128).

Identifico neste trecho um dos princípios da pedagogia de Stanislavski e que eu buscava naquela época enquanto formação: a busca pelo domínio de uma técnica vocal que funcionasse como base para uma expressão artística transcendente, geradora de imagens e também emocionante e afetiva. Esta comparação da fala da atriz e do ator com alguns dos principais elementos da música pode parecer indicar que ele pretendia uma fala cênica que tivesse algum tipo de padrão, como uma melodia ou uma salmodia. É justamente o contrário, pois ele se refere à necessidade de um treinamento e não à reprodução de modelos preestabelecidos. Sobre Stanislavski falarei mais no final deste capítulo.

Voltando ao meu contexto de aprendizagem, no início da minha formação eu estava vivenciando intensamente a cultura popular, o teatro de rua, os ritmos populares, as técnicas circenses, as técnicas corporais e os estilos de atuação não realista e, por outro lado, a ópera, o canto lírico, o canto coral, a cultura erudita. Ao identificar estes campos de conhecimento em lugares opostos quero deixar claro que não fui eu que os dispus assim, quando comecei a frequentá-los eles já estavam bem estabelecidos em seus lugares, em suas supostas posições hierárquicas e neste trabalho não pretendo me aprofundar nesta questão.

Cada um destes campos de conhecimento e prática parecia funcionar dentro de uma bolha e estas bolhas pairavam como universos paralelos e muitas vezes seus conceitos e princípios pareciam lutar uns contra os outros como se não fossem todos oriundos da mesma fonte: o desejo do ser humano de se expressar através do que convencionamos chamar arte.

Quanto mais eu caminhava por entre estas bolhas mais eu percebia que não havia um caminho pronto ou consagrado para quem ousava transgredir os limites e que, os poucos que se aventuravam a caminhar por estas vias estavam tão longe, em linhas de tempo e de espaço, uns dos outros e de mim, que não era possível contar com a sua companhia. Comecei a me sentir um pouco desbravadora mas também transgressora. Uma certa desconfiança entre meus pares foi detectada.

Às vezes para frequentar uma determinada bolha, sem levantar suspeitas, precisava fingir que negava a todas as outras.

Ao tomar conhecimento da minha própria transgressão minha ação contaminadora se tornou mais consciente. Comecei a penetrar e a sair das bolhas com uma ação mais assertiva. Contaminação entre as linguagens, entre as abordagens, entre as hierarquias e entre as polaridades, mas, claramente a maior contaminação acontecia no meu próprio processo de formação e criação. Embora no começo o meu corpo artístico fosse o meu principal experimento, desde cedo comecei a multiplicar minhas práticas com outras pessoas, então, eu já sabia que não seria só sobre mim e sobre a minha preparação, mas também sobre como desenvolver estratégias de transmissão e comunicação.

Por necessidades que eram ao mesmo tempo materiais e espirituais, meu processo de formação como atriz se completou paralelamente ao exercício da profissão. Uma vez que eu fazia parte de um grupo de teatro que se caracterizava pela criação coletiva e pela divisão das responsabilidades, de limpar o chão da sala de ensaio a fazer os figurinos do próximo espetáculo: atuar, aprender, comer, criar, refletir, esfregar, limpar, ensinar, discutir, tudo se dava ao mesmo tempo e não havia um programa ou um planejamento rígido. Havia uma aparente e exuberante liberdade criativa, mas esta liberdade do início me parecia muito mais uma prisão representada pela falta de uma técnica, pela ausência de estratégias, pela não familiaridade com determinados procedimentos que permitem a uma atriz, ou ator, trabalhar com e sobre si mesma com intencionalidade, foco, criatividade e autonomia.

*Desta* liberdade fui abrindo mão sistematicamente ao mesmo tempo em que buscava uma técnica que me permitisse expressar-me sem travas, sem trancos, sem bloqueios, com fluidez, ou seja, e isso pode parecer contraditório, o mais livremente possível.

## **1.2 Técnicas conflitantes?**

Desde que iniciei minha prática como atriz e comecei a ter contato com os escritos de grandes pedagogos e pedagogas teatrais do século XX, sobretudo Konstantin Stanislavski, Antonin Artaud, Jerzy Grotowski, Viola Spolin, Eugênio Barba e Julia Varley e também com estudos sobre a voz e a expressão vocal provenientes das áreas do canto, da filosofia e da fonoaudiologia, tem me fascinado analisar os processos de ensino e aprendizagem relacionados ao teatro e ao aprendizado vocal de atrizes e atores.

Escrevi “prática” e não “formação” porque, como já disse, o início dos meus estudos sobre as vozes não aconteceu em um lugar de aprendizagem formal e sim em um grupo de teatro onde cabia a cada um dos integrantes ser o seu próprio mestre. Os mais “iniciados” guiavam o trabalho dos outros, mas havia também a possibilidade da troca de papéis, quem era mestre em algum assunto poderia ser discípulo em outro. O que não significa que não havia uma formação implícita, e às vezes nem tão implícita assim, neste processo, ela apenas não era sistematizada, organizada.

Nesta época me envolvi com práticas e técnicas corpóreo vocais que, sob

muitos aspectos, pareciam ser conflitantes entre si, tais como: a técnica do canto coral e do canto lírico e a exploração de ressonadores pouco convencionais, prática inspirada pela difusão das pesquisas de Grotowski, ou, as técnicas de respiração e apoio da escola alemã de canto e os exercícios de exaustão corporal que costumávamos utilizar como aquecimento.

Com a intenção de ter uma formação vocal diversificada e ao mesmo tempo consistente, me inscrevi em um teste para ingressar em um coral de música erudita. Passei no teste mesmo sem ter a menor ideia do que estava fazendo e foi aí que comecei a ter minhas primeiras aulas de canto. A professora era uma senhora encantadora, cantora lírica de origem alemã que formou gerações de cantores na cidade. Ela demonstrava tanta experiência com o campo de conhecimento que ensinava que às vezes nos parecia que apenas de estarmos em sua presença e respirar os mesmos átomos seria possível aprender alguma coisa.

Uma das primeiras coisas que aprendi nestes encontros foi que precisava respirar para cantar e que, provavelmente, havia respirado mal durante toda a vida até aquele momento. A vivência com estas técnicas tradicionais de canto me possibilitou ter mais consciência sobre meus processos vocais. Me possibilitou o início do desenvolvimento de uma técnica no meu corpo. Mas, nesta época eu já vivenciava outras abordagens de trabalho vocal, já tinha contato com outras técnicas.

Se no estudo da técnica do canto eu era estimulada e, eu diria, autorizada, a utilizar apenas certos ressonadores e a ficar dentro de um limite bem definido no que se refere à extensão vocal, nas outras práticas vocais que vivenciava era desafiada a justamente ir além desses limites.

A própria prática e o exercício do ofício de atriz me colocavam problemas para os quais aparentemente as técnicas mais tradicionais de canto não tinham resposta. Se, por exemplo, eventualmente eu precisasse atuar em um papel masculino eu teria de ir além dos limites de extensão vocal que na tradição do canto lírico me eram sugeridos, ou, se eu estivesse ensaiando um espetáculo com uma forte carga emocional eu precisaria ir além daqueles limites de extensão e explorar outras texturas, alturas, tessituras, formas de emissão, posições, tensões, etc.

Por outro lado os poucos manuais de fonoaudiologia disponíveis naquela época e que enfocavam a questão da formação vocal de atores e atrizes pareciam ainda mais

restritivos sugerindo uma série de condições para que o trabalho vocal pudesse acontecer da melhor maneira possível. Aquelas condições vistas como ideais e que eram sugeridas nestes livros simplesmente não se replicavam na minha realidade. O que me impressionava nesta época de aprendizagem era o fato de que muitas coisas que eram consideradas indesejáveis na prática do canto poderiam ser muito bem vindas e até necessárias na expressão vocal de atrizes e atores no teatro.

Para a jovem atriz que eu era, estas questões eram um tanto desconcertantes e não havia muita gente com quem falar sobre isso e mesmo as referências bibliográficas disponíveis, embora importantíssimas, também não davam conta desses problemas. Soma-se a isso o fato de que nesta época eu já estava sendo estimulada a compartilhar meus estudos e práticas sobre a voz com meus colegas, ou seja, eu comecei a ter um olhar de artista, pedagoga e pesquisadora sobre estas questões em função de necessidades reais e a perceber que não era só eu que sofria com a eventual falta de respostas. O fato é que estas práticas, embora não tivessem uma relação evidente entre si, representavam a minha busca por uma formação vocal mais coerente e embasada.

Foi neste período que tive contato com muitos mestres que foram definitivos para minha formação. Alguns desses mestres estavam presentes e com eles pude dividir as mesmas linhas de tempo e espaço: professores, atores, colegas de grupo. Outros, igualmente importantes e decisivos, foram mestres distantes, que ocupavam outras linhas de tempo e espaço.

Pelo menos com um desses mestres distantes estas linhas, um dia, se cruzaram. Quando comecei a tomar conhecimento da Antropologia Teatral e do trabalho artístico e pedagógico de Eugenio Barba e do Odin Teatret muitas transformações estavam acontecendo não só no meu trabalho como no trabalho de toda a comunidade teatral ao meu redor. Havia muito burburinho na época em torno desta nova forma de pensar o teatro, alguns diziam que se tratava de uma espécie de seita teatral, outros reclamavam que os espetáculos e trabalhos cênicos inspirados no trabalho de Barba e do Odin Teatret eram codificados e de difícil fruição. Mas a Antropologia teatral trouxe uma grande contribuição para a pedagogia teatral. Segundo o próprio Barba, Antropologia teatral é

[...] o estudo do comportamento do ser humano quando ele usa sua presença física e mental numa situação organizada de representação e

de acordo com os princípios que são diferentes dos usados na vida cotidiana. Essa utilização extracotidiana do corpo é o que chamamos de técnica. (BARBA; SAVARESE, 1995, p.7).

Era o início dos anos 90 na cidade de Porto Alegre e as promessas dessa nova forma de ver e estudar o teatro encantaram muitos artistas, professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras e no grupo de teatro do qual eu fazia parte não foi diferente. Em 1995 pude conhecer pessoalmente o trabalho de Eugenio Barba e Julia Varley, respectivamente diretor e atriz do Odin Teatret, por conta de uma sessão da ISTA, International School of Theatre Anthropology que aconteceu no Brasil. Pude assistir a espetáculos do Odin, palestras e oficinas e tentar entender como era o processo de treinamento e criação do grupo que tanto inspirou o nosso trabalho naquela época.

Eu ainda não tinha entrado na faculdade de teatro e minha formação se dava assim, através de eventos como este, dos livros que lia, de cursos e oficinas livres, das aulas no coral e através dos treinamentos diários e das trocas com os colegas de grupo. Era o que eu chamava de minha salada pessoal de práticas e técnicas.

Algum tempo depois, já na faculdade de teatro, cursando o Bacharelado em Artes Cênicas, nas disciplinas de Expressão Vocal I e II, ministradas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisela Habeyche, pude experienciar processos de aprendizagem vocal mais sistematizados e ao mesmo tempo mais livres e expandidos. Lembro-me do caráter lúdico das aulas, de sempre aguardar por uma surpresa e dos exercícios de aquecimento vocal e corporal que iam nos preparando para o trabalho. Foi a partir destas experiências, que passei a conceber uma “aula de voz” como um espaço para se trabalhar vários aspectos da voz, da imaginação, do corpo, do jogo, do ser, e não apenas um lugar para desenvolver técnicas, embora estas sejam importantes também

Trabalho para que as disciplinas possam ser oportunidades de recolher materiais (prático, sensível, vivencial, da memória do corpo, da imaginação, de sonhos...) sobre si mesmo e sua vocalidade para poder desenvolver uma trajetória vocal e assumir a investigação da sua voz. Toda a aula pode e deve ser convidativa, pedagogicamente falando. Busco jogos, brinquedos e situações que auxiliem o aluno a encontrar a disponibilidade completa para trabalhar. O componente lúdico, o surpreendente, o chamado à imaginação agir, a oportunidade do corpo perceber seu estado e de reunir tudo o que se é. Fazer o corpo se movimentar e desfrutar o movimento, perceber-se nas suas delicadezas e minúcias, aprender de si, pensar com o corpo e com a ação.

(HABEYCHE, 2003, p. 50).

Outro aspecto que eu percebia ser estimulado nas aulas da professora Gisela era a construção sistemática de uma percepção de si. No meio de todo o arcabouço de procedimentos e estratégias haviam os momentos de leitura, de reflexão e de expressão de ideias assim, tínhamos a oportunidade de atuar e refletir sobre nossos próprios processos de forma mais consciente

Uma das características que percebia nessas aulas e que procuro manter no meu trabalho como professora é a existência de uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento do aluno em relação aos conteúdos de seu próprio aprendizado vocal para que ele não se transforme em um mero repetidor de modelos. (MARCON, 2011, p. 12).

Assim se deu o início da minha formação vocal, vivenciando abordagens extremamente ricas e muitas vezes bastante diferentes entre si. Um pouco depois foi o prazer e a alegria em participar de diferentes processos de aprendizagem vocal, e alguns convites, que me levaram a aventurar-me a orientar o trabalho vocal de alguns colegas. Iniciando em minha prática pedagógica interessei-me, sobretudo, em ouvir suas dificuldades, expectativas, bloqueios e fantasias. Gostava de ouvir sobre suas relações com o aprendizado que estavam construindo e como essas experiências lhes impactavam, lhes afetavam. Percebi que eles, como eu, estavam aprendendo a aprender, construindo suas formações artísticas com as experiências às quais suas circunstâncias haviam lhes permitido acesso.

### **1.3 Conversando com Stanislavski, Barba e Varley sobre formas de aprender**

Na década de 90, quando iniciei meus estudos sobre a arte de atriz, muito antes da explosão da internet e do fenômeno dos cursos on-line, me inscrevi e comecei a frequentar um curso de teatro virtual ministrado por um grande e querido mestre. Seu nome é *Stanis*. Trata-se de um mestre virtual que habita uma linha de tempo e espaço diferente da minha e que surge da minha interação com os escritos do ator, diretor e pedagogo russo, renovador do teatro, Konstantin Stanislavski. No início da minha formação como atriz frequentava diariamente suas aulas, hoje elas estão mais espaçadas, mas, basta abrir um de seus livros, ler alguns parágrafos e já me sinto novamente naquele ambiente ao lado de Kóstia, Sônia e Gricha, vivenciando suas conquistas, dúvidas e perplexidades.

Com *Stanis* aprendi muitas coisas, na verdade ele foi meu primeiro grande mestre no teatro. Muito antes de entrar no Bacharelado em Artes Cênicas foi no curso virtual de *Stanis* que aprendi a aprender. Quando finalmente consegui adquirir o primeiro livro, eu já tinha lido algumas partes do exemplar da biblioteca mas sempre tinha que devolvê-lo antes de chegar ao fim, que foi *A preparação do ator*, traduzido da versão em inglês lançada nos Estados Unidos em 1936, dois anos antes da morte de Stanislavski, senti que, de repente, as respostas para as minhas mais inquietantes perguntas sobre a arte que eu queria tanto aprender estavam agora ao alcance da minha mão. Na verdade, algumas perguntas foram realmente respondidas mas, para dar lugar a uma dezena de outras, novinhas em folha. Logo depois adquiri o livro *Minha vida na arte*, traduzida diretamente do idioma russo esta autobiografia foi publicada na Rússia em 1926.

Uma das primeiras coisas que me fascinaram neste “curso”, além da exuberante afetividade que emanava do mestre, de sua incansável aptidão para a investigação e para a inquietação foi que, para *Stanis*, era imprescindível que o ator estivesse em constante busca por desenvolver sua voz, sua fala, sua expressão vocal e corporal e sua ética para com o trabalho, sendo que todos os procedimentos indicados por ele constituíam não só um trabalho técnico para atrizes e atores mas todo um trabalho sobre si mesmo.

Só muito tempo depois tive acesso aos livros *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia* (2007), e *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación* (2009), ambos publicados na Espanha pela Editora Alba e traduzidos diretamente do russo. O primeiro, em conteúdo, corresponde ao livro *A preparação do ator* e o segundo corresponde ao livro *A construção da personagem*, ambos publicados no Brasil pela Editora Civilização Brasileira e traduzidos das edições norte-americanas. Existem muitas questões sobre as traduções e publicações dos livros de Stanislavski, principalmente sobre a organização e tradução norte-americana. De qualquer forma, a sua obra acabou chegando aos Estados Unidos e em muitos outros países por diferentes caminhos. Segundo o professor Gilberto Icle

As palavras emoção e inconsciente, que não existiam no original em russo, foram acrescentadas (...). Isso implica, provavelmente, uma mudança significativa das intenções originais, uma vez que, na leitura americana, a emoção é a peça fundamental do sistema stanislavskiano e a procura por emoções escondidas no inconsciente, o principal caminho

do ator (...). De qualquer forma, quer seja pela Psicotécnica ou por seus trabalhos ulteriores, resumidos no Método das Ações Físicas, o sistema stanislavskiano se configurou como um modo importante de pensar e fazer teatro e, em especial, numa tradição pedagógica amplamente difundida, mesmo que nem sempre essa tradição se pareça com as supostas intenções do autor, a não ser em alguns poucos pontos. (ICLE, 2006, p. 5).

Então, *Stanis*, quer dizer que tudo o que nós vivemos foi uma mentira? Acredito que não! Mesmo que tenhamos uma alteração de um termo aqui ou outro ali, ou até a supressão de pedaços importantes, as ideias principais estão lá. Há elementos que não são passíveis de serem forjados e outros que resistem e atravessam épocas, culturas, tradições e traduções chegando intactos em seu destino. E, segundo Icle, “o marco principal que a tradição stanislavskiana encerra e abre ao mesmo tempo é a instauração da novidade, em contrapartida à reprodução de modelos prontos.” (Icle, 2006, p. 5).

Por outro lado, a aprendizagem não é um processo passivo da parte de quem aprende. Mesmo quando dois alunos, ou discípulos, estudaram pessoalmente por anos com um mesmo mestre, eles não necessariamente apreenderam desta experiência os mesmos aprendizados. Muitas vezes um processo de aprendizagem é tão rico e complexo que só se complementa como tal um bom tempo depois da experiência em si.

Agora eu peço licença a *Stanis* para falar um pouco sobre Konstantin Stanislavski que, de todos os renovadores do teatro, foi um dos que mais investigaram uma nova forma de expressão vocal para atrizes e atores. Ele sonhava com uma maneira de dizer o texto que pudesse transmitir toda a vida interior de um grande papel, que fosse muito além da função de se fazer ouvir por toda a plateia (Stanislavski, 1989) e costumava tomar como ponto de partida para suas reflexões os resultados da sua própria performance como ator. Foi assim que, a partir do insucesso de *Mozart e Salieri*, espetáculo de 1915 no qual atuou como Salieri, ele começou a refletir sobre uma nova maneira de falar no teatro, conforme relata nesse trecho do capítulo intitulado *O ator deve saber falar* do livro *Minha Vida na Arte* (1989)

Sentindo em mim mesmo com tamanha clareza o verdadeiro valor de um discurso bonito e nobre como um dos veículos mais poderosos de expressão cênica e efeito na nossa arte, experimentei uma grande alegria nos primeiros momentos. Mas quando tentei enobrecer a minha fala, entendi que seria muito difícil fazê-lo e assustei-me com o problema que surgia diante de mim. Foi então que entendi que no palco e na vida prática

falamos de forma banal e inculta, que a simplicidade trivial da nossa fala cotidiana é inadmissível no palco, que ser capaz de falar de forma bela e simples é uma ciência que deve ter as suas leis. Mas que eu não as conhecia. (STANISLAVSKI, 1989, p.492).

Curiosamente o que impedia Stanislavski, naquele momento, de expressar-se vocalmente com toda a riqueza que pedia o texto era a insuficiência de sua própria técnica vocal. A partir dessa experiência o seu interesse voltou-se com toda a força para as questões do som e da fala. Ele buscava uma forma de falar no teatro que não fosse cotidiana e ao mesmo tempo fosse “simples e bela”.

Segundo Odete Aslan (2003) no início ele não tinha grandes preocupações com o trabalho vocal mas logo iria dirigir o seu foco para esta questão

Quando foi trabalhar com seus primeiros atores, fosse porque não tivessem problemas ou porque tivessem recebido formação anterior, parece, a partir de suas anotações, que Stanislavski não se interessou com os problemas de voz e dicção; voltou a eles mais tarde com alunos mais jovens [...] Ele mesmo começara por estudar canto e recomenda aos atores exercitarem-se, se não ao som do piano, ao menos com diapasão. [...] Aprecia a voz na máscara, observa os sons produzidos pela garganta, pelo nariz, peito, laringe e outras caixas de ressonância [...] Ele conhece os perigos de uma dicção cuidada demais, mas deseja que a arte de dizer comunique as nuances mais impalpáveis do pensamento e do sentimento. (ASLAN, 2003, P. 68).

Podemos perceber por estes dois trechos, tanto o do próprio Stanislavski quanto o de Aslan que o pedagogo russo buscava uma expressão vocal para a qual não existiam muitos exemplos em sua época. A formação tradicional de atrizes e atores, antes de Stanislavski desenvolver as suas pesquisas, estava voltada para a declamação do texto e para a repetição de um repertório gestual consagrado pelos grandes atores da época.

Quando Stanislavski interpretou Salieri na peça de Pushkin, ele estava com quase 60 anos. Ao lermos o capítulo intitulado *O ator deve saber falar* do livro *Minha Vida na Arte* (1989) no qual ele relatou a experiência, provavelmente alguns anos depois, podemos perceber que ele não se cansava de perseguir o domínio da expressão vocal que considerava um dos pilares da arte de atrizes e atores. Mas o mais emocionante é perceber que durante quase todo o capítulo ele relata a sua experiência de fracasso e frustração justamente para ensinar uma lição importante. Stanislavski não

tinha nenhuma vaidade em admitir que àquela altura de sua trajetória ele não dominava uma parte essencial de sua arte.

Stanislavski era mestre e aprendiz de si mesmo e com sua atitude investigativa, que colocava a busca por um aprendizado real e a construção de uma ética de trabalho e de vida como prioridades, ele nos ensina que é preciso aprender a aprender com tudo o que nos acontece:

[...] entendi que no palco e na vida prática falamos de forma banal e inculta, que a simplicidade trivial da nossa fala cotidiana é inadmissível no palco, que ser capaz de falar de forma bela e simples é uma ciência que tem as suas leis. Mas eu não as conhecia. Desde então, a minha atenção artística orientou-se no sentido do som e da fala, a que passei a dar ouvido tanto na vida prática quanto no palco. (STANISLAVSKI, 1989, p. 492).

Stanislavski se manteve ativo como investigador e professor até seus últimos anos de vida, mesmo quando, por indicação médica, não podia mais atuar. Trago abaixo alguns trechos de um relato que se encontra na introdução da edição brasileira do livro *A construção da personagem* (2011) feito pelo norte-americano Joshua Logan, que na época era um jovem estudante, admirador de Stanislavski e que posteriormente iria se tornar diretor de cinema em Hollywood. Joshua e um colega foram dos Estados Unidos até a Rússia para estudar no Teatro de Arte de Moscou, o relato fala da primeira vez que encontraram o mestre em um ensaio do Estúdio de Ópera e Arte Dramática.

Stanislavski era um inválido deitado num divã de sua sala de visitas quando o vi pela primeira vez em Moscou em 1931. Tinha de dirigir seus ensaios em casa, apoiando as costas na parte alta do móvel, com os pés estendidos ao longo, recobertos por uma manta de colo. Charles Leatherbee e eu[...] ficamos a contemplá-lo por um momento. Tínhamos feito uma verdadeira peregrinação para vê-lo.[...] Era janeiro em Moscou, 1931, trinta graus Fahrenheit abaixo de zero e em pleno racionamento de combustíveis[...] Stanislavski era um homem robusto, comprido. Seu cabelo branco e macio, a pele amarelada e os olhos maravilhosamente brilhantes.[...] Charles esclareceu-lhe que esperávamos reproduzir o Teatro de Arte de Moscou nos Estados Unidos. Stanislavski pareceu decepcionar-se. "Não devem reproduzir o Teatro de Arte de Moscou. Devem criar algo próprio. Se tentarem copiar estarão apenas seguindo uma tradição, sem progredir."[...] Estávamos escandalizados e decepcionados. De algum modo, em nossa mente, havíamos decidido que, entrando no *sanctum sanctorum*, na sala de ensaio do Teatro de Arte de Moscou, se pudessemos dominar o método Stanislavski, teríamos atingido a nossa meta[...] Ele sorriu. "O ensaio vai começar. Depois

conversaremos mais." Abriu-se a porta e o contrarregra e alguns atores entraram na sala, em fila, cada um cumprimentando Stanislavski com evidente respeito.[...] Os atores-cantores eram jovens e inexperientes. Vinham de escolas que correspondiam aos nossos conservatórios de música[...] Tinham uma espécie de palidez - lembro-me que pensei - causada pela falta de alimentação adequada. Era quase como se todo o seu sangue fosse usado para mantê-los vivos e não sobrasse o bastante para lhes colorir o rosto. Mas os olhos brilhavam de excitação e devotamento."<sup>17</sup>

Este relato, pleno de afetos, mostra o encontro de um jovem aprendiz com seu mestre e a tensão presente na oposição entre o mestre idealizado e o mestre real. Certamente podemos perceber aqui muitos elementos da personalidade artística de Stanislavski, um pouco sobre sua forma de trabalhar, sua postura crítica e ética e o efeito que causava em seus alunos.

Outro mestre revolucionário que tem contribuído intensamente para a pedagogia de atrizes e atores é o diretor, autor, pesquisador e pedagogo italiano Eugenio Barba que, enquanto eu escrevo este texto, se encontra mais ativo do que nunca em seus 86 anos. Barba junto com seus colaboradores fundou em 1964 o Odin Teatret, grupo de teatro multicultural que tem sede em Holstebro, Dinamarca. Ele é também o criador da Antropologia Teatral e, em 1979 fundou a ISTA, International School of Theatre Anthropology (Escola Internacional de Antropologia Teatral). Em uma entrevista recente, concedida na Argentina, Barba falou sobre seus processos de aprendizagem quando iniciou no teatro e sobre como a tradição desta arte tem encontrado meios de se transmitir e se transformar através dos tempos

Eu pertencço a uma geração que se formou sobre os livros. Em 1955 quando eu começo a imaginar que podia fazer teatro eu vivia na Noruega, em Oslo, uma capital muito provinciana, onde só há sete teatros, assim, os livros se tornaram fontes de imaginação. Porque não havia muitos livros. Hoje há um monte de livros! Nos anos 60 não se sabia nada! Toda a memória de Meyerhold havia sido destruída pelo stalinismo. Mas os livros de Brecht não eram acessíveis. Não eram acessíveis os textos de Artaud. Sem falar no teatro asiático. Assim, para mim os livros se tornaram grandes mestres. Era como entrar em um caminho imaginado, mas que me permitiu encontrar o que eu sou. (BARBA, 2022)<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> LOGAN, Joshua. Introdução. In: STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 23.

<sup>18</sup> DIÁLOGO CON EUGENIO BARBA. Entrevista com Eugenio Barba por Jorge Dubatti. 2022. 1 vídeo (55:19 min). Publicado pelo Canal Cervantes Online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQeoNsb0zYg>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Parece que hoje nós vivemos um excesso de informação em diversos aspectos da vida mas também uma abundância de possibilidades de pesquisa na área do teatro nunca experimentada antes em comparação com outros períodos históricos. Na mesma entrevista Barba fala sobre o teatro e a construção de conhecimento, algo que impactou o *status* do teatro enquanto arte

É interessante que até o começo do século XX nosso ofício se limitava apenas à produção de espetáculos. Era, na verdade, uma forma de entreter as pessoas e, no século XX é que começa outra identidade do nosso ofício. Começa com Stanislavski, Meyerhold, Gordon Craig, Appia que, imaginam que teatro primeiro é arte. Nunca havia se utilizado esta palavra para o ofício do teatro que, ao contrário, era depreciado e humilhado, e às vezes perseguido pela igreja e pelas autoridades. Assim que, primeiro vira arte e pela primeira vez na história do ofício diretores e atores começam a escrever suas experiências. Começando por Stanislavski, Meyerhold, Eisenstein, e claro, Brecht, depois Artaud. Vemos que há toda uma produção que transporta, que transmite a experiência artística que é sensorial, que é emocional, em uma dimensão de reflexão e conhecimento transmissível. (BARBA, 2022).

Vemos que a ideia de que o teatro é uma arte e que, além disso, é possível através dele construir conhecimento são ideias recentes. Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Artaud e o próprio Barba, para citar alguns, são artistas que contribuíram não só para o desenvolvimento do trabalho de atrizes e atores, diretoras e diretores, professoras e professores de teatro mas também para consolidar a linguagem teatral como área de conhecimento. Talvez esta demora em reconhecer no teatro uma arte tenha acontecido por conta da própria natureza do fazer teatral que produz um tipo de conhecimento muito específico, que perde uma boa parte de si mesmo quando é transportado para uma linguagem que pouco tem a ver com sua linguagem de origem. Transportar os fenômenos psicofísicos que acontecem no corpo de atrizes e atores para essa língua sem voz que é a escrita (Zumthor, 1997) continua não sendo uma tarefa simples. Mas podemos perceber que o teatro dependeu deste processo para adquirir o *status* de arte e de área de conhecimento.

Vou convidar aqui para esta roda de mestres a atriz Julia Varley. Nascida na Inglaterra, Julia é atriz, produtora, professora, escritora e pesquisadora. Ingressou no

---

Odin Teatret em 1976. Ao lado de Eugenio Barba e do Odin Teatret tem feito verdadeiras peregrinações pelo mundo apresentando trabalhos, ministrando cursos, dando palestras e realizando eventos. Autora de dois livros: *Pedras d'água: bloco de notas de uma atriz do Odin Teatret* (2010) e *Uma atriz e suas personagens: histórias submersas do Odin Teatret* (2016), Julia Varley também constrói conhecimento através de sua atuação nos espetáculos do Odin Teatret e de uma pesquisa prática sobre a expressão vocal e corporal de atrizes e atores. Além do seu trabalho como atriz, pesquisadora e professora, ela tem um trabalho muito interessante como produtora através do seu Magdalena Project<sup>19</sup>, ou, Projeto Madalena que visa apoiar e dar visibilidade para a produção de mulheres no teatro.

O que Julia Varley escreve na introdução de seu livro *Pedras d'água: bloco de notas de uma atriz do Odin Teatret* me faz pensar sobre a importância e os significados éticos, estéticos e políticos de se escrever sobre arte, sobre teatro e sobre os processos de criação e aprendizagem de atrizes e atores.

Sinto a obrigação de fixar alguns traços do meu percurso, embora espere que minhas palavras não sejam pretensiosas, não pareçam dar segurança ou pretendam ser verdades definitivas. Queria satisfazer àqueles que me pediram para escrever, ainda que saiba que não sou capaz de derrubar a barreira entre realidade e texto. [...] Sei que a estrada é longa e que cada um deve interpretar e trair cada conselho com a prática pessoal. Comprometo-me a escrever, lembrando aquilo que repeti frequentemente nos seminários. Ficaré sempre uma lacuna, alguma coisa não dita. Aceito essa responsabilidade com a ilusão de que estas páginas possam ser úteis a uma atriz em busca de sua voz. Começo a escrever movida pela necessidade de dialogar com o passado, de forjar palavras de orientação e de ver também nomes de mulheres nos livros de história do teatro: uma história que dança com uma força vulnerável e subjetiva. (VARLEY, 2010, p. 30-31).

Durante os processos de aprendizagem é muito interessante quando temos a oportunidade de escrever sobre o que nos acontece. Existe uma espécie de ritual de passagem que se dá, geralmente no início da formação, que é quando atrizes e atores têm um momento de "despertar" em relação ao que realmente é o seu ofício e em

---

<sup>19</sup> O Projeto Magdalena é uma rede intercultural dinâmica de teatro e performance de mulheres, facilitando a discussão crítica, apoio e treinamento. É um nexos para diversos grupos de atuação e indivíduos cujo interesse comum reside no compromisso de garantir a visibilidade do esforço artístico das mulheres. <https://www.themagdalenaproject.org/pt-br>.

relação ao que ele não é. Acredito que tenha passado por isso diversas vezes mas vou pedir novamente emprestado um relato de Julia Varley para exemplificar o elemento chocante que está presente quando nos damos conta de nossas limitações, ou talvez, no momento em que tomamos consciência sobre coisas das quais teremos de abrir mão ou sobre o caminho que temos diante de nós quando decidimos fazer teatro.

Bastaram três meses para que sentisse desaparecer o chão sob meus pés. Tinha apenas uma certeza: não podia voltar a Milão e continuar a ser responsável por centenas de jovens, baseando-me simplesmente no entusiasmo e nas palavras. Havia escolhido o teatro como meu modo de dizer 'não'; de ser rebelde pela ação, porque não suportava ficar sentada em um banco de escola ou de escritório. No Odin, descobri que não sabia realmente o que era uma ação. A única escolha que tinha era aprender na Dinamarca. (VARLEY, 2010, p.39).

Julia fala sobre uma decisão que teve de tomar depois de ter passado os primeiros meses treinando e estudando teatro com o Odin, na Dinamarca. Ela já fazia parte de um grupo de teatro em Milão, mas foi nesta experiência que ela se deu conta do que o teatro poderia realmente ser na sua vida. Como relatado no subcapítulo anterior, meu primeiro "encontro" com Eugenio Barba e Julia Varley foi em 1995, em Porto Alegre, durante um evento da ISTA. Eu tinha acabado de decidir que iria fazer do teatro a minha forma de expressão, a minha maneira de estar no mundo, embora desde 1989 já estivesse envolvida com essa forma de arte. Desde então foram muito os encontros e desencontros: com técnicas, com mestres, com professores, com colegas de ofício, com certezas absolutas e com limites aparentemente intransponíveis.

Naquela época já ouvia-se muito falar sobre a Antropologia Teatral no contexto teatral que eu frequentava. Naquele ano e nos anos subsequentes eu iria ter contato com artistas, professores e pesquisadores que tinham tido algum encontro mais profundo com esta forma de pensar o teatro e que estavam dispostos a compartilhar suas pesquisas e práticas. Destaco a minha participação na *Oficina para portar uma máscara* (1995-1996), ministrada pelo ator, professor e diretor de teatro Roberto Birindelli no Centro Cultural El Patio, em Porto Alegre, onde eu entrei em contato, de forma prática, com alguns princípios da Antropologia Teatral. Roberto havia participado de workshops e treinamentos com integrantes do grupo Odin Teatret na Dinamarca e queria passar adiante os conhecimentos praticados.

Alguns dos princípios com os quais tive contato nesta oficina até hoje habitam o meu trabalho como atriz pois foram "encorporados", como, por exemplo, a importância do tônus corporal, o importante papel da coluna no trabalho de atriz/ator e a necessidade de um *corpo dilatado*. Segundo Eugenio Barba: "Um corpo-em-vida é mais que um corpo que vive. Um corpo-em-vida dilata a presença do ator e a percepção do espectador" (BARBA; SAVARESE, 1995, p.54). Um corpo dilatado é um corpo no qual as energias estão circulando de forma intensa e distribuída, não vemos uma tensão desproporcional em uma única parte do corpo e outra parte sem energia, a menos que seja isso que a atriz/ator queira nos mostrar. Depois dos exercícios e das sessões de trabalho comecei a perceber em mim e nos meus colegas quando nossos corpos estavam dilatados, é como se um campo magnético emanasse das nossas presenças, aliás, continua Barba:

Com frequência chamamos esta força do ator de presença. Mas não se trata de algo que *está*, que se encontra *aí*, à nossa frente. É contínua mutação, crescimento que acontece diante de nossos olhos.[...] As tensões que secretamente governam nosso modo normal de estar fisicamente presentes, vêm à tona no ator, tornando-se visíveis inesperadamente. (BARBA; SAVARESE, 1995, p. 54).

Nesta oficina aprendi sobre como a coluna é o centro da vida para atrizes e atores, sobre como uma ação se inicia na coluna, de forma imperceptível, e sobre como uma ação sem o engajamento da mesma é uma ação sem "vida", sem intenção.

A qualidade do tônus muscular que determina a pré expressividade está diretamente ligada à posição da coluna vertebral. A coluna vertebral pode ceder, enfatizando o peso e a força da inércia, mas também pode ser mantida ereta ou curva de modos particulares, criando uma arquitetura de tensões que dilatam a presença do ator. (BARBA; SAVARESE, 1995, p. 232).

Então quando assisti às demonstrações de trabalho de Julia Varley tive uma perspectiva diferente sobre o meu trabalho de atriz. Nestas demonstrações Julia mostrava os exercícios, as estratégias e os procedimentos que fazia para apoiar a sua criação vocal e corporal e, logo em seguida, ela demonstrava como aqueles procedimentos entravam na cena, na composição de um personagem, viravam material de sua criação. Ali eu comecei a ficar um pouco mais segura a respeito de alguns

aspectos do meu trabalho de atriz e criadora, comecei a perceber que eu não precisaria depender de talento ou de inspiração, haviam outras formas de trabalhar, haviam muitas possibilidades e o Universo era abundante.

O que Stanislavski, Eugenio Barba e Julia Varley têm em comum na minha trajetória é que foram, e são, mestres que me ajudaram e me ensinaram a aprender aprendendo, ou seja, a ser eu mesma agente, objeto e objetivo da minha aprendizagem. Aprendi a aprender sozinha, a aprender com mestres e mestras, incorporados ou virtuais, a aprender a aprender. E fui descobrindo que, quem aprende a aprender pode ensinar isso aos outros também, pode ensinar alguém a aprender a aprender e isto pode conduzir um ser à encontrar-se com sua própria verdade, sua própria forma de expressão, pode conduzir à autonomia. Esta ação constrói conhecimento e é, ao mesmo tempo, um ato afetivo.

As imagens a seguir são representativas desta primeira parte, elas mostram uma atriz em busca de formas de expressão através de seu corpo-voz em diferentes espaços e tradições. Na Imagem 1 vemos um ensaio do espetáculo de teatro de rua *Eu só quero cantar*, criação coletiva do grupo de teatro de rua Espalha-Fatos, em 1996. Na Imagem 2 um ensaio fotográfico do *Exercício para duas personagens shakespearianas*, monólogo apresentado como trabalho de conclusão do curso Bacharelado em Artes Cênicas com Ênfase em Interpretação Teatral na UFRGS, em 2004.



**Imagem 1 - Ensaio do espetáculo *Eu só quero cantar*. Grupo Espalha-Fatos - Foto: grupo Espalha-Fatos.**



Imagem 2 - Ensaio fotográfico do *Exercício para duas personagens shakespearianas* - Foto: Myra Gonçalves.

## **2. DO PROCESSO CRIATIVO AO PROCESSO PEDAGÓGICO: COMO TRANSFORMAMOS NOSSAS VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM PRINCÍPIOS ENSINÁVEIS**

Quando separamos corpo e voz e trabalhamos cada parte do ser como se ela fosse isolada e não sofresse influência das outras ou, pior, quando não consideramos que as partes que compõem um ser integral podem e devem contribuir entre si para manifestar essa característica de unicidade, corremos o risco de produzir resultados mecânicos, limitados e limitantes, tanto no exercício da arte como no exercício da pedagogia.

Assim me parece que, em nossas práticas e investigações, não precisamos separar educação de criação artística, ensino-aprendizagem de processo criativo, aprendizagem de criatividade, voz de corpo ou corpo de espírito. Uma professora que é também artista não precisa separar a criação artística de sua atuação pedagógica sob pena de que sua arte fique muito *pedagógica* ou de que sua atuação pedagógica fique muito *artística*.

### **2.1 O ensino-aprendizagem da expressão vocal no teatro**

Para falar sobre os processos de aprendizagem de atrizes e atores vou falar um pouco sobre uma questão muito presente na escola regular e que influencia também os modos de funcionamento de escolas onde se ensina e se aprende teatro. Uma vez que a formação de atrizes e atores não se dá mais somente nos laboratórios experimentais, nas companhias teatrais, nas pequenas escolas, nos conservatórios ou nas oficinas livres, mas também em universidades e em escolas profissionalizantes dedicadas à formação de artistas de teatro, ela tem se tornado um processo mais formalizado. Embora não seja este o objetivo principal do trabalho, não consigo deixar de falar um pouco sobre alguns paradigmas da “ensinagem” que estão presentes no dia a dia das salas de aula e que conseqüentemente afetam a aprendizagem também. Alguns deles são muitas vezes as bases dos nossos planejamentos, das nossas discussões e da nossa atuação como professoras e professores.

Um dos pressupostos mais questionáveis é o de que aquilo que as professoras e os professores ensinam é a mesma coisa que os alunos aprendem, ou, dito de outra forma, aquilo que se planeja ensinar seria exatamente a mesma coisa que os alunos

aprenderiam. Somos cada vez mais estimulados a construir toda a nossa atuação sobre este paradigma e quando isso acontece, outro paradigma vem e dá a mão para o primeiro, o da aprendizagem como um processo que se desenvolve em uma linha reta e ascendente que vai em direção ao infinito sem nunca retornar. Os livros e materiais didáticos têm o capítulo 1, e depois o 2, e depois o 3 e cada um representa um nível, um degrau na escalada da aprendizagem, assim também os planejamentos são divididos em partes que se sucedem e se acrescentam umas às outras.

Me parece que os processos de ensino-aprendizagem estariam mais bem servidos com a imagem de uma espiral ascendente onde alguns conteúdos estariam sempre passando e retornando mas, nunca iguais, nunca da mesma forma pois sofrem a influência do ambiente e do contexto, do que com a imagem de uma linha reta como se este processo fosse como um jogo no qual vai se acumulando pontos e passando de uma fase para outra ou como uma esteira de linha de montagem industrial onde em cada sessão lhe é acrescentada uma peça. E sobre a ideia de que aquilo que é proposto seria exatamente a mesma coisa que o aluno aprende como se esse processo fosse como uma transmissão direta de conhecimento, com pouca ou quase nenhuma ação do aluno sobre o objeto, já temos aí um outro problema que é esta ideia tradicional de ensino como um fenômeno que dependesse apenas da figura da professora ou do professor, questionado por muitas teorias da educação como as teorias interacionistas<sup>20</sup>, por exemplo.

A concepção de que professoras e professores ensinam algo e o aluno aprende exatamente aquele algo é, com o perdão da palavra, uma espécie de fetiche de uma educação que pretende se mostrar cada vez mais produtiva<sup>21</sup>, eficaz e mensurável em seus resultados e que, aliás, é um fetiche vendido bastante caro. Professoras e professores são condutores do processo, ou facilitadores, ou provocadores mas, os processos de aprendizagem não acontecem apenas tendo esta figura como propositor e os alunos como meros receptáculos e tampouco acontecem tendo sempre como foco

<sup>20</sup> As teorias interacionistas do desenvolvimento apoiam-se na ideia de interação entre o organismo e o meio. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio. Organismo e meio exercem ação recíproca. Dentre as teorias interacionistas destacam-se: a teoria Interacionista Piagetiana e a Teoria Sócio-interacionista de Vygotsky. Disponível em:

<http://penta2.ufrgs.br/edu/intera/cap1-afet-interat-aprend.htm#:~:text=Dentre%20as%20teorias%20interacionistas%20destacam,do%20interacionismo%3A%20Piaget%20e%20Vygotsky>. Acesso em: 19 mar. 2023.

<sup>21</sup> Atualmente as plataformas on line de educação trazem ferramentas que tornam a ação de comparar dados e mensurar o desempenho de estudantes cada vez mais sofisticada, o que reforça, no dia a dia dos professores, a necessidade de produtividade.

os conteúdos contidos no planejamento.

Transportando esta questão que está presente nas salas de aula para os processos criativos, podemos observar que nem sempre o que a atriz e o ator praticam enquanto treinamento tem a ver ou desembocará exatamente naquilo que eles fazem enquanto atuantes em um espetáculo. Isto acontece principalmente naquelas tradições que tratam o treinamento de atrizes e atores como algo que tem sua importância para além do fato de seus resultados serem utilizados em um espetáculo. Neste caso, as atrizes e os atores treinam para desenvolver sua própria poética, independente de um espetáculo específico.

No âmbito da escola formal uma das maneiras de medir o que os alunos aprendem são as avaliações, chamadas de prova ou não. Assim, muitas vezes as avaliações acabam se tornando o principal foco dos processos de ensino-aprendizagem. Já nos processos criativos artísticos, nos processos de ensaio ou de improvisação relacionados a uma dramaturgia, o espetáculo seria o foco, o destino final. Muitas propostas desenvolvidas no século XX desafiaram esta premissa: "Aquilo que Stanislavski semeou, separando o trabalho do ator do trabalho de preparação do espetáculo, outros diretores, como Grotowski, iriam desenvolver" (Icle, 2002, p.79).

Agora trazendo o foco mais sobre o ensino-aprendizagem da expressão vocal, ao analisar as entrevistas com atrizes e atores profissionais que serviram de campo para a minha pesquisa no curso de Especialização em Pedagogia da Arte, percebi que os processos de aprendizagem não se davam de forma linear, que aquilo que as professoras/orientadoras vocais ensinavam não era necessariamente a mesma coisa que atrizes e atores aprendiam e que havia uma grande diversidade em como cada um vivenciava sua formação vocal.

Pelo menos sobre este aspecto pude perceber que, assim como cada voz em uma determinada instância representa uma unicidade diferente da outra, os processos de ensino-aprendizagem também podem ser considerados como tal: únicos. Sendo assim, é bastante improvável que o estabelecimento de um sistema, técnica, processo ou método reproduzível que leve em consideração a complexidade da condição humana possa ser aplicado, em alunas-atrizes e alunos-atores, esperando-se um resultado uniformizado. Como nos traz Adriana Cavarero em suas *Notas Preliminares*

ao Tema da Voz de seu livro *Vozes Plurais: filosofia da expressão vocal*:

Cada voz “vem certamente de uma pessoa única, inimitável como qualquer pessoa”, assegura-nos Calvino. O escritor atrai a nossa atenção para aquilo que poderíamos chamar uma *fenomenologia vocálica da unicidade*. Trata-se ao mesmo tempo de uma ontologia<sup>22</sup> que diz respeito à singularidade encarnada de cada existência enquanto esta se manifesta vocalmente. Ontologia e fenomenologia são apenas nomes - demasiadamente técnicos, bem como indulgentes a certo idioleto filosófico - para assimilar como, no registro da voz, ecoa a condição humana da unicidade. (CAVARERO, 2011, p. 22).

O que Cavarero (2011) expõe é que cada ser humano, único e inimitável, tão único que não poderia ser, em todos os inúmeros aspectos de sua unicidade, reproduzível como tal, traz este fato representado de forma abundante nos aspectos vocálicos de sua voz. A filósofa italiana traz um exemplo vindo do cotidiano para expor como a voz representa cada unicidade:

Alguém, ao telefone ou pelo interfone, me pergunta: “*Quem é?*”, “*Quem fala?*”. E eu respondo sem hesitação: “Sou eu.” A função despersonalizante do pronome eu - aqui acentuada pelo fato de que quem fala não mostra seu rosto - é assim imediatamente anulada pela unicidade inconfundível da voz. O som vence a generalidade do pronome. [...] Dado de uma experiência cotidiana, a voz se oferece como o princípio elementar para uma ontologia da unicidade que esteja intencionada a contrastar radicalmente a tradição metafísica que se obstina a calar, de várias maneiras, o eu em carne e osso. (CAVARERO, 2011, p. 205).

Assim, percebemos que na voz de cada ser *encarnado* ecoa a sua própria humanidade. E, segundo ela, este aspecto é relacional: “[...] o próprio da voz não está no puro som; está mais na unicidade relacional de uma emissão fônica que, longe de contradizê-lo, anuncia e leva a seu destino o fato especificamente humano da palavra”. (CAVARERO, 2011, p.30). Cavarero (2011) salienta os aspectos relacionais da voz e da palavra. A voz, que carrega em si a unicidade, através da emissão fônica, constrói pontes que levam a palavra até o seu destino preferencial: outras unicidades. Podemos ver este fenômeno como uma dança das vozes que, enquanto representantes das

<sup>22</sup> A Ontologia é para Aristóteles a filosofia primeira e tem como seu principal objeto de pesquisa o ser enquanto tal, ele propõe a ontologia como um projeto de ciência com pretensões de universalidade. O ser é tudo aquilo que permanece com substância imutável, é tudo aquilo que fica indiferente às mudanças que ocorrem aos entes. Ente é tudo o que é, é tudo o que existe e esse existir pode ser de diversos modos como são diversas as coisas que existem. Disponível em: [https://www.filosofia.com.br/historia\\_show.php?id=29](https://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=29). Acesso em: 23 dez. 2022.

unicidades, se lançam ao espaço, se abraçam, se repelem, se contaminam, se afetam.

Refletindo sobre as entrevistas que realizei com atrizes e atores de teatro pude perceber também que as singularidades dos sujeitos nos processos de aprendizagem vocal e nos processos criativos nem sempre foram contempladas nas propostas vivenciadas por eles mas, que na prática, elas representam uma questão de atenção para quem coordena estes processos, seja uma professora, uma diretora de teatro ou uma orientadora vocal.

Outro aspecto que ficou evidenciado em praticamente todas as entrevistas e que eu retornarei neste texto é a importância direta das interações entre as orientadoras vocais/professoras e as atrizes/alunas e alunos/atores e suas influências no processo de desenvolvimento vocal.

Em muitos dos relatos das atrizes e dos atores entrevistados apareceu a presença de uma professora ou, preparadora vocal que representou uma mudança positiva no seu aprendizado. Os relatos mais empolgados das atrizes e dos atores entrevistados destacavam uma descoberta que foi feita, um bloqueio que desapareceu, uma dificuldade que foi superada e sobretudo a importância da habilidade da orientadora vocal em perceber as reais necessidades das alunas e alunos como uma ferramenta pedagógica que fez toda a diferença.

Segue o trecho de uma entrevista na qual uma atriz fala sobre como havia sido a condução de uma determinada orientadora vocal no processo criativo com a voz durante os ensaios de um espetáculo: “(...) foi ótima porque, ela é uma pessoa assim, muito disponível, ela é muito dedicada para o que ela faz, ela ouve um por um, ela sempre nos motiva a prestar atenção no outro...(G.)<sup>23</sup>.

No trecho abaixo eu faço uma reflexão sobre o relato da atriz G. que além de falar sobre as habilidades da professora/orientadora vocal também descreve um ambiente de confiança e colaboração.

Questionada sobre como tinha sido uma determinada experiência de treinamento vocal, G. começa seu relato pela citação de características específicas da preparadora vocal e de como essas características ajudaram e promoveram um determinado aprendizado para ela e para o grupo. Não se trata aqui da simples descrição de uma figura simpática e

---

<sup>23</sup> (MARCON, 2011, p. 38).

acessível embora não possamos afirmar que não se trate disso também mas, principalmente, G. fala de habilidades pedagógicas que auxiliam tanto o professor quanto o aluno no ensino-aprendizagem da expressão vocal. (MARCON, 2011, p. 38).

Através desses relatos a questão das relações se mostrou muito importante no processo de ensino-aprendizagem da expressão vocal, assim como podemos perceber sua relevância na própria constituição das vozes cuja identidade e formação não se submetem apenas a fatores físicos ou genéticos. Ainda nas *Notas Preliminares ao Tema da Voz*, Cavarero destaca a presença do fator relacional na unicidade vocal que, segundo ela, evoca a própria condição humana:

A voz mostra, além do mais, que tal condição é essencialmente relacional. A simples verdade do vocálico anunciada pelas vozes sem a mediação da palavra, comunica os dados elementares da existência: a unicidade e a condição relacional, mas também a diferença sexual e a idade, inclusive a "mudança de voz" que, sobretudo nos homens, sinaliza a puberdade. (CAVARERO, 2011, p. 25).

O aspecto da afetividade apareceu muitas vezes nos relatos das atrizes e dos atores. Quando as entrevistadas e os entrevistados falavam sobre aspectos sensíveis de suas experiências de aprendizado, principalmente as que haviam resultado em êxito e muitas vezes em descobertas valiosas para eles, os relatos adquiriam imediatamente cores mais vivas. Percebi que a descoberta da própria voz pode ser um processo de extrema ansiedade para os atores e atrizes em formação e que este processo pode ser desvelador e envolver aspectos subjetivos e inconscientes que vão muito além da preparação e da formação vocal. Muitas vezes, os sujeitos dessa aprendizagem só se deparam com determinadas características pessoais quando começam a trabalhar a própria voz, o que traz para um processo que, aparentemente, seria apenas um momento de ensaio ou de formação, aspectos mais profundos e inesperados do ser.

Alguns entrevistados, ao relatarem o momento delicado em que descobriram sua verdadeira voz, associaram este momento a se sentirem seguros e acolhidos não importando se o resultado de seus esforços seria o sucesso ou o fracasso. Basicamente eles se sentiram autorizados a errar, livres de julgamentos e conduzidos por uma mediação sensível e cuidadosa. Em uma palestra on-line o Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite, pesquisador do papel da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem, destaca que:

A qualidade da relação sujeito-objeto vai depender da qualidade da mediação, nem toda mediação produz sucesso. [...] Quando um professor planeja uma atividade concreta através da qual o aluno entra em contato com o objeto o professor produz impactos cognitivos e afetivos, quer queira quer não. (LEITE, 2021).<sup>24</sup>

O professor Sérgio Antonio da Silva Leite (2021) alerta também que em um modelo tradicional de educação as salas de aula são vistas como lugares onde apenas a dimensão cognitiva aconteceria eliminando-se a perspectiva dos impactos afetivos causados pela atuação de professoras e professores mas que, a partir do surgimento das teorias interacionistas<sup>25</sup> de educação, em todos os processos de ensino-aprendizagem passa-se a considerar o papel da afetividade como sendo algo inerente a eles mesmos.

Isso me lembrou a experiência com o laboratório de docência com crianças e adolescentes do qual participei enquanto cursava a Licenciatura em Teatro e onde percebi que a criação de um ambiente seguro, sem julgamentos, sem críticas, sem comparações, o que não quer dizer sem critérios ou disciplina, seria essencial para a condução de um trabalho de experimentação com a voz. Foi nesta experiência também que percebi a necessidade de uma comunicação encorajadora e afetuosa com as alunas/atrizes e os alunos/atores e de um olhar mais atento e individualizado por parte da orientadora vocal. A transformação, criação e adaptação de alguns exercícios para atender a necessidades específicas daquele grupo também foram estratégias utilizadas e através delas experimentei habilidades que podem ser aproveitadas em trabalhos com qualquer faixa etária.

O trabalho com a voz pode ser um momento bastante sensível para alunas e alunos em qualquer idade. Pode-se tocar em questões pessoais delicadas, em limitações, bloqueios relacionados com a autoimagem e até mesmo em traumas enquanto se trabalha com a voz e a expressão vocal de uma aluna/aluno. A partir da minha experiência como orientadora vocal percebi que a resposta para algumas dessas questões mais desafiadoras, além de lançar mão de estratégias e técnicas específicas para cada problema, seria investir na qualidade das relações interpessoais e na criação

<sup>24</sup> A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. Palestra com o Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite. 2021. 1 vídeo (2.10:50 min). Publicado pelo canal UFG Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UNYT7PfLF1A>. Acesso em: 07 fev. 2023.

<sup>25</sup> Sobre as teorias interacionistas ver nota na página 52.

de um ambiente seguro para o desenvolvimento da aprendizagem o que, honestamente, não é tarefa simples. Quando falamos em ambiente tocamos em diferentes fatores que muitas vezes não dependem unicamente da nossa ação ou vontade, como por exemplo: o espaço físico onde se desenvolve o trabalho seja ele um processo criativo, uma aula, curso ou oficina, o número de participantes, as características particulares de cada participante, a qualidade das interações entre os participantes, enfim, uma infinidade de fatores e suas combinações.

Todas estas conclusões, ainda que provisórias, serviram para identificar uma espécie de dinâmica que se repetia na maioria das vivências e processos de aprendizagem vocal das minhas alunas-atrizes e alunos-atores e a partir desta percepção pude repensar e redimensionar o alcance dos meus procedimentos enquanto professora.

## 2.2 Enfim professora!

A palavra *professora* para mim sempre evocou em sua potência o perfume de outra palavra, diretamente ligada à ela e, na minha imaginação essas duas palavras sempre se apresentavam como vetores opostos da mesma situação, embora precisando uma da outra para constituir sentido e ter uma razão de existir, a relação entre estas duas palavras sempre me trouxe a ideia muito forte de uma tensão mal resolvida. Essa palavra é: *aluno*.

A palavra aluno nos meios educacionais durante um bom tempo foi evitada. Para substituí-la entraram em cena as palavras *estudante*, que na minha modesta opinião carece de personalidade e não dá conta de comunicar alguns aspectos importantes dessa relação, *discípulo*, que mais me lembra os seguidores de uma seita e, talvez, as mais politicamente corretas *educando* e *aprendiz*, que no cotidiano muitas vezes massacrante de professoras e professores brasileiros podem soar um pouco pomposas.

Tendo sido substituída, contornada, maquiada, reciclada, disfarçada e até mesmo caluniada<sup>26</sup>, a palavra aluno está longe de ser perfeita, porém uma breve

---

<sup>26</sup> Durante muito tempo circulou uma versão de que a palavra aluno significaria “ser sem luz”. A palavra vem do latim *alumnus* que por sua vez vem de um verbo, *alere*, nutrir, alimentar, assim a palavra evocaria mais o sentido de criança de peito, pupilo, um ser que seria nutrido através do conhecimento. Neste vídeo o historiador Henrique Caldeira explica a origem da palavra a partir de uma pesquisa de sua etimologia: “Aluno” é um termo pejorativo? [https://www.youtube.com/watch?v=cHfuL-D\\_IpY](https://www.youtube.com/watch?v=cHfuL-D_IpY). Acesso em 26 jan.23.

consulta nos dicionários poderá esclarecer que as outras, suas possíveis substitutas citadas aqui, têm com ela muitas coisas em comum em suas origens, portanto, acalmemos. Optei por utilizar esta palavra na maior parte deste texto, o que não exclui o uso de outras como por exemplo, educanda, educando, aprendiz, etc.. Falo do ponto de vista de uma professora que atua em instituições de ensino, formais e informais, onde, no cotidiano de salas de aula e salas de ensaio esta palavra é a mais comumente usada além de falar do ponto de vista da professora orientadora vocal que não trabalha em nenhuma instituição, mas que também trabalha com alunos atores e alunas atrizes em outros contextos.

Um aspecto que me interessa muito nessa palavra é que ela, por sua vez, traz para mim a necessidade de um outro ser, um ser capaz de nutrir, guiar, instruir e iluminar através do conhecimento e neste momento outra palavra era evocada, a palavra professora<sup>27</sup>. Sempre tive dificuldades de me ver no papel deste ser "iluminado", "iluminada"<sup>28</sup>, que detém sozinha o conhecimento, que não possui dúvidas ou contradições e que, se as possui, guarda-as em um lugar escondido e inacessível. Hoje percebo que tinha uma visão muito rígida do ofício de professora. Trata-se de uma função que *ainda* tem enorme poder e influência na sociedade mas cuja posição social<sup>29</sup> encontra-se, de forma geral, em posição diametralmente oposta à sua real importância.

Por outro lado, hoje acredito que seja possível exercer este ofício de inúmeras maneiras que transgridem e transformam o estereótipo de mantenedoras do *status quo*, inclusive sem degradar a solenidade própria do cargo em prol não de manter o estado das coisas, seja ele qual for mas, de manter a função inerente de guiar, nutrir e mediar a construção de conhecimento.

Quando comecei a flertar com o ofício de professora, ou seja, quando comecei a orientar o trabalho vocal de outras atrizes e atores, ainda lutava contra os estereótipos

---

<sup>27</sup> A palavra professor deriva do Latim *professus*, “aquele que declarou em público”, do verbo *profitare*, “declarar publicamente, afirmar perante todos”, formado por *pro-*, “à frente”, mais *fateri*, “reconhecer, confessar”. Trata-se de uma pessoa que se declara apta a fazer determinada coisa – no caso, ensinar. <https://origemdapalavra.com.br/palavras/professor/>. Acesso em 26 jan.23.

<sup>28</sup> A partir de uma concepção equivocada na qual a palavra aluno evocaria um ser sem luz a professora seria, então, a figura que levaria luz e iluminaria este ser, uma referência implícita ao movimento iluminista burguês europeu do século XVIII. Para mais informações ver o verbete *alumnos* no Online Etymology Dictionary. <https://www.etymonline.com/word/alumnus>. Acesso em 26 jan.23.

<sup>29</sup> Quando falo em posição social não me refiro a status econômico mas ao reconhecimento da sociedade em relação à importância do papel de professoras e professores em seu desenvolvimento.

dessa relação professora/alunos, mas comecei a perceber que quanto mais a aluna/atriz e o aluno/ator tinham dificuldades relacionadas ao trabalho vocal, mais eu acessava a minha responsabilidade, pois meu trabalho realmente poderia fazer a diferença no aprendizado daquela aluna/aluno. E quando o foco saiu do meu próprio desconforto com as dúvidas e contradições da nova tarefa que eu estava exercendo e foi para o sujeito daquele processo que, naquele momento, necessitava de uma pessoa capaz de guiá-lo, eu comecei a encontrar um caminho interessante.

Talvez este tenha sido o momento mais importante, o momento em que tomei consciência de que ali, naquela relação existia um outro e que este outro, de alguma maneira, precisava da minha orientação, da minha disponibilidade e prontidão. Foi quando comecei a perceber a importância de exercitar *olhar o outro* e de se deixar afetar por aquilo que enxergamos.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) elenca saberes fundamentais à prática docente e fala sobre a natureza tão especial das relações entre professores e alunos. Uma das ideias mais importantes do texto é a de que na situação de aprendizagem ambos os sujeitos se afetam e se transformam a partir de suas interações.

É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. [...] Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* - *alguma coisa* - e um objeto *indireto* - *a alguém*. (FREIRE, 2006, p.23).

A parte desta citação que mais me chama a atenção é "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". Este professor/professora proposto por Freire (2006) que ao formar é formado e *re-formado* supõe alguém que necessita estar aberto ao outro e abrir mão de algumas autodefesas no processo. Precisa se permitir ficar vulnerável às vezes, por mais que seu papel, do ponto de vista de uma educação mais tradicional, não combine com vulnerabilidades, precisa se deixar afetar sem esquecer que ela/ele é o condutor do processo e como tal

tem a responsabilidade de ser guia, mesmo quando não sabe muito bem o que fazer.

Este trecho também evoca para mim um processo circular de ensino-aprendizagem e de constantes trocas. Mas é preciso admitir, estamos falando de relações de poder, mesmo quando falamos de ambientes e relações informais no que se refere a processos de aprendizagem do fazer teatral. A professora/orientadora/facilitadora vocal tem em suas mãos uma situação pedagógica que envolve influência e poder para ser administrada e não trabalhar a partir do reconhecimento deste fato pode resultar em situações mal resolvidas e parecer incompetência, descomprometimento e até mesmo arrogância.

Por mais horizontal e democrático que seja o contexto (e muitos, muitas vezes não o são por fatores alheios à vontade da profissional), a professora é a principal responsável por construir e comandar o microambiente de sua aula, é quem escolhe os elementos e as estratégias de ensino construindo o planejamento das aulas ou das sessões de orientação, é quem aponta a direção na qual os processos devem caminhar e é quem avalia, mesmo quando não existe uma avaliação formal, o desenvolvimento das aprendizagens.

Durante um bom tempo tentei evitar estas relações de poder, talvez porque, em nossa sociedade, temos uma relação deturpada e mal resolvida com a palavra poder e eu desde o início concebia o trabalho de professora como um processo relacional e democrático. Aos poucos fui descobrindo que é possível exercer autoridade sem usar de autoritarismo, mas esta questão pode ser bastante sensível para muitas educadoras e educadores.

No subcapítulo chamado *Ensinar exige liberdade e autoridade*, do mesmo livro citado acima, Paulo Freire (2006) fala do caso de um professor que acreditava ele mesmo ter sido autoritário ao interferir no comportamento de um aluno que atrapalhava o andamento de sua aula mas que, na visão de Freire, estava apenas exercendo a sua autoridade como condutor do processo educativo.

Noutro momento deste texto me referi ao fato de não termos ainda resolvido o problema da tensão entre a autoridade e a liberdade. Inclínados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós, resvalam para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade. (FREIRE, 2006, p.104).

Todas estas questões me levaram durante muito tempo, mesmo exercendo o ofício, a ter um estranhamento com a palavra *professora*, estranhamento que estava diretamente ligado ao estranhamento com a palavra aluno do qual falei anteriormente. Com o tempo fui construindo outros significados para estas duas palavras e esta ressignificação é fruto de um aprendizado proporcionado por experiências de "ensinagem" e, principalmente, pela interação com minhas alunas e alunos que me guiaram afetuosamente por esse processo.

Mas eu não comecei minha formação docente na faculdade de Licenciatura em Teatro, ou orientando as primeiras aulas e sessões de trabalho vocal, eu comecei minha formação docente sendo aluna de alguém. Foram muitas professoras e professores que me inspiraram e que, de alguma forma, inauguraram ainda na época em que eu era aluna a minha formação como docente, mesmo que eu não tivesse consciência disso.

Ensinar inexistiu sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 2006, p.23).

Acredito que quando temos uma experiência positiva de aprendizagem mediada por outra pessoa, além de despertar o autoconhecimento, o gosto por aprender, também percebemos as potências desta situação de ensinar e das interações humanas próprias deste processo. Em função disto é muito provável também que na minha prática docente eu repita alguns padrões apreendidos e assimilados na relação com minhas mestras e mestres. Repetimos comportamentos, ou aquilo que aprendemos deles, e nem sempre são os comportamentos mais adequados à nossa realidade, por isso é tão importante estar em estado de pesquisa e prática permanentemente e, se isso não for possível, em função das pressões e demandas do dia a dia, ao menos voltar para este estado de pesquisa de quando em quando, fazer uma constante autoanálise e ter coragem de abrir mão de algumas certezas, voltar algumas casas e mudar de direção, se for preciso.

Então, a partir da análise da minha própria prática pedagógica, que pressupõe experiência, pesquisa, confronto com outras práticas e reflexão, percebo que no início eu me construía como orientadora e preparadora vocal evitando o título de professora mas que, na experiência o assumir-se professora aconteceu principalmente por conta das interações humanas com este outro que chamo (por enquanto) de aluno. Percebo que o assumir-se professora não se refere a ter mais títulos ou a ter um vínculo empregatício na área, mas a ter uma postura que engloba a pesquisa, a ética, a responsabilidade com os alunos, a alegria, a coragem, a paciência e o afeto.

### **2.3 Reconhecendo a presença do afeto na “ensinagem”**

Como vimos anteriormente, o afeto está presente nas interações humanas em contextos de ensino-aprendizagem e não falar sobre isso seria omitir uma parte importante e talvez decisiva desses processos. Segundo o professor Sérgio Antonio da Silva Leite: "Todas as relações que se estabelecem entre professor e aluno são afetivas, ou melhor, elas *também* são afetivas pois elas envolvem a dimensão cognitiva." (LEITE, 2021, grifo nosso). Isso não quer dizer que se pretende depender exclusivamente das relações afetivas para mediar um processo de ensino-aprendizagem bem sucedido. A professora/orientadora vocal que trabalha na formação de atrizes e atores e que muitas vezes é também uma artista, uma professora-artista, precisa ter um conhecimento sólido do ofício e da linguagem artística em questão e de preferência que este conhecimento tenha sido construído no corpo, com o corpo, que tenha sido fruto de experiência. Precisa ter conhecimento sobre ensinar, precisa de habilidades didáticas e pedagógicas, precisa ter um procedimento ético, precisa de habilidades relacionais e, precisa, também, saber reconhecer e lidar com o afeto em sua prática docente. Paulo Freire traz alguns aspectos importantes sobre esta questão:

[...]que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, a coragem de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 2006, p. 141).

Saber reconhecer a presença do afeto e, então, permitir que ele, abertamente, faça parte do processo de “ensinagem” não significa ser “amiguinha” dos alunos ou apostar todas as fichas nas relações interpessoais e esquecer o rigor metodológico, a pesquisa, as habilidades pedagógicas mas, por outro lado, eliminar o afeto completamente com a desculpa de manter a autoridade da professora ou zelar pelos melhores “resultados” dos alunos, aprendizes, não me parece o melhor caminho, não me parece inclusive que seja totalmente possível. Nos diz Paulo Freire que “[é] preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”. (FREIRE, 2006, p. 141).

Conversando com algumas professoras, colegas que atuam no Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, percebi que a ideia de que, se a professora demonstrar afeto pelos alunos, perderá a autoridade, é uma ideia ainda bastante presente nos meios educacionais. Não pretendo aqui provar que esta ideia está errada ou certa, me parece que cada professora ou professor irá decidir sobre como lidar com esta questão de acordo com seu contexto e sua disponibilidade pessoal. Pretendo apenas expor alguns aspectos sobre a afetividade no âmbito da formação de artistas a partir da minha prática e de minhas pesquisas.

Os processos de ensino-aprendizagem na formação de artistas têm características muito peculiares e pedem habilidades pedagógicas adequadas a cada especificidade. Uma característica própria do ensino das artes é que em diferentes tradições e linguagens a relação de ensino-aprendizagem de uma linguagem artística, técnica ou habilidade específica se dá no formato mestra/mestre-discípulo significando muitas vezes uma relação um a um. Nesse tipo de situação de ensino-aprendizagem a mestra ou o mestre não só transmite o conhecimento como, ao mesmo tempo, é a escola, o paradigma a ser seguido.

Neste caso, temos uma situação na qual as relações interpessoais podem adquirir cores mais intensas, já que praticamente não existem outros elementos que possam se interpor entre um sujeito e outro a não ser o próprio conteúdo de aprendizagem que, neste caso, está em poder de apenas um dos agentes, lembrando que a presença de afeto nem sempre resulta em interações positivas.

Na pedagogia musical, no ensino do canto ou de outro instrumento, por exemplo, este tipo de relação ainda existe desta forma em muitas escolas de música tradicionais

nas quais um estudante tem aulas particulares com um professor. Muitas vezes um único professor, de um determinado instrumento, pode ser o principal responsável pela formação de várias gerações de instrumentistas. Não se trata aqui de fazer nenhum julgamento de valor sobre esta forma de ensinar, mais interessante para esta pesquisa é trazer um breve olhar sobre alguns contextos de formação de artistas e sobre a presença e o papel do afeto nos mesmos.

Outra característica importante a se destacar é que em diferentes formas de arte, estilos e tradições o artista aprendiz aprende uma forma codificada de expressão, o que torna a dependência da mestra ou mestre mais intensa. No Bel Canto, nas diferentes escolas do Balé Clássico ocidental, na dança clássica indiana Odissi e no Teatro Noh japonês, para citar alguns exemplos do ocidente e do oriente, os aprendizes aprendem uma tradição e seus códigos imutáveis, sendo chamados de intérpretes mais do que de criadores e é muito comum que o aprendizado dessas artes aconteça através da relação direta mestra/mestre-aprendiz.

No teatro, e nas artes cênicas de maneira geral, o panorama se encontra um pouco diferente, principalmente no ocidente. As oficinas, os workshops, os cursos livres e o ensino de teatro na escola regular de certa forma democratizaram o acesso a esta, nem sempre considerada assim, arte. Estes formatos de ensino existem também na linguagem musical, na dança, nas artes visuais e em outras linguagens artísticas, mas o teatro ainda figura como sendo uma das formas de arte mais coletivas e essa presença do coletivo se manifesta também na formação dos artistas. No teatro este formato atual de ensinar, principalmente quando falamos da pedagogia de atrizes e atores, é herdeiro de um momento histórico de ruptura que aconteceu com o russo Konstantin Stanislavski.

Antes de Stanislavski a formação de atrizes e atores se dava sob paradigmas diferentes dos atuais, era mais baseada no aprendizado e na reprodução de um modelo e acontecia no formato que eu estou chamando aqui de mestra/mestre-aprendiz no qual a formação vai diretamente de uma mestra ou mestre para o aluno ou discípulo que a recebe e a recria em seu corpo. A partir de Stanislavski, a atriz, o ator, são artistas criadores, não são apenas intérpretes em sua arte, eles engendram a personificação da personagem dramática e interferem na criação do espetáculo teatral juntamente com as autoras e os autores dramáticos, diretoras e diretores, e demais artistas teatrais.

O trabalho com a voz de maneira geral mas, mais especificamente no teatro, traz inúmeras especificidades que favorecem o surgimento dos afetos. Trabalha-se corpo e voz de maneira integrada com o objetivo de ampliar as capacidades expressivas e também com a intenção de criar novas formas de arte.

Não quer dizer que não se utilizem técnicas vocais e corporais no ensino do teatro, pelo contrário, muitas técnicas diferentes podem ser experimentadas e praticadas de forma livre e exploratória mas, de maneira geral, a técnica está a serviço da expressividade e não a serviço da própria técnica e não existem padrões rígidos a serem alcançados. O que é bom para uma determinada atriz, em um determinado personagem, em um determinado texto, a partir de uma determinada concepção de montagem, não necessariamente é bom para outra atriz em situações semelhantes.

Quando entrevistei aqueles atores e atrizes para a pesquisa realizada durante a especialização em Pedagogia da Arte, me deparei com muitos relatos que descreviam momentos importantes nos quais a presença da afetividade parecia ser a chave, a catalizadora, o fator diferencial para descobertas sensíveis com a voz. A partir dos resultados daquela pesquisa e da minha prática como orientadora vocal ficou clara a necessidade de um estado de soltura e predisposição para o trabalho com a voz que, por si só, traz uma boa dose de auto exposição e vulnerabilidade.

Um estado de disposição para o trabalho vocal no qual a aluna/atriz e o aluno/ator se encontram sem medo do fracasso ou do julgamento externo pode ser facilmente atingido por alguns, mas pode ser extremamente difícil para outros. São inúmeros os bloqueios e travas que podem interferir no processo de desenvolvimento técnico e expressivo da voz, inclusive a memória da experiência de processos mal sucedidos nos quais a aluna/atriz e o aluno/ator se sentiram expostos, inadequados, incompetentes, sem, talvez, um dom especial que ela ou ele possam imaginar ser necessário para o bom desempenho vocal.

A condução de um trabalho com atrizes e atores no teatro requer uma sensibilidade e uma percepção à forma peculiar de cada um em desenvolver e mostrar seu trabalho, pois não se trata aqui de ensinar um modelo e esperar que alunas e alunos sejam competentes em reproduzi-lo. Ou seja, é preciso estar aberta ao outro e

conduzi-lo em seus próprios caminhos e descobertas que são únicos em relação aos demais. Mas é preciso que a aluna/atriz, o aluno/ator estejam também abertos para o processo, para aceitar e confiar na orientação e em si mesmos.

A imagem a seguir representa muitos aspectos que foram abordados neste capítulo. Ela mostra um momento de aquecimento vocal e corporal com os integrantes do Centro de Pesquisa da Máscara, em 2012, no Centro Cultural Tendal da Lapa, em São Paulo. Na sala onde treinávamos havia um piano, um tanto desafinado, mas ele nos ajudava nos aquecimentos. A ideia era usar a referência de sons do piano para identificar e abrir caminhos através da voz, não necessariamente reproduzir melodias. O repertório de exercícios e procedimentos de aquecimento vocal e corporal podia mudar a cada dia dependendo da ênfase que estava sendo dada no treinamento naquele momento.



**Imagem 3 - Aquecimento no Centro de Pesquisa da Máscara - Foto: Aline Grisa**

### 3. DA TRADIÇÃO À EXPERIMENTAÇÃO: IDENTIFICANDO CAMINHOS INTERDISCIPLINARES PARA UMA PEDAGOGIA VOCAL

Ao falarmos em tradição no âmbito das artes talvez seja interessante perguntar de qual ponto de vista falamos. O objeto, seja ele qual for, ao qual eu atribuo um valor de tradição, enquanto artista que tenho minhas formas de perceber a arte construídas dentro da linguagem teatral, para outra pessoa pode fazer parte de seu cotidiano e ela talvez não atribua a isso um sentido de tradição.

Fica um pouco complicado quando misturamos as linguagens artísticas pois cada uma se encontra em um momento e é resultado de um desenvolvimento histórico diferente. O teatro, pelo que vimos no capítulo dois com o mestre Eugenio Barba, é um recém admitido no *hall* das grandes artes onde a música, por exemplo, já reina há muitos séculos. O teatro atualmente está em um momento interessante mas, é possível que as artes visuais, as manifestações artísticas que chamamos de *performance* e a dança, por exemplo, estejam em um outro momento mais à frente, em uma outra velocidade. Às vezes uma linguagem artística puxa a mão das outras em direção a um novo lugar, um novo *status*, e isso pode estar acontecendo agora mesmo.

Muitos artistas que hoje são considerados "ultrapassados" já foram *de vanguarda* e já representaram uma reação aos artistas "ultrapassados" de seu tempo. Existe entre nós a ideia de que as artes evoluem de forma linear e de que o novo, e cada época terá o seu "novo" mais recente, sempre vem para desbancar o "antigo". Destruir tudo para construir novamente, diferente. Sobre esta ideia de ruptura com as tradições Quilici nos diz que:

O culto vanguardista da ruptura pressupõe um ideário utópico e uma concepção de progresso da arte, que opera por revoluções. A inauguração de um novo horizonte artístico e existencial pressuporia a quebra da continuidade das escolas e procedimentos estéticos, abrindo-se a possibilidade de desdobramentos imprevistos da linguagem e das formas de atuação da arte na sociedade. Para tanto, a vontade do artista se afirma na luta contra as heranças instituídas e modelos. (QUILICI, 2015, p.44).

Certamente as vanguardas artísticas europeias, por exemplo, provocaram muitas mudanças nos panoramas das artes. Mas se nós considerarmos que algumas vanguardas e tradições podem estar convivendo na mesma linha de tempo e de espaço

apenas separadas por bolhas que nunca se tocam entre si, podemos perceber que talvez essa linearidade não aconteça dessa forma. Quando, por exemplo, eu identifico algumas tradições vocais e questiono alguns de seus procedimentos, e até mesmo seus princípios, não estou questionando a validade de uma tradição mas apenas aqueles aspectos que são da ordem do aqui e agora, que precisam se manifestar no presente para que a tradição se mantenha e neste sentido acredito que vale a pena perguntar até que ponto ou, o que é possível de ser atualizado na prática. Sobre tradição Quilici nos diz que:

[...] o termo tradição, no seu sentido amplo, evoca a continuidade dos processos de transmissão de conhecimentos, práticas e valores considerados vitais, através das gerações. É certo que há sempre algum tipo de transformação envolvida, pois a tradição deve encontrar meios de se manifestar nas novas condições que se apresentam, sob pena de se cristalizar e degenerar.(QUILICI, 2015, p.44).

Podemos perceber que a própria tradição está se confrontando com ela mesma com o objetivo de sobreviver através dos tempos. E quanto mais ela se transforma, como resultado ou não da movimentação de agentes de fora dela mesma, e quanto mais ela se reinventa dentro dos próprios parâmetros, mais ela se reforça como uma tradição.

No capítulo um desta dissertação eu falei um pouco sobre a minha formação e as vivências a que tive acesso e como delas tentei tirar o melhor proveito com o objetivo de construir para mim uma formação que fizesse sentido e que me permitisse me expressar com um mínimo de liberdade e autonomia. Neste capítulo me perguntei se as técnicas que tinha experimentado durante esse processo eram conflitantes entre si. Para falar a verdade, esta questão ainda não foi respondida. Talvez elas sejam conflitantes em suas pequenas bolhas, mas eu mesma já tive muitas delas habitando o meu corpo ao mesmo tempo e talvez elas tenham se habituado a esta convivência. Se as diferentes tradições aparentemente nos separam, o corpo talvez possa nos unir.

### **3.1 Caminhos através da improvisação e da experimentação**

A improvisação é uma das técnicas mais utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem da pedagogia de atrizes e atores e nos processos de criação de espetáculos teatrais. Ela está bastante presente também em processos criativos e pedagógicos na dança, na música e na performance, assim como em outras manifestações das artes cênicas. Aqui não pretendo fazer um panorama da

improvisação, trata-se de um assunto muito vasto e não é o foco deste trabalho, mas sim falar um pouco sobre as possibilidades desta ferramenta enquanto uma estratégia de experimentação no teatro e nas pedagogias da voz.

Quando falamos em improvisação nas artes cênicas atualmente, podemos dividir o assunto em duas grandes vertentes: uma na qual a improvisação acontece na presença do público, onde a apresentação é toda ela fruto de improvisação e a cada sessão tem-se um espetáculo diferente no que se refere ao tema, aos personagens e ao desenvolvimento da ação dramática, o chamado teatro de improviso ou improvisacional e outra vertente, na qual a improvisação é uma estratégia importante nos processos criativos e de aprendizagem e não necessariamente é levada diante do público como tal, mas é essencial no processo de criação do espetáculo formalizado.

Existe uma outra forma, ainda bastante difundida, de falar sobre improvisação no teatro que se refere às respostas que os atores dão quando, durante uma apresentação formalizada, algo dá errado: um colega de cena esquece a fala, cai uma parte do cenário, estoura uma lâmpada, um espectador invade o palco, etc. Eu não chamo essa capacidade de resposta imediata de improvisação, chamo de reação, de reflexo, atrizes e atores com um treinamento básico podem desenvolver a capacidade de responder a imprevistos que venham a ocorrer durante uma apresentação sem que para isso seja necessário um treinamento específico.

Por outro lado, no teatro contemporâneo temos visto que as respostas possíveis a algum imprevisto nem sempre resultam em uma improvisação em cena. Às vezes um problema técnico, dependendo de sua abrangência, não pode ser resolvido apenas com a improvisação dos atores. Existem muitas possibilidades de se responder a uma situação inesperada durante uma encenação, inclusive parar a apresentação e retomar do mesmo ponto depois que o problema tiver sido resolvido.

A improvisação é antes disso uma estratégia que pode ser utilizada em processos de criação e de ensino-aprendizagem, está associada a diferentes estilos teatrais através dos tempos, aparece em diferentes tradições e culturas e é também um elemento inerente ao teatro. Mesmo no teatro formalizado<sup>30</sup> uma apresentação nunca é igual a outra. Sandra Chacra em seu livro *Natureza e sentido da improvisação teatral*

---

<sup>30</sup> Segundo Sandra Chacra, o teatro formalizado é o teatro tradicional que geralmente tem uma base literária e onde a encenação, depois de atingido o grau máximo de formalização, ou seja, a sua forma final, se fecha para o improviso.

fala sobre esta característica do fenômeno teatral:

A natureza momentânea do teatro já prefigura, por si só, um caráter improvisacional na obra acabada. Por mais preparado, ensaiado e pronto, o teatro no seu grau máximo de cristalização - embora passível de reprodução - ainda assim ele não é capaz de se repetir exata e identicamente do mesmo jeito, por causa do seu fenômeno, cujo modo de ser é a comunicação momentânea, "quente", ao vivo, e cuja efemeridade leva a um efeito estético também transitório. (CHACRA, 1991, p.15).

Chacra fala sobre o desenvolvimento histórico da improvisação desde as origens do teatro ocidental passando pela comédia atelana, pela *commedia dell'arte* até as experiências de Viola Spolin<sup>31</sup>.

Mas o aspecto que mais interessa para esta pesquisa é o da improvisação como uma ferramenta de experimentação na qual, as experimentadoras e os experimentadores podem se jogar sem a expectativa de acertar ou fazer algo bom mas com o comprometimento de seguir as proposições iniciais e as regras, se elas existirem. Embora a improvisação tenha atingido um alto nível artístico na *commedia dell'arte*, no que se refere à formação de atrizes e atores, é a partir de Stanislavski que ela adquire um novo status.

No final do século XIX, a técnica da representação continuava sendo a mesma de algum tempo: o aprendizado sendo feito nas próprias companhias e em contato direto com o público. Stanislavski foi o primeiro a estruturar um método de atuação. Preocupado com uma representação mais sincera e verdadeira, propõe ao ator uma preparação através da improvisação. (CHACRA, 1991, p.32).

Para a minha geração de atrizes e atores de teatro a improvisação esteve e está tão intimamente ligada aos processos criativos e aos processos de aprendizagem que, podemos dizer, seria difícil imaginar esses processos sem a presença e a mediação dessa ferramenta. Mas como vemos na citação acima, nem sempre foi assim. As pesquisas de Stanislavski foram o grande ponto de mudança no ocidente. Antes delas as atrizes e os atores aprendiam seu ofício com os artistas mais velhos no bom e velho sistema da imitação e reprodução de um modelo preestabelecido, inclusive no que se

---

<sup>31</sup> Filha de imigrantes russos, a norte-americana Viola Spolin (1906-1994) é considerada a mãe do teatro improvisacional. Ela estruturou seu método de improvisação sobre os pressupostos stanislavskianos. Improvisação para o teatro foi talvez o método de improvisação mais difundido no Brasil e tem sido aplicado com crianças e adultos, amadores e profissionais (ICLE, 2002).

refere a técnicas de declamação e oratória. Através da utilização da improvisação Stanislavski trouxe para os atores a possibilidade da criação pessoal do papel quebrando o padrão da atuação como reprodução de um modelo.

Na busca da interpretação pessoal do papel, um pressuposto da renovação teatral de seu tempo, criou exercícios para que o ator construísse seu personagem, antes mesmo de conhecer por completo o texto que iria dizer. Na experiência com *Tartuffo*, de Molière, pouco antes de sua morte, exigiu que os atores não memorizassem o texto, antes de passarem por um longo processo de descobertas pessoais, através de exercícios de improvisação. (ICLE, 2002, p. 77).

A ruptura com os padrões anteriores, a partir de Stanislavski, se deu em muitos aspectos, mas principalmente na abordagem do texto. A atriz e o ator não são mais meros ilustradores do texto dramático, eles recriam o personagem a partir de seu próprio corpo, voz, imaginação, emoções, gestos, memórias, ações e movimentos em relação com o texto. Como no exemplo do espetáculo *Tartuffo*, citado acima, antes de decorar o texto e de ser capaz de emití-lo é preciso construir a personagem e esta construção passa a ser única. Portanto cada atriz, cada ator trará determinado personagem de uma forma diferente pois esta forma se originará a partir do trabalho realizado sobre si mesmo.

Stanislavski não queria a declamação do texto, não queria que atrizes e atores simplesmente jogassem as palavras do texto pela boca sem antes construir os seus significados profundos, aqueles que não estão visíveis na superfície do texto. Ele queria palavras vivas em cena. Uma nova abordagem do texto traz em si caminhos para uma nova abordagem da expressão vocal. A partir de Stanislavski muitos outros pedagogos, diretores e atores utilizaram a improvisação como um fator propulsor, renovador e fundante de seus teatros.

Para Stanislavski, Brecht, Copeau, Meyerhold, Grotowski e tantos outros, a improvisação significa um caminho livre no qual o ator atinge o seu inconsciente, mergulha no seu eu, como fonte de toda criação dramática possível. A improvisação passa a ser entendida como o grande método de criação do ator. (ICLE, 2002, p. 76).

Talvez esta seja uma das características mais interessantes da improvisação como ferramenta da experimentação: a possibilidade de acessar um estado criativo mais profundo e liberto, trazer à tona imagens do inconsciente, dilatar o espaço e o tempo, construir e habitar mundos imaginários se colocando em situações criadas a

partir de estímulos internos ou externos e ao mesmo tempo estar no momento presente sentindo as sensações do corpo em relação com o espaço/ambiente.

Mas para acessar este estado é preciso uma liberação do crítico interno, do medo do fracasso e da desaprovação, independente da faixa etária e experiência do aluno. Aqui aparecem subentendidos três elementos importantes e que são bastante abordados por Viola Spolin em seu método de improvisação: a liberdade, a espontaneidade e a intuição. No método de Spolin esses três elementos aparecem em relação uns com os outros e são considerados essenciais para que a aluna-atriz e o aluno-ator tenham uma experiência real no aqui e agora. Sobre a espontaneidade Viola Spolin nos diz:

A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (SPOLIN, 2005, p.4).

E para atingir este estado de liberdade é que ela propõe seu método improvisacional através de jogos e exercícios coletivos. Viola fala também da importância de se criar um ambiente adequado e propício para o surgimento da espontaneidade no qual as alunas-atrizes e os alunos-atores possam ter acesso à própria intuição: “É necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experimentar e uma atitude que faça a espontaneidade acontecer”. (SPOLIN, 2005, p.4).

Todos esses aspectos que podem ser conquistados através da improvisação e que foram falados até aqui, a espontaneidade, a liberdade, a intuição, a coragem para se lançar no desconhecido apesar do medo do fracasso, a criação pessoal, o acesso a imagens do inconsciente e a criação de um ambiente propício são extremamente importantes para um trabalho de experimentação com a voz. Improvisar não significa que se está começando algo do zero a cada nova sessão de trabalho, assim como os atores da *commedia dell'arte*, que eram mestres da arte da comédia e da atuação e que improvisavam *a partir* de um personagem, ou seja, dentro de um universo corporal, vocal e temático que para eles era bastante conhecido uma vez que estes atores e

atrizes se especializavam em um determinado personagem construindo um arcabouço de referências. Os comediantes dell'arte também tinham um *canevas*, um roteiro sem falas mas que possuía situações conhecidas e esquematizadas a partir das quais eles improvisavam.

Podemos também improvisar a partir de um universo que para nós é conhecido. Quanto mais se improvisa mais se conquista a fluidez, a soltura, a liberdade, a criatividade e quanto mais se conquistam estas qualidades, mais efetivas se tornam as improvisações em um processo de experimentação. Existem diferentes maneiras de definir e trabalhar com a improvisação mas, para mim, improvisar é fazer alguma coisa que não foi previamente formalizada partindo dos mais variados estímulos, com um determinado propósito, com ou sem um roteiro e com ou sem espectadores.

A improvisação sempre envolve um certo risco, para as atrizes e atores que encaram este aspecto da improvisação de forma consciente, ela pode trazer vivências interessantes. O ponto de partida é sempre conhecido mas o ponto de chegada não e este pode ser um ótimo motivo para improvisar: fazer descobertas. A improvisação não precisa ser a única ferramenta em um processo de experimentação, mas ela pode ser o ponto para o qual muitos elementos convergem e trazem para a superfície aspectos até então desconhecidos ou não observados.

### **3.2 Possibilidades com as experimentações e improvisações vocais**

Assim como acontece com a improvisação teatral quando pensamos em improvisação vocal um leque gigante de estilos, artistas e acontecimentos históricos surgem no caminho, aqui vou fazer uma pequena contextualização e tentar identificar que possibilidades a improvisação vocal pode oferecer para este trabalho.

Esta pesquisa trabalha com a perspectiva de que a improvisação vocal pode ser uma ferramenta para processos de experimentação no teatro e na pedagogia vocal de atrizes e atores mas, quando falamos de improvisação vocal em um processo criativo ou pedagógico que tem a voz como estímulo, meio e objetivo no âmbito da linguagem teatral, podemos estar falando de algo um pouco diferente do que geralmente se entende por improvisação vocal quando relacionada à linguagem musical, por exemplo. Como nos diz a artista e pesquisadora Nani Barbosa “A experimentação vocal, pode-se dizer, é a pesquisa do próprio aparelho fonador a fim de descobrir maneiras singulares

de se expressar”. (BARBOSA, 2019, p.26).

A improvisação vocal historicamente está associada à linguagem da música e se caracteriza geralmente pela ação de improvisar sons com a voz, ela pode acontecer de forma individual ou coletiva. Embora o fato de que "As motivações para o experimentalismo vocal em música se relacionam com a busca por invenção e ruptura com o meio musical vigente..."(BARBOSA, 2019, p.26), geralmente, na improvisação vocal dentro de um contexto musical, uma cantora, um cantor, um artista da voz, um performer improvisa melodias e/ou produz sons com a boca a partir de e em relação com um elemento musical, como por exemplo, tonalidade, melodia, ritmo, escala, harmonia, etc. No século XX a improvisação vocal foi utilizada por alguns artistas e pesquisadores da voz como estratégia para extrapolar as possibilidades da voz através da experimentação:

Outros cantores, em sua maioria compositores, vinculados ou não às escolas de canto eruditas, destacaram-se ao redor do mundo a partir da segunda metade do século passado na busca por resgatar e descobrir na voz maneiras singulares de expressão e de virtuosismo timbrístico. A cantora, coreógrafa, diretora e cineasta Meredith Monk (1947-), a cantora-performer espanhola Fátima Miranda (1952 -), o cantor-performer egípcio-italo-grego Demetrio Stratos (1945 - 1979), nos Estados Unidos o cantor Bobby McFerrin (1959 -) são alguns bons exemplos de virtuosidade com a voz, atribuindo-lhes funções expressivas. (BARBOSA, 2019, p.27).

A professora, pesquisadora e artista Wânia Storolli em um artigo de 2014 sobre a cantora e performer espanhola Fátima Miranda nos mostra que além das descobertas de novas possibilidades técnicas e principalmente expressivas para a voz, esses processos criativos inovadores foram muito além do virtuosismo vocal experimentando a mistura de linguagens e criando novas formas de expressão artística:

Através da exploração de seus registros, de diferentes formas de emissão e dos inúmeros sons que é capaz de produzir, a voz tem desempenhado papel fundamental como condutora de processos de criação artística. Os processos de experimentação revelam a enorme gama de sons vocais, trazendo à tona aspectos por vezes adormecidos pelas limitações das línguas faladas no cotidiano. Como material sonoro, a voz incorpora influências do meio, trazendo a possibilidade de fusão de culturas, suas línguas e sons. Nas diversas manifestações em que está presente, no teatro, na música, na arte sonora, na poesia experimental, surgem novos parâmetros vocais, para os quais são determinantes os movimentos das vanguardas artísticas do século XX. Em especial, a influência das vanguardas futuristas e dadaístas do

início do século, responsáveis por mudanças significativas na forma de se fazer arte, se faz perceptível, norteador parte da produção artística posterior, estimulando os processos de investigação e provocando uma crescente dissolução das fronteiras artísticas, através do uso de uma mixagem de linguagens em suas manifestações. (STOROLLI, 2014, p.113).

Outro aspecto importante trazido pela pesquisadora é que a partir do confronto com a magnitude expressiva da voz fica exposto que o seu uso cotidiano limita sua potencialidade sonora e expressiva à função de portadora de mensagem. Neste caso a voz nada mais seria do que ferramenta de uma comunicação básica e mesmo assim, na maioria das vezes, trata-se de uma utilização limitada a uma dimensão muito restrita da voz. A voz estaria presente muito mais na sua dimensão de oralidade ou, de portadora da linguagem, do que na dimensão da vocalidade. Como já vimos anteriormente, Zumthor (1997) investe profundamente nas diferenças entre vocalidade e oralidade e, segundo ele, as emoções que vivenciamos em momentos intensos se manifestam através dos aspectos vocálicos:

As emoções mais intensas suscitam o som da voz, raramente a linguagem: além ou aquém desta, murmúrio e grito, imediatamente implantados nos dinamismos elementares. Grito natal, grito de crianças em seus jogos ou aquele provocado por uma perda irreparável, uma felicidade indivisível, um grito de guerra que, em toda a sua força, aspira a fazer-se canto: Voz plena, negação de toda redundância, explosão do ser em direção à origem perdida - ao tempo da voz sem palavra. (ZUMTHOR, 1997, p. 13).

Nesses momentos a voz como matéria sonora vem à frente da oralidade e comunica de forma mais eficaz e primitiva aquilo que levaria muito mais tempo se tivesse de ser comunicado apenas através da linguagem. Estas manifestações vocais tão intensas, representativas da nossa humanidade, atualmente parecem conviver em uma espécie de periferia, a periferia da linguagem. Nas experimentações vocais podemos frequentar essas periferias, esse lugar ao qual foi relegada uma boa parte da vocalidade.

Por outro lado, é interessante destacar que embora estejam associadas à voz e à linguagem musical, as experimentações vocais não necessariamente utilizam sons de pregas vocais, ou seja, os sons produzidos não necessariamente fazem vibrar as pregas vocais e não necessariamente constroem uma melodia. Existem inúmeros sons

que podem ser produzidos com a boca e que não envolvem o acionamento sonoro das pregas vocais, são sons produzidos através do deslocamento de ar dentro da boca de forma mais ou menos veloz, sons percussivos, sons que são produzidos com a ajuda da saliva, com a ajuda dos dentes, com a língua, com os lábios, através da passagem do ar pela pregas vocais em relaxamento, através da respiração, etc.

Na música as improvisações e experimentações vocais estão presentes em diferentes estilos e tradições como o jazz, os cantos tradicionais de diferentes culturas, a música erudita e a música popular brasileira.

Na música erudita contemporânea a experimentação encontra lugar privilegiado em obras onde o intérprete é coautor a partir de indicações na partitura para explorações timbrísticas, improvisos ou notações que denotam ruídos e incorporam uma ampla gama de sons e expressões tais como gritos, sussurros, engasgos, glissandos, tosses e respiros. (BARBOSA, 2019, p.26).

No âmbito da experimentação teatral a improvisação vocal não necessariamente utiliza elementos da música, como por exemplo, escalas, melodias e ritmos ou se utiliza de tradições de canto específicas mas, ela pode sim utilizar estes elementos como estímulos e até mesmo como técnicas de exploração de espaços na voz e através da voz.

A improvisação vocal também pode partir de textos, de palavras, de um jogo, da interação com o espaço, da interação com um colega ou vários, da escuta dos sons exteriores, da escuta dos sons interiores, da imaginação, da respiração, do movimento, de uma imagem específica, de uma dor, de uma emoção, de uma sensação, de um objeto, de uma memória, de uma cor ou de qualquer outro elemento que seja significativo para o contexto de criação em questão e que possa ser gerador de estímulos.

Em um processo criativo com experimentações e improvisações vocais os estímulos podem partir de diferentes elementos e ajudar a construir um personagem, uma cena e até um espetáculo inteiro. Um exemplo muito interessante aparece aqui no artigo de Storolli sobre Fátima Miranda onde ela descreve a experiência da artista espanhola em um grupo de experimentação:

Comecei a ensaiar com objetos encontrados. Com uma atitude muito dadaísta. Eu ensaiava com metais, com tubos de plásticos, com conchas,

com cornetas, com papel, papelão, plástico, painéis, pedras, tudo o que encontrava [...] eu improvisava com pedaços de bambu, pedaços de madeira [...] E foi nestes ensaios, que motivada pelos ritmos e pelo trabalho que se fazia, que a voz saiu como uma reação, mas sem buscá-la [...] eu não buscava. Na realidade foi o contrário, eu trabalhava de maneira orgânica, trabalhava com sons e a voz saía como consequência disto [...] Claro, como eu não sabia cantar, a voz saía de uma maneira singular [...] Há uma frase muito bonita de Santo Agostinho: eu não a teria buscado, se não a tivesse encontrado. Eu não busquei a voz, a encontrei. (MIRANDA, 2011 *apud* STOROLLI, 2014, p. 115).

Com todo este universo de possibilidades apresentadas pela experimentação vocal não consigo deixar de me surpreender com a pouca utilização desse recurso nos espetáculos teatrais de maneira geral. A voz é capaz de construir jogos, de construir cenários, de estabelecer atmosferas, de transportar nossa presença para um mundo mais sensível, a voz pode evocar imagens e trazer sensações, e principalmente, pode comunicar o que a palavra não consegue, a voz pode chegar em lugares que a palavra não dá conta de alcançar.

### **3.3 Notas sobre meu processo criativo dentro do grupo de experimentação vocal L.I.V.E.**

No ano de 2013 ingressei no grupo L.I.V.E. (Laboratório de Improvisação Vocal e Experimentação) grupo de experimentação vocal fundado e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli. Vou falar aqui sobre alguns aspectos que para mim são importantes no trabalho que vivenciei, não pretendo analisar a trajetória do grupo, mas falar do caminho que eu trilhei dentro do mesmo enquanto participante dos processos de pesquisa e criação artística.

Acho interessante dizer que, uma vez que a interdisciplinaridade é uma marca forte do grupo e que está presente na formação das artistas e na proposta de misturar linguagens através de técnicas, exercícios e estratégias provenientes de diversas tradições e estilos acredito que cada uma das participantes, a partir de suas percepções e práticas relacionadas com seu campo de conhecimento, tenha desenvolvido uma pesquisa própria dentro do grupo.

O grupo é formado por artistas e pesquisadoras das áreas da música, do teatro e das artes visuais. Como a própria fundadora do grupo explica

No final de 2012 o grupo L.I.V.E. (Laboratório de Improvisação Vocal e Experimentação) inicia suas atividades, com a intenção de aprofundar a

pesquisa sobre a voz no contexto da criação artística contemporânea como parte de um projeto de pós-doutoramento. O grupo caracteriza-se por seu especial interesse nos processos criativos impulsionados pela voz, pela intersecção entre prática e teoria, assim como pela possibilidade de integração das diferentes linguagens artísticas, que orientam suas atividades. Estas envolvem leituras de textos relevantes e debates, assim como experimentações práticas que se ocupam das relações entre voz e performance, culminando com intervenções sonoras e outras formas híbridas. A investigação tem como foco a geração de novas formas a partir do processo de experimentação prática. Em seu início, o grupo foi composto por artistas pesquisadoras da área da música e das artes cênicas, marcando desde então sua forma de atuação interdisciplinar. (STOROLLI, 2020, p.1).

Aqui podemos ver novamente que processos de experimentação com a voz podem surgir de diferentes estímulos. Uma das principais características da proposta do grupo é trabalhar a voz como matéria sonora antes de qualquer aspecto, explorar todas as possibilidades da vocalidade poética, abrir espaços entre linguagens e criar novas formas de expressão através dos *valores* da voz (Zumthor, 1997). Mas também é trabalhar a voz em conexão com o movimento, o movimento em conexão com a respiração, o corpo em conexão com o espaço.

Voz e corpo não são vistos apenas como manifestações biológicas do indivíduo. “A noção de corpo que fundamenta o trabalho não se limita ao corpo físico. O corpo abrange todas as instâncias do ser, sendo a voz igualmente compreendida como manifestação do ser.” (STOROLLI, 2020, p.3).

No L.I.V.E. participei de uma experiência de experimentação vocal inédita até então na minha prática. Uma das perguntas que me fiz constantemente durante os processos de experimentação vocal e cênica vivenciados nesse grupo que, talvez seja melhor definido como performático do que teatral ou musical, era: que caminhos estreitos são esses que perpassam por entre a voz-música, a voz-teatro, a voz-canção, a voz-palavra, a voz-corpo, a voz-ruído, a voz-espaço e a voz-performance?

Caminhar por entre linguagens artísticas não é uma novidade na minha prática, eu sempre atravessei as avenidas das linguagens mas, de uma maneira ou de outra, sempre me senti dentro do escopo do teatro. A partir das práticas de experimentação com o L.I.V.E. esta premissa mudou e deslocou os pontos de partida habituais. Embora

os processos de criação dos quais participei com o grupo e que resultaram em duas performances, *De lábios e línguas*<sup>32</sup> e *Sob nossos olhos*<sup>33</sup>, tenham sido fortemente inspirados por temas específicos, não havia em nenhuma das duas performances a intenção de criar uma narrativa que tivesse um formato dramático.

Ao mesmo tempo, durante o processo de experimentação que deu luz à performance *Sob nossos olhos*, por exemplo, foi como se estivéssemos captando e contando fragmentos de inúmeras histórias. Algumas eram nossas, outras não. Histórias humanas, afetividades que flutuam através do tempo e do espaço, através de culturas e eras, pois trabalhávamos com a memória como um dos nossos disparadores.

Nos três anos em que se desenvolveu o processo de preparação desta performance, muito material foi produzido durante as experimentações e improvisações, uma parte desse material foi gravada e uma boa parte não. Nem todo o material vocal e cênico que criamos foi utilizado na configuração final da performance, mas é como se aquele material que não foi “aproveitado” tivesse engravidado as ações, os movimentos e os gestos vocais e corporais que por fim apresentamos.

Em um processo de criação vocal e corporal que envolveu memórias, afetividades, experimentações, interação, presença e que resultou em vozes *inteiras*, desnudas, dilatadas e provocadoras, mesmo que não existisse a intenção de linearidade ou de construção de sentidos que favorecessem a captação de uma narrativa, as imagens visuais e vocais projetadas e provocadas por esta performance foram tão fortes que poderiam, com a ação do espectador, formar pequenas narrativas que se entrelaçam.

O processo de criação de *Sob nossos olhos*, aconteceu com um encontro semanal em média e ensaios em diferentes espaços e com diferentes formações. Um aspecto interessante foi que, durante o processo criativo dessa performance, ficou clara para mim a influência que as características físicas, concretas do espaço podem ter na criação de ambientes imagéticos através da interação voz-espaço no desenvolvimento

---

<sup>32</sup>A performance *De lábios e línguas* foi resultado de um processo criativo colaborativo coordenado por Wânia Storolli e foi apresentada pela primeira vez na mostra Performix, dentro do evento Satyrnias, em São Paulo, em 2014, além de Wânia participaram da performance as artistas, Nani Barbosa, Letícia Chiochetta e a autora dessa dissertação.

<sup>33</sup>A performance *Sob nossos olhos* foi resultado de um longo processo colaborativo de experimentação. A estreia aconteceu na Jornada de Pesquisa em Arte da UNESP, 3ª edição internacional, em 1019, no Instituto de Artes, Campus de São Paulo, com a seguinte formação: Wânia Storolli, Paula Ernandes, Paola Ribeiro, Thayana Barbosa e a autora dessa dissertação. Também participaram do processo criativo as artistas Virginia Costabile, Nani Barbosa e Letícia Chiochetta.

das cenas e na construção de atmosferas.

Entende-se o fenômeno sonoro da voz em especial relação com o espaço. De fato, a voz é capaz de gerar espaços – o espaço privilegiado da performance artística, um espaço poético, que ao interligar as diversas linguagens pode atuar sobre a percepção dos participantes, artistas e público, estimulando todos os sentidos. (STOROLLI, 2020, p.4).

Como trata-se de um trabalho que tem uma coordenação na figura da professora, pesquisadora e artista Wânia Storolli, mas que também acontece a partir de improvisações e proposições vindas de todas as participantes pode-se dizer que é um trabalho colaborativo e neste sentido, uma vez que as participantes são artistas que têm suas formações e práticas sediadas em diferentes linguagens artísticas, as discussões e as propostas de desenvolvimento foram sempre muitos estimulantes.

Mas, o fato de que não tínhamos, ou não queríamos ter, uma narrativa e nem personagens, na concepção mais tradicional do termo, nos colocava, principalmente as atrizes do grupo, em uma situação de constante questionamento, reacomodação e descoberta em relação à nossa prática e às questões que a mesma evocava. Estávamos trabalhando com processos criativos que envolviam a experimentação vocal e que tinham a voz como tema, meio e fim, ao mesmo tempo.

Sobretudo durante o processo de construção dos momentos, ou cenas, da performance *Sob nossos olhos*, quando começamos a definir um desenho de apresentação, em contraposição com os momentos de exploração livre da voz e do movimento através de estímulos e improvisações, eu e as outras colegas também atrizes tentávamos nos guiar e dar significado ao trabalho utilizando nossa linguagem aprendida na prática do teatro.

Usávamos nossos termos específicos para falar sobre nosso trabalho e sobre o processo no que muitas vezes éramos questionadas pelas colegas que eram artistas de outras linguagens e que tinham outras concepções e palavras para falar sobre o mesmo processo. Nesse sentido as discussões e as reflexões eram muito interessantes mas também muito desestabilizadoras, pois todas nós tínhamos momentos de confrontação com nossos paradigmas. Aprendemos umas com as outras a compartilhar nossas linguagens e por fim percebemos que o que estávamos criando era uma outra coisa, uma forma nova que não se encaixava totalmente em nenhuma forma preestabelecida.

Um dos pontos sensíveis de discussões era sobre se contávamos ou não uma história e se tínhamos ou não personagens. Estas questões surgiram, como eu disse anteriormente, a partir do momento em que começamos a desenhar um roteiro de apresentação para a performance *Sob nossos olhos*. Durante o processo criativo de *De lábios e línguas* esta questão não apareceu com tanta força, talvez pela própria concepção da performance que era um pouco mais “musical”, brincava mais com a dimensão instrumental da voz, embora esta também evocava imagens interessantes. Estas discussões eram do interesse de todas as participantes, mas principalmente do interesse das atrizes do grupo e nos levaram também a questionar sobre quais eram as possibilidades e quais os limites da atuação como a conhecemos na arte dramática nesse tipo de trabalho.

Podemos pensar que mesmo a performance não possuindo uma ação dramática, uma história linear ou personagens como costumamos ver no teatro, mesmo assim, existe uma espécie de atuação do corpo - e da voz - em cena. A atuação do corpo acontece, mesmo que não em um contexto cênico-teatral, pois, inclusive ao invocarmos imagens e ao termos uma atuação cênica não estamos mais no âmbito das técnicas cotidianas. Sobre esta questão específica de uma atuação que acontece não necessariamente em um contexto de ação dramática, a professora Mirna Spritzer (2012) traz algumas considerações importantes ao falar sobre a evolução da atuação desde Stanislavski. Ela fala especificamente de um tipo de atuação presente na dança-teatro, ela cita o exemplo dos processos criativos da coreógrafa alemã Pina Baush<sup>34</sup>, por isso achei que este exemplo poderia ser útil às nossas reflexões sobre atuação na referida performance:

A forma de estar em cena já não significa ter um personagem dramático, mas sim representar imagens, movimentos, ações **cuja lógica está vinculada ao próprio ator e à recepção do espectador**. Podemos, então, repensar o corpo do ator como um lugar de muitas identidades. (SANTOS; SPRITZER, 2012, p.21, grifo nosso).

Acho bastante importante que Spritzer (2012) reconheça aqui o papel decisivo

---

<sup>34</sup> Pina Bausch (1940-2009) foi uma dançarina e coreógrafa alemã que contribuiu significativamente para uma tradição de dança neo-expressionista, agora conhecida como dança-teatro. Seu trabalho, considerado uma continuação dos movimentos expressionistas europeus e americanos, incorporou muitos elementos expressamente dramáticos. Ela criou a companhia Tanztheater Wuppertal Pina Bausch que continua em atividade até os dias atuais.

desempenhado pela percepção do espectador nesse tipo de atuação. O espectador fará suas relações, suas associações, suas interpretações de acordo com sua percepção, sua vivência cultural e suas ferramentas intelectuais na medida em que necessitar construir sentidos e significados para aquilo que vê, ouve, sente e experimenta.

Como um processo que não se inicia ou desemboca em um texto dramático mas, ao invés disso, se inicia a partir de pesquisas e investigações através do corpo e da voz em relação com o espaço e no qual textos funcionam “apenas” como estímulos, esse trabalho, como já vimos, não tinha a preocupação de construir uma ação dramática ou evocar personagens mas, ao longo das experimentações, principalmente quando começamos a trazer o trabalho com as memórias, cada uma de nós, umas mais outras menos, começou a acessar energias diferentes em seu trabalho.

Através das experimentações e improvisações vocais, através das danças, dos movimentos, do trabalho com a respiração, começamos a construir padrões vocais e corporais que remetiam a imagens arquetípicas. Esta capacidade que tem a voz de evocar formatos arquetípicos é reconhecida por Zumthor:

Não se duvida que a voz constitua no inconsciente humano uma forma arquetipal: imagem primordial e criadora, ao mesmo tempo, energia e configuração de traços que predeterminam, ativam, estruturam em cada um de nós as experiências primeiras, os sentimentos e pensamentos. (Zumthor, 1997, p. 12).

Em um momento éramos uma tribo de mulheres caçadoras dançando e cantando como preparação para uma caçada ou batalha, em outro momento éramos as bruxas que se reúnem na floresta e se sentem finalmente livres para soltar suas gargalhadas estridentes, metálicas, em outro momento aparecia uma mãe que havia perdido um filho, ou muitos, e uma filha que havia perdido sua mãe, alguém evocava uma mulher que chorava seus mortos, mortos em uma guerra, outra evocava um velho que cantava canções muito antigas, outra, uma diva do jazz e de repente éramos mulheres de negócios, com terninhos e *laptops*, caminhando apressadas em alguma grande cidade. Cantávamos canções ancestrais, falávamos em línguas desconhecidas, a voz flutuando, abrindo portais para outros mundos.

Éramos um grupo bastante heterogêneo mas com muitos interesses de pesquisa e práticas em comum. Em um determinado ponto da performance cada uma

das artistas fazia um solo, ali podíamos ver as diferentes escolas e abordagens da voz e ao mesmo tempo o quanto estávamos entrelaçadas no mesmo universo de criação artística. Cada uma das vozes, com suas peculiaridades, treinamentos e vivências se expressava de forma inteira, presente, para além dos limites de qualquer técnica ou escola de voz conhecida.

A partir da vivência desses processos extremamente profícuos do ponto de vista da experimentação e da criação vocal e corporal comecei a me perguntar sobre as possibilidades de sistematização de um processo de formação vocal que tivesse na improvisação e na experimentação seus maiores propulsores.

### **3.4 Artaud, um mestre (re)descoberto**

Durante o tempo de trabalho com o grupo de experimentação vocal L.I.V.E. tive a oportunidade de me (re)aproximar dos escritos de Antonin Artaud (1896-1948) mas foi principalmente quando cursei, como aluna especial, a disciplina "Pesquisa vocal nos processos criativos contemporâneos", do Programa de Pós-Graduação em Artes da UNESP, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli que me encontrei novamente envolvida com os encantamentos da obra de Artaud.

A disciplina resultou, entre outras coisas, na criação e apresentação de um sarau, o III Sarau Performático Vozes Inauditas e em cujo processo de criação nós abordamos uma parte dos escritos de Artaud provenientes principalmente do livro *O Teatro e seu duplo* e das cartas que ele escreveu no período em que esteve internado no Hospício de Rodez, na França. Neste Sarau<sup>35</sup> foi apresentada, em duas partes a obra "Respire"<sup>36</sup> do artista José de Mattos Neto. Na primeira parte o artista criou uma partitura, através de seus movimentos e respiração, riscando com um pedaço de carvão sobre uma tela de tecido apoiada no chão, na segunda parte, eu e as artistas Wânia Storolli e Adriana Mello fizemos uma performance na qual lemos, com nossas vozes, corpos, respirações e movimentos, a partitura criada.

Desde o início da minha formação como atriz, que se deu em cursos e oficinas

---

<sup>35</sup> O III Sarau Performático: Vozes Inauditas foi um evento de extensão cultural, coordenado pela profa. Dra. Wânia Storolli e apresentado no Teatro Reynuncio Lima, no Instituto de Artes da UNESP, em junho de 2019.

<sup>36</sup> Respire. 1. Criação performática da partitura de respiração: José de Mattos Neto. 2. Leitura da partitura em performance: Wânia Storolli, Luciana Marcon e Adriana Mello. Disponível em: <https://soundcloud.com/josedemattosneto/respire-leitura-da-partitura?in=josedemattosneto/sets/respire-teatro-reynuncio-lima>

de teatro, estive em contato com a obra de Artaud, principalmente através de leituras, conversas e discussões pontuais sobre o seu livro mais famoso, *O Teatro e seu duplo*, realizadas em cursos e oficinas e com colegas de ofício. Também como espectadora e admiradora do trabalho artístico da *Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz*, um dos grupos de teatro brasileiros mais longevos, sediado em Porto Alegre, que tem nele uma grande inspiração para seu teatro ímpar<sup>37</sup>. O grupo tem apostado, entre outras coisas, na exploração dos espaços e na ampliação das relações entre espectadores e atores construindo espetáculos impactantes. Sempre me senti, de uma maneira ou de outra, em contato com as ideias de Artaud sobre teatro, porém, recentemente percebi que nunca havia me aprofundado nelas de fato.

Artaud nasceu na cidade de Marselha, França, e foi ator, encenador, roteirista, escritor, cenógrafo, dramaturgo, artista visual e poeta. Segundo a professora Ana Kiffer (2020)<sup>38</sup>, pesquisadora, escritora e professora da PUC-Rio, especialista na obra de Artaud, obra esta que possui 28 volumes, a maioria ainda não traduzidos para o português, a obra de Artaud é uma obra sobrevivente pois foi escrita em grande parte em um contexto de confinamento, de violência e de privação, inclusive da liberdade, como sabemos.

Ela nos conta que os originais de Artaud contém muitos desenhos, são cadernos de notas que não obedecem as linhas e direções usuais da escrita, rabiscados, pulsantes como seus pensamentos. Vivos como deveria ser seu corpo, seu espírito e sua voz. De uma vida exuberante, não de uma vida sobrevivente. Dessa vida que muitos pesquisadores do teatro sempre buscaram provocar em seus atores para que pudessem assim provocá-la em seu público. Artaud, assim como muitas e muitos artistas que sofreram de excesso de lucidez, foi considerado louco.

Diante da complexidade da obra multidisciplinar de Artaud, o que mais interessa para este trabalho, se é que é possível fazer esta distinção, são suas ideias sobre

---

<sup>37</sup> A Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz surgiu em 1978. Durante mais de três décadas construiu uma trajetória que marcou definitivamente a paisagem cultural do Brasil. Com a iniciativa de subverter a estrutura das salas de espetáculos e o ímpeto de levar o teatro para a rua, abriu novas perspectivas na tradicional performance cênica do sul do país. Com base nos preceitos de Antonin Artaud e do teatro revolucionário, investiga com rigor todas as possibilidades da encenação. Disponível em <https://www.oinoisaquitraveiz.com.br>. Acesso em 18 dez. 22.

<sup>38</sup> ARTAUD AGORA! Live com Ana Kiffer. 2020. 1 vídeo (1:19:42 min). Publicado pelo canal Caio Souto - Conversações Filosóficas. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=O4mTa5e\\_Idl&t=2289s](https://www.youtube.com/watch?v=O4mTa5e_Idl&t=2289s). Acesso em: 08 jun. 22.

teatro, cena, linguagem, corpo, voz e vida generosamente impressas no livro *O Teatro e seu duplo*. Suas propostas colocam a encenação como fenômeno que deve se desenvolver independentemente da mera função de ilustrar o texto dramático e a voz, a fala, o corpo físico e o corpo afetivo dos atores como meios das renovações que pretendia para o teatro. Em seu livro *O teatro e seu duplo*, no capítulo intitulado *A encenação e a metafísica*, Artaud nos fala sobre como pensava a linguagem específica da cena independente da linguagem articulada:

Digo que a cena é um lugar físico e concreto que pede para ser preenchido e que lhe façam falar sua linguagem concreta.[...] Digo que essa linguagem concreta, destinada aos sentidos e independente da palavra, deve primeiro satisfazer aos sentidos, digo que existe uma poesia para os sentidos assim como há uma poesia para a linguagem e que esta linguagem física e concreta à qual me refiro só é verdadeiramente teatral na medida em que os pensamentos que expressa escapam à linguagem articulada. (ARTAUD, 1985, p. 51).

Esta busca pela independência da encenação em relação ao texto trazia a necessidade de explorar, para além dos limites praticados em sua época, todos os outros elementos da própria encenação. Em *O teatro da crueldade (primeiro manifesto)* Artaud declara:

[...] antes de voltar a textos considerados como definitivos e sagrados, é mais importante romper a sujeição do teatro em relação ao texto e reencontrar a noção de uma espécie de linguagem única a meio caminho entre o gesto e o pensamento. [...] Esta linguagem não pode se definir a não ser pelas possibilidades da expressão dinâmica e no espaço, em oposição às possibilidades da expressão pela palavra dialogada. [...] Tendo tomado consciência dessa linguagem no espaço, linguagem de sons, gritos, de luzes, onomatopéias, o teatro deve organizá-la constituindo com as personagens e os objetos verdadeiros hieróglifos, servindo-se do simbolismo deles e de suas correspondências com relação a todos os órgãos e em todos os planos. (ARTAUD, 1985, p. 114 e 115).

A exploração da voz para além dos limites do texto aparece como um elemento importante deste teatro proposto por ele. Suas ideias acabaram trazendo novas possibilidades para o uso da voz em cena. Segundo Storolli,

Tanto as pesquisas vocais como a procura por novas formas artísticas são largamente impulsionadas pelo pensamento de Antonin Artaud. Em seu primeiro manifesto *O Teatro da Crueldade*, este artista visionário propõe um novo teatro, que se desvincule do textocentrismo e readquira

seus poderes específicos de ação[...] As propostas de Artaud exerceram grande influência na investigação prática de diretores de teatro e, especialmente na questão da voz, que passa a ser explorada em conexão a vivências corporais, muitas vezes desvinculando-se da palavra, perseguindo assim seu pensamento sobre o que resta da palavra no contexto da encenação teatral: Portanto, a voz é trabalhada principalmente na sua potencialidade sonora[...]. (STOROLLI, 2020, p.4).

Artaud queria “passar a perna” no textocentrismo vigente em sua época, e em seu país, mas ele não pretendia a eliminação total da palavra, ele pretendia usá-la de uma forma diferente, resgatando a tradição perdida de utilizar as palavras como *encantamentos*: "As palavras serão utilizadas num sentido encantatório, verdadeiramente mágico - em função de sua forma, de suas emanções sensíveis, e não mais de seu significado." (ARTAUD, 1985, p. 159).

Ao que tudo indica Artaud não conseguiu realizar plenamente suas ideias e talvez ele precisasse de muitas vidas para viver como realmente queria. Artista e ser humano tantas vezes interrompido conseguiu deixar uma obra abundante em vários aspectos e que influenciou e influencia inúmeros artistas importantes no teatro e em outras áreas do conhecimento como a literatura, a dança, as artes visuais, a performance e a psicanálise. Lendo seus escritos não é difícil entender por que Artaud continua sendo uma importante influência: "Nesta época angustiante e catastrófica em que vivemos, sentimos a necessidade urgente de um teatro que os acontecimentos não superem, cuja ressonância em nós seja profunda, que domine a instabilidade dos tempos." (ARTAUD, 1985, p. 108-109).

Uma das características mais interessantes da vida e da obra de Artaud é que ele foi um grande provocador e podemos perceber o alcance e a eficiência de sua provocação na medida do quanto ele foi, ainda em vida, perseguido, caluniado e combatido. Embora bastante envolvido com o movimento surrealista, participou do primeiro Manifesto Surrealista em 1924 com Andre Breton e outros surrealistas. Em 1929 foi expulso do grupo pois não concordava com a filiação ao partido comunista. Segundo o professor Marco Antonio Machado (2019)<sup>39</sup>, quando perguntado sobre se ele não se importava com a *revolução*, Artaud teria respondido, “sim, com a minha”. Artaud

<sup>39</sup> O CORPO SEM ÓRGÃOS DE ARTAUD, DELEUZE E GUATTARI. Palestra com o professor Marco Antonio Machado. 2019. 1 vídeo (24:19 min). Publicado pelo canal Nead Unicentro. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-H8l0sbXww0>. Acesso em: 23 jan. 2023.

não acreditava em uma revolução vinda de fatores externos ao *ser* e sim em uma revolução individual, do corpo e da sensibilidade. Um pouco depois deste acontecido, Artaud lançou o Manifesto do Teatro da Crueldade, em 1932, que traz os princípios de renovação que ele pretendia para o teatro.

Para esta pesquisa é interessante observar como a provocação de Artaud se concretizou em suas ideias sobre a voz e sobre uma nova abordagem da palavra no teatro. Em *A linguagem da encenação teatral* Jean-Jacque Roubine tenta definir a situação de Artaud em relação ao texto:

Aproximadamente contemporânea de Baty<sup>40</sup>, a teoria de Artaud revela-se, na prática, infinitamente mais radical, a tal ponto que muitos viram nela uma utopia poética mais do que um instrumento conceitual que permitisse *pensar* um *outro* espetáculo. Já na década de 1920 Artaud [...] insurge-se contra a tirania do verbo. Não é que ele rejeite, de saída, qualquer utilização do texto. Reivindica apenas que o encenador tenha, em relação a esse texto, uma inteira liberdade de manobras. (ROUBINE, 1998, p.63).

Artaud não foi o único pensador no teatro ocidental a questionar o status do texto em relação à encenação, mas a sua proposta foi uma das que mais pretendeu transformar as relações entre texto, significado, espaço, ator e voz.

O texto para Artaud, torna-se em primeiro lugar um instrumento, o veículo, o trampolim de uma materialidade sonora, de uma energia física. Em outras palavras, ele rejeita - e *O teatro e seu duplo* reafirma vitalmente essa recusa - tudo aquilo que define as qualidades literárias e poéticas que costumam ser valorizadas numa obra literária[...]. **É que o palco artaudiano quer introduzir uma radical inversão de valores e hierarquias.** O teatro deve afirmar-se como arte específica, autônoma. [...] E antes de mais nada, precisa libertar-se da colonização da tutela do significado. Segundo Artaud, a vocação do teatro não é servir de veículo a um sentido intelectual, mas ser o lugar e o meio de uma comoção catártica do espetáculo. A intelectualização do teatro ocidental desvitalizou-o, tornou-o anêmico[...]. (ROUBINE, 1998, p.64, grifo nosso).

Estas ideias de Artaud sobre o lugar do texto na encenação, sobre o lugar do corpo e da voz e sobre a necessidade do teatro de se firmar como uma arte autônoma estabeleceram as bases para profundas mudanças que, posteriormente à sua vida e morte, foram vistas se desenvolvendo através de inúmeras realizadoras e realizadores

---

<sup>40</sup> Gaston Baty (1885-1952), ou, Jean-Baptiste-Marie-Gaston Baty, foi um importante dramaturgo e diretor de teatro francês.

do teatro e que até hoje inspiram, animam, provocam artistas em diferentes partes do mundo.

Tal utilização da voz humana [falando do trabalho de Craig] enquanto material sonoro pode ser reencontrada na teoria de Artaud, bem como nas poucas tentativas de encenação que ele chegou a assinar. A voz não deve ser, aliás, considerada como outra coisa do que uma fonte de energia sonora. É a sua característica física que ele procura explorar, e a repercussão que podem ter sobre a sensibilidade e os nervos do espectador, sons arrancados das profundezas do corpo humano: no fundo, a voz da animalidade do homem...(ROUBINE, 1998, p.158).

Em um texto já citado aqui no capítulo um, Grotowski destaca o fato de que Artaud não foi o pioneiro em muitas de suas ideias sobre teatro, inclusive em se opor ao domínio do texto sobre a encenação, onde o francês teria sido precedido em muitos anos por Meyerhold mas, no mesmo texto, o diretor polonês lhe devolve os méritos que teria tirado.

Assim, retiramos os supostos méritos de Artaud a fim de restituí-los aos seus verdadeiros pais. Pode-se pensar que estamos preparando uma cena de martírio[...]. Mas há uma diferença entre despojar alguém para torturá-lo e fazer o mesmo para descobrir quem ele realmente é. Que outros tenham feito sugestões idênticas, em outros locais, não pode alterar o fato vital de que Artaud fez suas descobertas por si mesmo, através do seu próprio sofrimento, do prisma de suas obsessões individuais, e, no que diz respeito ao seu país, ele virtualmente inventou tudo.[...] Deve-se repetir mais uma vez: se Artaud tivesse tido à sua disposição o material necessário, suas visões teriam se desenvolvido do indefinido ao definido. Ele poderia tê-las convertido numa forma, ou, melhor ainda, inclusive numa técnica. Estaria, então, em condições de antecipar todos os reformadores, pois teve a coragem e o poder de ir além da corrente-discursiva. (GROTOWSKI, 1987, p. 95).

Mas, se Artaud não realizou a maioria de suas ideias em vida, se ele não conseguiu concretizar o seu *Teatro da crueldade* na prática, posteriormente sua obra-viva e sua vida-obra contaminaram as gerações seguintes de forma que sua presença se tornou, para muitos, impossível de ser ignorada. Sendo assim, Artaud é um mestre que reencontrei e que inspirou este estudo, esta pesquisa, esta busca. Assim como o que aconteceu com o conceito de vocalidade, desenvolvido por Zumthor, quando entrei em contato com as ideias de Artaud sobre a voz e sua intenção de que esta fosse, na encenação, mais uma fonte de energia sonora do que qualquer outra coisa, percebi um caminho a trilhar e que o aspecto da oralidade, ou seja, a voz como

portadora da linguagem, não seria a principal direção escolhida.

As imagens abaixo trazem dois processos de criação artística que foram vivenciados paralelamente pela autora da dissertação e que representam, de certa forma, algumas questões abordadas neste capítulo. A primeira imagem traz uma atriz cantora atuando em uma ópera cômica do compositor Christoph Willibald Gluck (1714-1787), chamada *Os peregrinos de Meca* e a segunda imagem mostra uma apresentação da performance *Sob nossos olhos*, uma criação coletiva do grupo de experimentação vocal L.I.V.E.. Nas duas imagens é possível notar as diferenças entre os corpos, as posturas e as imagens evocadas. Enquanto o corpo na primeira imagem é ereto e alinhado, o que possibilita a emissão vocal e a execução da técnica própria do estilo em questão, a segunda imagem traz corpos curvados, em contato com o chão, a posição da coluna, dos membros e da cabeça são diferentes e isso também influencia no tipo de som e na emissão vocal buscada neste tipo de trabalho experimental.



**Imagem 4 - *Os peregrinos de Meca*. Cia. Ópera do Mendigo - Foto: Marcelo Villas Boas**



Imagem 5 - *Sob nossos olhos*. Grupo L.I.V.E. - Foto: Acervo UNESP

## 4. PRINCÍPIOS DE EXPERIMENTAÇÃO VOCAL PARA UMA PEDAGOGIA DAS VOZES PARA ATRIZES E ATORES

Um dos aspectos mais importantes em refletir sobre nossas práticas e processos artísticos e pedagógicos é conseguir identificar nossas escolhas. A questão das escolhas às vezes pode parecer frágil ou óbvia quando não percebemos que nosso trabalho é baseado nelas. Quando não nos questionamos *porquê* e *como* fazemos o que fazemos, quando apenas repetimos padrões sem refletir sobre eles, alguns procedimentos podem parecer óbvios. Não são. Às vezes repetimos exercícios, técnicas, estratégias, e não percebemos que são fruto de escolhas e sequer temos consciência sobre em que contexto essas escolhas foram feitas. É sempre bom saber porque fazemos as escolhas que fazemos.

### 4.1 Escolhas que definem caminhos

Não se pode criar sempre subconscientemente e com inspiração[...] A nossa arte, portanto, nos ensina, antes de mais nada, a criar conscientemente e certo, pois esse é o melhor meio de abrir caminho para o florescimento do inconsciente, que é a inspiração. Quanto mais momentos conscientes criadores vocês tiverem nos seus papéis, maiores serão as possibilidades de um fluxo de inspiração. (STANISLAVSKI, 1995, p. 43).

Para chegar até esta pesquisa, muitas escolhas foram necessárias, elas foram sendo feitas ao longo dos anos, algumas foram conscientes, baseadas em vivências, práticas e reflexões corpóreas, afetivas e intelectuais e se manifestam, neste momento, pela definição de uma determinada abordagem da voz. Abordagem na qual a experimentação e a improvisação, tendo como princípio a unicidade e como objetivo desenvolver, explorar, alcançar os espaços da voz enquanto vocalidade, são os procedimentos propulsores de um processo orgânico que entretence criação artística, investigação e pedagogia.

No âmbito de um trabalho situado no campo de conhecimento do teatro, orientado pela ética, pela busca de relações interpessoais equilibradas entre os principais sujeitos, professoras, professores, alunas-atrizes e alunos-atores, e que pressupõe uma professora, orientadora, preparadora, facilitadora vocal em constante auto investigação, que reflete sobre a própria prática, leva suas pesquisas, reflexões e descobertas para a sala de aula e/ou sala de trabalho e de lá retorna com novas

questões e reflexões.

A partir da minha prática como professora percebi que a aula é o momento, que aliás tem início, meio e fim, no tempo e no espaço, no qual todas as minhas pesquisas, intenções, reflexões e práticas podem encontrar, ou não, o outro, representado pelo aluno, através de uma organização, de procedimentos específicos e de uma condução adequada à proposta. Este encontro não depende apenas da minha mediação, sendo que eu não sou um vetor de onde jorram procedimentos em direção ao aluno que apenas os recebe, assimila ou amortece. O encontro acontece na medida da receptividade, da interação, da ação do outro sob e sobre a minha orientação, com os colegas, com o ambiente, incluindo todas as suas variáveis e possibilidades, e com os objetos da aprendizagem e da "ensinagem".

Comecei a perceber que pouco adiantam, para o processo de ensino-aprendizagem, as pesquisas sobre a prática docente que não podem de alguma forma desembocar no cotidiano das salas de aula, seja com alunos do ensino fundamental ou com alunas-atrizes e alunos-atores em cursos e oficinas de teatro e voz. Ao mesmo tempo os processos de ensino-aprendizagem não se garantem apenas pela confecção de um planejamento bem feito, pela escolha inspirada de materiais de apoio e pela disponibilidade de um ambiente adequado, mas é necessária a presença presente, com o perdão da redundância, da figura da professora, do professor.

Acredito que não exista um método que se ensina a si mesmo. A maioria dos conhecimentos passa pela figura de um facilitador, mesmo que este facilitador se manifeste através da interação com um livro, por trás do qual existe a figura de um ser de carne, ou vários, que o escreveu. Podemos aprender muito com os livros, estes podem ajudar muito na formação de atrizes e atores, mas em algum momento será preciso confrontar os conhecimentos e aprendizagens com a figura de uma mestra ou um mestre de "carne e osso".

Neste sentido comecei a refletir sobre meus procedimentos, estratégias e escolhas, isso valendo tanto para os trabalhos e aulas que oriento quanto para os processos artísticos dos quais participo. A grande maioria delas foram apreendidas e desenvolvidas diretamente a partir de vivências com outras pessoas, sejam elas vivências de aprendizagem, vivências exercendo o ofício de atriz, vivências em processos de criação ou de investigação. Outras foram fruto de práticas, leituras,

reflexões e pesquisas individuais. Nenhuma delas representa uma inovação ou algo nunca visto antes e não tem esta pretensão. Por outro lado, não acredito em técnicas ou exercícios que não passaram por uma apropriação e transformação no corpo de quem as ensina e pratica.

Muitos dos exercícios que fazemos nos processos criativos no âmbito das artes cênicas chegam até nós através de diferentes formas: livros, cursos, oficinas, transmissões orais, interpretações pessoais, aquele ou aquela mestra, aquele ou aquela amiga que fez aquele curso com aquele professor daquele grupo e, estão presentes em diferentes tempos, lugares e culturas ao redor do mundo. As técnicas, práticas e exercícios viajam no corpo de quem as pratica ou observa/assiste e vão se transformando através da transmissão, sendo às vezes difícil saber quem inventou qual exercício, técnica ou procedimento.

Às vezes existe até toda uma aura de mistério ao redor de algum exercício ou técnica específica como se eles por si mesmos fossem capazes de nos transportar para o lugar criativo onde queremos estar. Acredito, e tenho tido experiências que nutrem esta ideia, que os exercícios, técnicas e estratégias por si só não são capazes de entregar aquilo que prometem. É preciso um contexto adequado, é preciso estabelecer um ambiente propício, é preciso uma orientadora/condutora ou orientador/condutor com conhecimento profundo sobre seus procedimentos.

A partir de uma experiência de treinamento de atores que vivenciei no final da década de 90, em Porto Alegre, orientada pelo ator, diretor e professor uruguaio naturalizado brasileiro, Roberto Birindelli, que já citei anteriormente no capítulo dois, passei a olhar para a questão dos exercícios de maneira diferente. Neste treinamento que frequentei por aproximadamente um ano muitas questões do trabalho da atriz/ator se revelaram para mim e o impacto dessa vivência acabou por transformar meu trabalho como atriz. Mas, uma das maiores descobertas foi a de que o exercício em si não importa mais do que a maneira como ele é conduzido, o contexto, o onde, o como e principalmente, o porquê.

Roberto utilizava procedimentos que eu nunca tinha vivenciado antes, mas também conduzia muitos exercícios que eu já havia feito, talvez muitas e muitas vezes, em diferentes contextos e experiências de aprendizagem. Comecei a perceber que a

maneira como ele criava o ambiente, apresentava e conduzia os exercícios era completamente diferente das abordagens com as quais eu tinha tido contato anteriormente. A partir da sua condução e, com a intencionalidade com que era feita, se desdobravam múltiplas possibilidades que eram novas para mim.

Relembrando agora inúmeros cursos, oficinas, processos criativos dos quais participei acho importante também dizer que palavras escritas em uma folha de papel quando colocadas em prática se desdobram em um universo incrivelmente mágico e imprevisível chamado *vida* no qual nem sempre o que é escrito corresponde fielmente ao que foi vivenciado. Mesmo assim, achei que poderia ser útil organizar aqui algumas escolhas e nelas identificar alguns princípios.

#### **4.2 Doze princípios para iniciar um processo de experimentação vocal**

Meu foco ao organizar estes doze princípios foram inicialmente os processos com alunas-atrizes e alunos-atores adultos, mas penso que muitos deles podem também ser aplicados no ensino fundamental ou em oficinas com crianças e adolescentes a partir dos dez anos de idade. Organizei esses princípios para iniciar um processo de criação vocal através da experimentação, são escolhas que podem fazer parte de uma aula, de uma oficina ou de uma sessão de trabalho.

##### **4.2.1 Trabalhar com a ideia de coletivo**

Trabalho coletivo: a primeira escolha, me parece, é estabelecer o caráter coletivo do trabalho, sendo ele uma aula dentro de uma disciplina da grade curricular de uma escola, um curso, uma oficina ou um processo criativo com o objetivo de criar produtos artísticos. Trabalho coletivo onde o fator relacional interfere no processo de todos. Sem anular as individualidades, estimular as ideias de contribuição, de aprendizado inter relacional e horizontal, de contaminação e colaboração criativa entre os participantes.

Os processos criativos no teatro e nas artes cênicas, em geral, assim como a formação de atrizes e atores, podem se beneficiar muito do estabelecimento de um trabalho coletivo. No trabalho coletivo como o concebo, a professora é a figura que orienta e comanda os processos, mas a aprendizagem não depende exclusivamente da relação estabelecida entre a professora e os alunos. A aprendizagem se relaciona com o ambiente criado (sobre ambiente vou falar mais em outro tópico) e principalmente nas

relações horizontais estabelecidas, inclusive nas relações entre os participantes.

Somos seres sociais, aprendemos também para pertencer a um grupo social, aprendemos com nossos colegas, aprendemos vendo nossos colegas aprendendo, aprendemos com seus êxitos e fracassos e eles com os nossos. Estabelecer boas relações interpessoais e que estas caminhem para práticas de colaboração, mais do que de competição, entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, favorecem o seu desenvolvimento. Os exercícios e as improvisações em grupos, em trios e em duplas favorecem o aprendizado dos sujeitos na medida em que estão todos compartilhando a mesma situação de aprendizagem e, mais ou menos, partindo do mesmo nível de conhecimento dentro daquele contexto. Com meu colega eu posso ser sincera e dizer que não entendi a proposta de um exercício, ele ou ela então poderá me explicar, muitas vezes com uma linguagem mais acessível, para mim, do que a da professora.

Aprender observando as diferenças, as semelhanças, as escolhas feitas pelos outros participantes. Uma professora que estiver atenta a estes aspectos poderá estimular que estas coisas aconteçam de forma aberta, assumida, pois geralmente, em trabalhos desenvolvidos em grupo, sejam aulas ou processos criativos elas já acontecem mas muitas vezes ficam como pano de fundo da aprendizagem e não assumem o papel que realmente desempenham no processo.

#### **4.2.2 Criação de um ambiente seguro**

No início de seu livro, *Improvisação para o teatro*, Viola Spolin traz a importância do papel do ambiente no processo de aprendizagem:

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. [...] Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. (SPOLIN, 2005, p.3).

É essencial a criação de um ambiente seguro, propício aos processos criativos. Depois de estabelecer o coletivo como um dos pilares do processo, a proposta é criar, com a ajuda de todos os envolvidos, de preferência, um ambiente onde se possa errar, questionar, expressar opiniões e inquietações com o devido respeito ao processo, aos colegas, à pessoa que conduz o processo e a si mesmo.

A criação de um ambiente seguro, acolhedor o quanto for possível dentro das condições materiais e institucionais que se apresentarem, é de extrema importância em um processo que muitas vezes pode tocar em pontos sensíveis da aluna-atriz e do aluno-ator. Trabalhar o corpo, a voz, as sensibilidades, a expressividade sem medo de julgamentos ou críticas reconhecendo que faz parte do nosso ofício saber lidar com a recepção e com a percepção do outro acerca de nosso trabalho.

É neste ponto que mais percebo a necessidade de estabelecer uma ética de trabalho. Cada grupo de trabalho poderá ter a sua própria ética de trabalho de acordo com seus contextos específicos, mas existem alguns pontos que podem ser encarados como universais dentro de um trabalho artístico na área do teatro: manter o respeito e a civilidade nas relações, zelar pela própria integridade física e moral assim como pela integridade dos demais, não comentar fora do ambiente de trabalho sobre coisas que só fazem sentido dentro de um contexto, principalmente quando estas coisas expõem uma ou mais pessoas, respeitar a coordenação do processo, falar sobre o trabalho de colegas com respeito e utilizando termos apropriados ao trabalho e ao nível de aprendizagem, etc.

#### **4.2.3 Iniciar o trabalho em roda**

Trabalhar em roda, fazer uma roda no espaço, dar as mãos para quem estiver ao lado, olhar e ser olhado, sentir a energia que flui por entre os corpos. Na roda todos tem um lugar importante, na roda todas as presenças são chamadas a participar, não é possível se esconder e não há, em função da disposição dos corpos no espaço, um lugar de destaque ou um lugar menos importante.

Muitas vezes o simples fato de fazer uma roda coletivamente já nos coloca em prontidão para o trabalho que virá a seguir representando este momento tão importante de virar a chave, de vir da rua, do transporte público, de outra aula, da cantina, das conversas no banheiro, dos encontros na escada e se conectar aos poucos com o momento presente, retirar do próprio corpo e campo magnético as impressões do que foi vivido no momento imediatamente anterior. Buscar esta habilidade de estar e ficar presente para poder aproveitar ao máximo a experiência atual.

A roda em questão não deve ter esquinas, não deve ter pontos cegos, não deve ter ajuntamentos de pessoas, não deve ter uma roda paralela acontecendo ao mesmo

tempo (estas observações são principalmente no caso de termos muitas pessoas na roda). Então, neste caso, o próprio ato de fazer a roda o mais redonda e “limpa” possível já é o início de um trabalho coletivo no espaço.

#### **4.2.4 Aquecimento do corpo e da voz em conexão**

Aquecimento do corpo e da voz em conexão. Corpo e voz são o principal material de atrizes e atores e é importante trabalhar o aquecimento desses elementos em conexão e como um momento de ruptura com o momento anterior, ruptura com as questões “de fora” do espaço de trabalho. Aquecimento como uma passagem para o momento presente, entrar em contato com o espaço, com os outros corpos e vozes e habitar o próprio corpo, a própria voz, pisar o chão, sentir o peso do próprio corpo, sentir as texturas, os cheiros e a temperatura do ambiente e realmente ver as coisas à sua volta.

Além de ser este o momento em que iremos definitivamente nos divorciar do que aconteceu antes do momento presente, este é também um momento importante pois ele vai tornar mais ou menos possíveis os trabalhos que virão depois.

De que forma a professora/orientadora vocal irá propor este aquecimento do corpo e da voz em conexão um com o outro representa um universo infinito de possibilidades. O importante é que aqui já se comece a trabalhar voz e corpo de forma colaborativa e contaminadora. O movimento da voz pode impulsionar o corpo, o movimento do corpo interfere na voz. As diversas vozes no espaço afetam, contaminam, se unem, caminham ora juntas ora em oposição mas nunca indiferentes. Assim temos a proposta de uma expressão vocal e corporal que traz uma ideia de inteireza, de presença humana, de vida, e vida que é relacional. A voz é aquilo que, a partir do corpo, é lançado no espaço e o toca, toca os outros corpos e se mistura às outras vozes. Como nos traz Storolli,

A voz, possibilidade do corpo... Através de sua ressonância, resta como vestígio, vibração, em tudo o que atinge. A voz carrega em si as marcas de sua origem, a memória do corpo gerador. Resultado de seu processo criativo, é ao mesmo tempo meio, instrumento pelo qual a ação do corpo se materializa. [...] A voz nos possibilita sair de nós mesmos, nos lançando ao espaço circundante. Assim, este desalojar pode ser percebido como uma expansão dos limites do corpo, sua ampliação no tempo e no espaço. Sem outros recursos senão aqueles inerentes a ela própria, a voz é percebida como ação do corpo. Capaz de transbordá-lo no espaço, borrando seus limites, permeando outros corpos e objetos na

sua trajetória. Compreendida assim, a voz é uma forma de movimento do corpo no espaço, fazendo parte do processo de co-construção deste, gerando espaço na medida em que o ocupa. (STOROLLI, 2009, p. 157).

Permitir que a voz abra espaços no corpo e o conduza de forma sensível para outros níveis de energia. Através deste trabalho busca-se a revelação de uma voz incorporada, que possa ser representante real da unicidade, e de um corpo que possa cantar e emitir sons não só através das pregas vocais.

#### **4.2.5 Trabalhar corpo e voz como parte da mesma unicidade**

Trabalhar corpo e voz na perspectiva de que ambos fazem parte da mesma unicidade relacional e sofrem influências de diversos fatores: sociais, emocionais, espirituais, mentais, ambientais, energéticos, etc. Reconhecer que somos seres construídos a partir de interações com outros seres e que essas interações influenciam diretamente nossa aprendizagem. Abordar corpo e voz como parte da mesma unicidade implica reconhecer que a voz não é uma ferramenta de expressão *do* corpo, a voz é o corpo em expressão e expansão no espaço. Quando trabalhamos a voz como um apêndice do corpo podemos acabar criando saberes que se apresentam desconectados entre si. A professora Gisela Habeyche fala da importância de se religar os saberes e como isso impacta na utilização que fazemos de nossas vozes/corpos:

Uma das escolhas que faço, [...] é a da (re)ligação dos saberes. Percebo que muitas pessoas se relacionam com suas vozes como algo que deve cumprir tarefas e corresponder às diversas expectativas, e não como uma parte de si, da sua inteireza como ser humano. É como se o sujeito fosse um quebra cabeças, dividido em peças/funções, então aqui está o corpo, ali a emoção, aí o ser racional e ali adiante a voz. É uma visão tão seccionada; talvez a ideia de técnica herdada da modernidade corrobore para a manutenção desse pensar compartimentado. (HABEYCHE, 2003, p.37).

Reconhecer a voz como representante de uma unicidade implica não mais nos referirmos a ela como um mero instrumento, uma peça desconectada do todo do qual faz parte. Não que em alguns momentos não possa ser útil encarar a voz como um instrumento, mas apenas para perceber mais de perto as possibilidades que são próprias da voz sem contudo abordá-la como algo externo ao corpo. É importante que chegue o momento, ao nos aprofundarmos no estudo da voz, onde perceberemos o

fato de que a voz é muito mais complexa do que uma simples habilidade do ferramental de atrizes e atores e não pode ser considerada como uma disciplina de luxo.

#### **4.2.6 Orientar o trabalho em três dimensões interconectadas**

Foi quando tive contato com o trabalho da professora Gisela Habeyche, nas disciplinas de expressão vocal, durante a graduação em artes cênicas na UFRGS, que percebi as possibilidades de um trabalho de formação vocal que conecta e relaciona estas três dimensões das quais falarei aqui: dimensão técnica (exercícios, estratégias, procedimentos, práticas, treinamentos), dimensão criativa (experimentação, improvisação) e dimensão reflexiva (leituras, relatos, discussões, autoavaliação, escrita, olhar para si, para o seu processo e para o outro). Para dar um breve panorama de como eram as aulas vejamos esta citação da própria professora Gisela:

Na aula que desfruto com meus alunos invento personagens: uma animadora, uma figura que toca trombetas, outra que grita palavras de ordem, uma ativista, e também alguém que gosta de deitar o corpo no chão com regozijo, respirar livre percebendo esses movimentos entre intenção e gesto. Flagro-me pensando que trabalho em algum tipo de jogo-simbólico, tento criar vivências, lançar desafios, fazer pensar, ouvir o que os outros têm a dizer e colocá-los em posições de falar, de legitimarem o risco de emitir opiniões, de se posicionarem. Debates espetáculos, realizamos leituras de livros, trabalho sobre textos. Há exercícios de leitura em voz alta e de dizer textos decorados. Lê-se Ivo Bender, Vera Karam, Chico Buarque de Hollanda, Eduardo Galeano, Gabriel García Márquez, Maiakovski, Nelson Rodrigues, Stanislavski. Dentre tantos outros materiais diversos sobre voz e alma humana (HABEYCHE, 2003, p. 49).

As aulas englobavam também momentos de trabalho técnico com o objetivo de aquecer, desenvolver, ampliar as possibilidades físicas da voz. A escolha em trabalhar nessas três dimensões traz questões que para mim são instigantes e que tocam nas diferentes formas de ensinar ou de abordar um assunto dentro de um processo como este. Um processo de ensino-aprendizagem da voz tem momentos de experimentação, de improvisação e de exploração, mas também tem momentos em que a professora/orientadora vocal tem de lançar mão do exemplo, de mostrar, de conduzir de forma mais assertiva o caminhar dos alunos, principalmente quando for o caso de trabalhar com exercícios de alguma técnica vocal específica. É claro que todas as

partes do trabalho devem estar interconectadas mas, é possível reconhecer que existem diferenças entre as partes citadas ou, pelo menos, se assim quisermos, é possível dividir o trabalho nessas três partes que na verdade são complementares.

Os trabalhos com a dimensão técnica que englobam exercícios, estratégias, procedimentos, práticas e treinamentos e que geralmente estão relacionados com uma técnica vocal ou, técnicas vocais, têm como objetivo principal a busca por desenvolver habilidades vocais e corporais relacionadas a uma boa performance vocal e podem ajudar nos momentos de criação, experimentação e improvisação. Se os alunos puderem contar com determinadas habilidades e qualidades conquistadas através da prática de exercícios técnicos, seus voos na hora da experimentação poderão ser mais amplos e profundos e ao mesmo tempo estarão assegurando a própria integridade vocal e corporal.

Já a parte que eu estou chamando aqui de reflexiva e que engloba leituras diversas, inclusive de textos que abordam o trabalho vocal, relatos, discussões, avaliação do processo, escrita, olhar para si, para o seu processo e para o do outro é importante para ajudar a desmistificar os saberes práticos e teóricos que envolvem a voz. Muitos livros, manuais, trabalhos acadêmicos que tratam da voz no teatro são para muitas atrizes e atores como um terreno completamente desconhecido ou pior, um lugar ao qual apenas os iniciados têm acesso.

Na parte reflexiva do trabalho é sugerido que se mostre o caminho que dá acesso a estas leituras para estimular que atrizes e atores ampliem os conhecimentos sobre seu próprio processo de formação vocal. Utilizar a escrita e utilizar leituras de textos diversos que tenham a ver com a proposta podem auxiliar este processo. Refletir sobre o próprio desenvolvimento e o desenvolvimento dos colegas, fazer avaliações dos processos também são formas de incorporar, concretizar e acomodar o conhecimento experienciado. Um aspecto muito interessante dos trabalhos com a dimensão reflexiva é que através deles atrizes e atores podem tornar-se sujeitos menos passivos em seu próprio processo de aprendizagem.

Assim a aqui chamada dimensão criativa do trabalho que engloba a experimentação individual e coletiva poderá se desenvolver apoiada pela dimensão

técnica e validada pela dimensão reflexiva que poderá ajudar atrizes e atores na execução dos próprios processos, nas tomadas de decisões, nas escolhas e mudanças de direções se for o caso.

#### **4.2.7 Improvisação como a principal ferramenta da experimentação**

Trabalhar com a improvisação como a estratégia principal para a experimentação é uma eficaz forma de estimular a experimentação pessoal ao invés da busca por reproduzir um modelo. Encontrar as respostas necessárias através da ação do corpo-voz no espaço. Improvisar em grupo e individualmente, com ou sem um roteiro pré organizado, um tema, um estímulo ou uma ideia.

A improvisação nos traz para o aqui e agora, nos tira de digressões improdutivas, nos joga na cara nossas falhas, nos mostra aquilo que não temos condição de realizar ainda, nos elucida nossas limitações mas, ao mesmo tempo, nos mostra aquilo que jamais imaginaríamos ser capazes de fazer. Ela nos transporta do deserto mental para um mundo de descobertas refrescantes através do corpo e da voz e nos reorienta apenas para nos fazer ver que não estamos o tempo todo sozinhas/sozinhos no comando do processo.

Penso que o trabalho de atrizes e atores e aprendizes de teatro em suas salas de ensaio ou em suas salas de aula está mais para a humildade cotidiana do artesanato do que para a solenidade da arte que repousa na imortalidade canonizada de um museu. A argamassa que mantém unidas as partes do nosso corpo-voz criativo é feita de poeira e suor. Sobre o aspecto artesanal do trabalho de atrizes e atores a professora Gisela Habeyche nos traz uma bonita imagem:

Aprender a vivenciar o presente e a utilizar a si como matéria desse viver e da sua arte é fruto da vivência cotidiana do ator. Nessa experiência, tudo pode lhe ser útil. Por isso é que percebo a arte do ator como artesanal, pois é a constituição de um conhecimento bordado em si como experiência, tramado no que vivenciou, no que compartilhou ao longo da sua trajetória. É imbuída dessa convicção que invisto na educação das nossas percepções e do nosso pensamento. (HABEYCHE, 2013, p. 221).

Este conhecimento fruto da experiência e que é bordado em nós (HABEYCHE, 2013) justamente em momentos de improvisação consegue romper as barreiras do medo, da preguiça, do desespero e da arrogância para nos trazer, no aqui e no agora,

momentos de pura poesia.

#### **4.2.8 Olhar para o outro**

Abrir-se ao outro para interagir é um aprendizado do âmbito da nossa humanidade. (HABEYCHE, 2013, p. 222).

É importante ter um olhar atento, na medida do possível, para cada aluna-atriz, aluno-ator. Esse olhar, se for generoso e aberto será, de qualquer forma, um olhar individualizado pois, se partirmos da premissa de que cada ser observado ensina *como* deve ser olhado já que é único, uma unicidade em manifestação, então veremos algo que só aquele ser pode nos revelar. Convém também olhar para o principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem tendo em mente que ele está em relação com os outros sujeitos, vivenciando um processo coletivo, mas está também em seu próprio processo e em relação com elementos muitas vezes invisíveis para a professora/orientadora vocal: suas crenças, medos, bloqueios, habilidades, inibições, preferências, resistências, etc.

Em muitos momentos na minha trajetória como atriz e professora, e também na minha vida, fui olhada, e fui vista, e isto, não nos enganemos, é realmente raro. E a partir da experiência de ter sido vista meu mundo inteiro se reconfigurou. Eu me (re)possuí, eu peguei de volta um pedacinho que a vida, ou alguém, me havia levado. Não estamos no nosso dia a dia e, de maneira geral, muito dispostos, aptos ou mesmo interessados em realmente olhar para o outro. Mas esta pode ser uma habilidade muito útil para uma professora/orientadora vocal.

Lembrando de alguns relatos presentes nas entrevistas que fiz com atores e atrizes para a monografia de especialização me recordo de algumas passagens muito bonitas e intensas nas quais os entrevistados relataram o momento em que se sentiram olhados e vistos durante um processo de aprendizagem e sobre como, a partir daí, se sentiram possíveis.

#### **4.2.9 Avaliação e autoavaliação com respeito e compaixão**

A autoavaliação constante por parte da professora/orientadora vocal pode evitar que ela caia em comportamentos automatizados, pode evitar que as soluções provisórias se tornem permanentes se elas já não resolvem mais a questão inicial e

também pode evitar que o olhar fique viciado interferindo assim na capacidade de analisar de forma eficaz as situações. É importante refletir sobre as próprias práticas e deixar que estas, por mais estruturadas que estejam, possam, de quando em quando, ser contaminadas por novos ares, novas perguntas, novas direções e entendimentos e se reacomodar. Paulo Freire fala sobre a necessidade de refletirmos sobre a prática pedagógica:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.[...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2006, p. 39).

Mas além da necessidade de autoavaliação muitas vezes, dependendo do contexto no qual atuamos, precisamos avaliar o trabalho de alunas e alunos. Como fazer a avaliação de um processo artístico ou formativo no contexto da expressão vocal no teatro? Como fazer a avaliação da aluna-atriz e do aluno-ator? De forma geral a avaliação dentro da linguagem artística do teatro tem suas especificidades, no caso de atrizes e atores aprendizes algumas questões importantes se referem ao objeto de avaliação.

Em outras disciplinas, como as artes visuais, por exemplo, o objeto de avaliação pode ser uma obra produzida pela aluna/aluno, no caso do teatro, muitas vezes, o objeto de avaliação é e está no próprio corpo-voz da aluna-atriz e do aluno-ator. Trata-se de uma situação delicada para o processo de avaliação.

Falando-se de avaliação dentro do contexto do teatro outras questões importantes aparecem: devemos avaliar alunas-atrizes e alunos-atores em relação ao conhecimento que estes construíram a partir deles mesmos, isto é, comparando-os apenas com eles mesmos em seu desenvolvimento durante o processo, ou devemos compará-los uns com os outros mesmo que muitas vezes sejam indivíduos completamente diferentes que partem de lugares de aprendizagem distintos?

Acredito que na avaliação de alunas e alunos atores durante um processo de formação em teatro, e durante um processo de formação vocal seja importante levar-se em conta a situação particular de cada indivíduo que pode ser constituída pelas habilidades apresentadas e desenvolvidas, por seu contexto sociocultural, por sua

disponibilidade física e emocional e por seu comprometimento com o próprio processo de aprendizagem. A maneira como este indivíduo se relaciona com o ambiente, com os outros indivíduos, com os conteúdos de aprendizagem, com a condução do processo também devem ser levadas em consideração, mas principalmente deve ser avaliado como ele articula todo o seu próprio contexto em relação a esses fatores em um processo de aprendizagem.

É possível também, levando-se em consideração o caráter relacional do processo, cruzarem-se os dados de como foi o desenvolvimento deste indivíduo em relação aos outros e com os outros indivíduos já que todos participaram do mesmo processo de aprendizagem, ou seja, neste sentido a comparação para fins de avaliação entre os sujeitos considera que os mesmos, muitas vezes, têm pontos de partida bem diferentes. É importante dizer que em um processo de ensino-aprendizagem artístico que se propõe a não ter padrões de excelência absolutos a serem alcançados é muito mais o próprio desenvolvimento daqueles indivíduos, naquele contexto específico, que irá estabelecer os padrões para o que se possa chamar de um bom ou mau desenvolvimento, do que um modelo preestabelecido vindo de fora do processo.

Conduzir e avaliar processos de ensino-aprendizagem é algo altamente complexo pois é complexo lidar com gente, como nos alerta Paulo Freire:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacidade científica faz parte. É que lido com gente. (FREIRE, 2006, p. 144).

E, por favor, consideremos que nós professoras e professores também somos gente, gente em transformação e constante estado de busca (FREIRE, 2006). Tenhamos, portanto, esse olhar de compaixão para nossas faltas e equívocos pois eles acontecem e acontecerão.

#### 4.2.10 Abordar o trabalho de atriz/ator como um trabalho sobre si

Abordar o trabalho de atriz/ator como um trabalho sobre si mas também ter esse mesmo olhar para o trabalho da professora/orientadora vocal. Orientar o trabalho inspirada na perspectiva inaugurada por Stanislavski sobre os processos criativos de atrizes e atores onde o objetivo não é apenas o desenvolvimento de uma técnica, mas também de uma transformação pessoal através do engajamento de todas as dimensões do ser, inclusive as dimensões espiritual, psicológica, emocional e afetiva.

Stanislavski não foi o único pesquisador teatral no ocidente que desenvolveu seu trabalho sob essa premissa, mas foi o pioneiro e um dos que mais se aprofundou nela. Segundo Quilici,

Em Stanislavski, por exemplo, todos os procedimentos práticos se articulam em torno da produção de um “estado criativo”, que num certo sentido, deve anteceder o trabalho de personificação do papel pelo ator. A nítida distinção entre “o trabalho do ator sobre si mesmo” e a construção da interpretação demarca uma ideia fundamental que alimentará diversos artistas posteriores: a compreensão do ofício teatral como um trabalho mais abrangente sobre o homem. O estado criativo é um “poder ser” humano, uma possibilidade que é atualizada no teatro através de técnicas específicas. (QUILICI, 2015, p. 76).

Ainda que Stanislavski (2009), em um primeiro momento, tenha desenvolvido este trabalho do “ator sobre si mesmo” com foco na interpretação do papel e buscado uma estética realista, é possível desassociar as suas pesquisas destes dois objetivos e encontrar nelas “um caminho mais amplo de formação do artista, um conjunto de conhecimentos e práticas para a construção de um modo de ser” (QUILICI, 2015, p. 78). Todo trabalho ou processo artístico para acessar um estado criativo, a partir de Stanislavski, implica, para a atriz e para o ator, em uma busca que extrapola o desenvolvimento de técnicas de atuação. Para Quilici estes pressuposto acabam por reconfigurar o que pensamos ser a arte de atriz/ator:

É necessário repensar o próprio sentido da técnica teatral, que não se constitui apenas como um processo de construção de uma representação. Trata-se de equacionar a dimensão consciente do trabalho do ator e a abertura para uma experiência mais intuitiva e “espiritual”. A técnica constrói as circunstâncias e as condições para que possa se dar o desvelamento de algo que a ultrapassa, o instante inspirado buscado por todo artista. (QUILICI, 2015, p.76-77).

O trabalho de atrizes e atores, que é um trabalho artesanal, que pode estar

inserido no âmbito de uma linguagem artística, ou várias, e que tem como matéria prima, suporte, o próprio corpo-voz, a imaginação, a memória, a emoção, os sentidos, e toda a matéria psíquica e espiritual é um campo de conhecimentos inter, trans e multidisciplinares e seus objetivos não se endereçam apenas à atuação.

#### **4.2.11 Conduzir o processo com humor e afeto**

Levando-se em consideração que em processos criativos e de formação no teatro geralmente o coletivo e as interações humanas têm um papel muito importante, trabalhar com humor e com afeto pode ajudar a estabelecer um ambiente gentil no qual todos se sintam acolhidos. Sobretudo nos processos de formação em teatro que envolvem a auto-exposição, inclusive o trabalho com a voz, expressão inequívoca de cada unicidade, e que podem trazer ansiedade e estabelecer uma atmosfera de insegurança e competição entre as atrizes/atores aprendizes.

Os processos que envolvem uma aprendizagem vocal podem representar um momento desafiador. Através de uma condução respeitosa e afetiva, creio, é possível estabelecer uma relação saudável entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e assim somar para a criação de um ambiente de colaboração.

O afeto e o humor aliados podem dismantelar um clima tenso, de cansaço, de frustração e medo e nos lembrar que às vezes é importante não nos levarmos tão a sério. Mas utilizar o humor não significa necessariamente ter de ser “engraçadinha” ou fazer piadas o tempo todo. O humor nos possibilita estarmos no tempo presente, no aqui e agora de cada momento e identificar o risível das situações e, se isso for adequado ao contexto pedagógico, explorar este aspecto para instaurar uma atmosfera de maior soltura e cumplicidade. Quilici expõe de que forma o humor e o riso podem ter um papel importante nos processos de atrizes e atores:

Defenderei aqui que o riso e o humor (no seu sentido mais restrito) podem jogar um papel fundamental nesse tipo de processo. Retomemos a ideia que, nos estados medianos de consciência, somos geralmente passivos em relação às disposições de humor que experimentamos. Os humores nos arrastam e nos possuem, colorindo nossas atitudes e reações diante dos acontecimentos. O que acontece então quando conseguimos rir de nós mesmos nos momentos mais inusitados, quando estávamos justamente mergulhados nas águas escuras de certos humores? É como se, repentinamente, nos deslocássemos para fora de um suposto eu, ao qual estávamos identificados. Nas palavras de Antonin Artaud, 'me conheço porque me assisto, assisto a Antonin Artaud', Esta

capacidade de se autodesdobrar, de exercer a observação de si, foi considerada por diversos artistas como uma das capacidades fundamentais que o ator deve desenvolver: ser ator e testemunha dos próprios atos, estar no jogo e ao mesmo tempo cultivar certo distanciamento do que acontece. (QUILICI, 2015, p. 130-131).

A atriz e o ator trabalham com todo o seu ser. Independente de qual “tipo” ou estilo de teatro acreditam estar fazendo, é muito difícil apartar-se do próprio corpo emocional, ou de sua própria substância psíquica, mas podemos, como no exemplo citado acima, nos distanciar e nos observar a nós mesmos. Não estou falando aqui de um trabalho de abordagem do personagem ou de formação através das emoções mas, estou falando que o ser que atua e aprende possui emoções das quais não consegue se isolar, nesse sentido é importante também considerar o papel dos humores nestes processos.

#### **4.2.12 Assumir que o trabalho possui uma condução**

Os processos de formação, e também os processos criativos, de atrizes e atores podem se beneficiar muito quando existe clareza a respeito da orientação ou condução do trabalho. Quando quem orienta o trabalho, seja uma pessoa, ou duas, ou várias, o faz de maneira clara e até mesmo assertiva, apontando os caminhos por onde o processo deve seguir, isso possibilita que todos os demais possam focar em desempenhar seus papéis. Uma condução clara não elimina a interlocução, as trocas e a colaboração horizontal. Por outro lado, processos criativos colaborativos não eliminam a necessidade de uma orientação.

Do ponto de vista de uma professora/orientadora vocal que precisa conduzir um trabalho com alunas/alunos atores quanto mais essa profissional tiver conhecimento prático e teórico, reflexão e pesquisa, quanto mais ela tiver vivências no próprio corpo relacionadas ao seu campo de conhecimento e conseguir transformar essas vivências em direcionamentos práticos, o que também podemos “traduzir” por princípios ensináveis, mais ela terá condições de assumir e manter suas proposições durante o processo.

Já trabalhei em alguns processos artísticos, em diferentes linguagens e com as mais diversas propostas nos quais a ideia de um trabalho colaborativo e coletivo, a ideia de uma relação democrática e horizontal, acabava se traduzindo, na prática, por processos difíceis, problemáticos e muitas vezes improdutivos. Na ausência de uma

orientação clara acontecia de ninguém saber o que estava fazendo ou para onde tudo aquilo estava indo e o processo acabar se desarticulando depois de algumas tentativas ou, acontecia de diferentes pessoas tentarem assumir a condução do processo (o que para mim só corroborava a ideia de que é preciso existir uma orientação) de forma desarticulada, não planejada, nem todos com condições reais para uma tarefa como esta, e o processo acabar desembocando em discussões e debates infundáveis que no fundo apenas representavam uma disputa por poder.

E, vivenciei ainda uma terceira forma de processo artístico "sem condução" que é a da condução velada, que existe mas que não é assumida como tal. Todos e todas são chamados a compartilhar suas impressões, suas ideias, suas proposições, mas na hora de se colocar as ideias em prática nada disso, ou quase nada, é levado em consideração prevalecendo as proposições de uma única pessoa, esta sim, a real condutora do processo.

Quando falamos em processos que têm como principal objetivo a formação vocal de atrizes e atores, fica ainda mais complexa a ausência de uma condução clara pois, de uma forma ou de outra, a condução já está representada na figura da orientadora/professora de voz. Sendo assim é necessário ultrapassarmos a ideia de que uma condução clara, que muitas vezes implica na construção de limites também claros, resultaria em uma condução autoritária.

Por outro lado, assumir a condução de um trabalho implica em se ter uma concepção clara ou, em vias de ficar clara, daquilo que se pretende alcançar com aquele trabalho e sobre como alcançá-lo.

E aqui chegamos ao fim da elaboração destes 12 princípios, ao menos por enquanto. Percebo que poderia ficar escrevendo sobre eles por um bom tempo, mas a necessidade de conclusão do trabalho escrito inviabiliza este empreendimento. Certamente que estes princípios ao retornarem para as salas de trabalho gerarão inúmeras combinações, encaminhamentos e desdobramentos imprevisíveis. Percebo que eles podem ser bastante abrangentes e que para atrizes e atores, professoras e professores que tenham passado por algum processo semelhante aos que aqui servem de pano de fundo para a sua elaboração, memórias e imagens poderão ser invocadas. É que eles vêm sendo elaborados através de pesquisas, confrontos e reflexões, mas sua origem são as situações práticas. Depois de ter organizado estes princípios

encontrei em um caderno (2021) essas anotações sobre um determinado processo criativo:

Quais são os princípios deste trabalho? Roda, pé no chão, não existe um modelo a ser seguido, a professora alimenta o trabalho com estímulos, dá orientações antes, durante e depois do processo (avaliação), o corpo todo está no processo, o corpo e a voz devem ser trabalhados e aquecidos conjuntamente. É preciso acontecer uma transformação energética nos participantes, estes precisam entrar no clima da aula. Não acredito ser possível criar algo sem esta alteração no estado. O aquecimento serve para diferenciar o estado cotidiano do estado de criação. Mas este aquecimento não é só corporal, é também da imaginação, é preciso dar algo para a imaginação trabalhar, para o foco dos participantes estar lá. Buscar chegar em uma voz dilatada<sup>41</sup>.

Minha intenção com estes 12 princípios, podemos chamá-los assim, não é que sejam um ponto de chegada mas um ponto de partida ou, pelo menos, um lugar seguro para onde se pode voltar quando as coisas parecerem não fazer muito sentido.

### 4.3 Exercícios e estratégias

No início deste capítulo identifiquei alguns princípios para iniciar um trabalho de experimentação com a voz, alguns destes princípios podem ser colocados diretamente em prática e podem ser trabalhados como exercícios mas outros são mais conceituais. Para trazer um caráter ainda mais prático vou elencar oito exercícios e estratégias que tenho utilizado em oficinas, aulas e sessões de trabalho e que visam promover um momento de criação com a voz através da experimentação e da improvisação.

A maioria destes exercícios são oriundos do meu repertório como atriz e professora. Com exceção do exercício do *Palestrante e Tradutor*, os outros são adaptações inspiradas principalmente por três processos pedagógicos que conduzi durante o mestrado: o workshop *Introdução a um trabalho de criação vocal*, o workshop *Cantares, lugares, memórias* e um estágio de docência na disciplina *Laboratório de Voz* - no curso de Licenciatura em Arte - Teatro do IA-UNESP.

Estes exercícios possibilitam realizar um processo de investigação através da voz e para a voz de forma a (re)descobrir suas características próprias, sua materialidade sonora e sua força espiritual. O objetivo final da maioria dessas práticas é fornecer aos

---

<sup>41</sup> A expressão *voz dilatada* se inspira no conceito de *corpo dilatado*, de Eugenio Barba (1995). Sobre corpo dilatado ver a página 47 deste texto.

participantes caminhos e estratégias focadas principalmente na exploração da vocalidade em associação com as palavras, ou seja, sem excluir-se o trabalho com a oralidade.

É importante dizer que estes exercícios que serão descritos aqui não foram originalmente criados por mim mas adaptados e incorporados à minha prática a partir das mais diversas fontes. É também interessante que se diga que existe um tipo de transmissão oral no teatro, assim como em outras linguagens artísticas, que faz com que, em nossas comunidades, compartilhem informações que através da prática, acabam se comprovando como úteis e relevantes mas que nem sempre sabemos de onde elas vêm.

Exercícios, técnicas, procedimentos e estratégias viajam através do tempo, do espaço e das culturas e chegam até nós através de uma transmissão que tem características muito peculiares pois não se trata apenas de ouvir sobre alguma coisa mas de praticar. Acontece, além da transmissão oral, uma transmissão física, gestual, emocional e, então, através da apropriação, incorporamos à nossa prática um exercício, uma técnica, um princípio e, de repente, depois de um certo tempo de trajetória, não sabemos mais precisar a origem deste ou daquele procedimento.

Sendo assim, o que eu organizei aqui abaixo são procedimentos resultantes de diferentes combinações de outros procedimentos e adaptados a partir dos resultados de sua aplicação prática, de sua vivência no corpo e no espaço.

#### **4.3.1 Reproduzir o padrão vocal de uma pessoa**

- Nível: de iniciante a avançado
- Melhor faixa etária: a partir dos 14 anos
- Natureza: pode ser presencial ou on line
- Número de participantes: individual
- Material: um texto curto, pode ser poema ou fala de uma peça teatral
- Objetivos: identificar e reproduzir um padrão vocal, desassociar o padrão vocal da pessoa estudada e do discurso em questão e poder aplicá-lo em diferentes contextos

Neste exercício, que pode ser chamado também de, "Imitar um estilo vocal", as

alunas e os alunos escolhem uma pessoa que seja uma figura pública, de preferência conhecida por um grande número de pessoas, que tenha um padrão ou estilo vocal muito próprio e característico, de fácil reconhecimento e que possa ser imitado. A professora/orientadora pode também trazer uma lista de pessoas ou personalidades públicas que possuem um padrão vocal característico e propor que os participantes escolham um nome desta lista. Depois de cada um ter escolhido a pessoa cujo padrão vocal irá estudar são dados alguns minutos para uma investigação pessoal.

A ideia não é fazer uma imitação da pessoa pública em questão, a ideia é reconhecer e tentar reproduzir o padrão vocal, o padrão de respiração, as inflexões, as pausas, as texturas da voz, a dinâmica da fala, as tonalidades mais usadas, e até mesmo algumas expressões constantemente repetidas por esta pessoa como jargões, bordões e etc. Embora o objetivo não seja a imitação em um primeiro momento, os participantes podem fazer gestos e movimentos característicos da pessoa com o objetivo de aproximar, de evocar suas características, principalmente as características vocais e discursivas.

No segundo momento, depois da investigação pessoal, será pedido aos participantes que façam, de forma individual, uma improvisação a partir do que estudaram. Geralmente as improvisações neste momento, irão acontecer no sentido de imitar a pessoa, não tem problema, a professora/orientadora poderá ajudar fazendo uma espécie de entrevista com esta pessoa, falando com o participante como se ele fosse a pessoa abordada.

Quando a professora/orientadora perceber que o participante se apropriou de algumas características da pessoa, ela pedirá então que ele improvise um pouco além dos limites da simples reprodução dos bordões e do comportamento conhecido. A professora/orientadora poderá pedir, por exemplo, que o participante improvise como esta pessoa se comportaria na fila de um banco, na emergência de um hospital ou em um ônibus lotado, por exemplo.

Em um terceiro momento, depois de ter feito as improvisações, será pedido aos participantes que desassociem o padrão vocal investigado da pessoa pública abordada. Agora não será mais necessário fazer movimentos e gestos que evocam a pessoa, é como se ela não existisse mais no jogo e restasse apenas o seu padrão vocal. Neste

momento serão dados alguns minutos de investigação individual para que os participantes apliquem este padrão vocal aprendido a um texto que nada tenha a ver com a pessoa que originou a pesquisa, este texto pode ter sido solicitado aos participantes antes do início da oficina ou trazido pela professora/orientadora.

#### **4.3.2 Relato de um acontecimento cotidiano**

- Nível: de intermediário a avançado
- Melhor faixa etária: a partir dos 17 anos
- Natureza: pode ser presencial ou on line
- Número de participantes: individual
- Material: o relato de um acontecimento pessoal que tenha despertado emoções, sensações e sentimentos, de preferência que seja recente e que seja dito de memória
- Objetivos: identificar e reproduzir dinâmicas vocais

Em um primeiro momento os participantes serão estimulados a fazer um breve relato, contar uma pequena história do dia a dia que tenha acontecido recentemente e que tenha suscitado alguma emoção, sensação ou sentimento. No primeiro momento não será dito aos participantes o objetivo do exercício, apenas será pedido que eles contem uma história.

Depois que os participantes tiverem contado a história será pedido que eles tentem lembrar dos desenhos vocais feitos por sua expressão vocal durante o relato, os momentos em que se exaltaram, que falaram em uma altura maior ou menor, os momentos mais rápidos e mais lentos, as texturas que apareceram, as inflexões, as pausas, etc.

Logo depois será dado um tempo de investigação individual para que cada participante tente reproduzir várias vezes o relato como feito pela primeira vez e tente fixar suas dinâmicas a ponto de poder reproduzi-las.

Depois será pedido que os participantes experimentem, ainda individualmente, reproduzir o mesmo relato e reproduzir as mesmas dinâmicas vocais em uma língua inventada. Geralmente este exercício é dado quando os participantes já fizeram algum exercício de blablação mas, se a turma ainda não tiver experimentado a blablação é

possível fazer uma pequena introdução e prática neste momento para ajudar a execução do exercício.

Ao reproduzir o relato em uma língua inventada os participantes serão estimulados a reproduzir as mesmas dinâmicas e padrões vocais, a evocar as mesmas emoções e sensações e tudo o mais que tiver acontecido em termos vocais durante a primeira vez que o relato foi feito.

#### **4.3.3 Criar atmosferas com a voz**

- Nível: de intermediário a avançado
- Melhor faixa etária: a partir dos 17 anos
- Natureza: pode ser presencial ou on line
- Número de participantes: individual
- Material: Material: um texto curto, pode ser poema ou fala de uma peça teatral
- Objetivos: investigar sensações físicas através da imaginação e aplicá-las a um texto determinado, criar atmosferas vocais, trabalhar formas diferentes de emitir um texto

No primeiro momento do exercício será pedido aos participantes que façam uma investigação individual, fechem os olhos e imaginem-se em um outro lugar. De preferência em um lugar ao ar livre que possa suscitar inúmeras sensações físicas. Pode ser um lugar muito frio, com temperaturas extremamente baixas como o pico de uma montanha nevada ou um lugar muito quente e com muito vento como, por exemplo, um deserto. Pode ser uma praia com areia morna e água quentinha ou pode ser uma floresta onde de repente comece a chover intensamente.

Tanto se este exercício for conduzido no ambiente presencial ou virtual é interessante solicitar que os participantes durante esta investigação se desloquem pelo espaço e façam movimentos e ações como se estivessem nesse lugar não com o objetivo de ilustrar a improvisação ou de passar qualquer mensagem para quem observa, mas com o objetivo de realmente experimentar “estar” com o corpo neste lugar. Durante a investigação individual os participantes devem ser estimulados a sentir todas as sensações possíveis nestes ambientes e a expressarem-se vocalmente, mas é interessante deixar claro que em um primeiro momento não é o objetivo desta proposta

construir uma narrativa ou vivenciar algo além das sensações físicas.

Durante a experimentação individual a professora/orientadora pode dar instruções e oferecer estímulos para os participantes pedindo que eles apenas ouçam a sua voz e não interrompam o que estão fazendo. Se ela identificar os lugares imaginários que os participantes estão experimentando ela poderá interferir dando estímulos mais assertivos através de perguntas ou afirmações como, por exemplo: "de repente você começa a sentir que os seus dedos das mãos e dos pés estão congelando" ou, "agora você está completamente encharcada pela chuva, sente os pingos escorrerem pelo seu rosto, pelas suas costas", ou, "o vento do deserto corta a sua pele e cobre você com uma areia quente, qual é a sensação?" e "como é a sensação de estar dentro do mar com uma água bem quentinha?"

Depois será pedido que os participantes lentamente retornem dos mundos imaginários que foram criados por eles, abram os olhos e tentem lembrar e reter no corpo as sensações que experimentaram. Agora será pedido que os participantes peguem o texto que eles levaram para a oficina, ou que foi sugerido pela professora/orientadora e tentem trabalhar o texto aplicando a ele as sensações físicas experimentadas. Neste momento de experimentação individual é possível acontecer uma contaminação e uma inter-relação de sensações, sentidos e significados no sentido de ilustrar o texto, mas não é o objetivo principal, é interessante lembrar que o objetivo não é interpretar o texto ou o personagem e sua situação mas apenas aplicar as sensações experimentadas ao texto.

Em um terceiro momento deve ser solicitado que os participantes mostrem para o grande grupo o resultado de suas investigações com o texto e as sensações.

#### **4.3.4 Sentir uma temperatura extrema**

- Nível: de iniciante a avançado
- Melhor faixa etária: a partir dos 14 anos
- Natureza: pode ser presencial ou on line
- Número de participantes: individual
- Material: um texto curto, pode ser poema ou fala de uma peça teatral
- Objetivos: investigar sensações físicas extremas através da imaginação, aplicá-las a um texto determinado para criar atmosferas e sensações com

a voz, criar com as palavras a partir da vocalidade

Este exercício é parecido com o anterior mas em termos de sensações e imaginação ele é um pouco mais restrito e delimitado. Será pedido aos participantes que imaginem que estão em um lugar com uma temperatura extrema, ou muito frio ou muito calor, outras sensações poderão ser acrescentadas mas serão derivadas das primeiras, como a sensação de que seu corpo está congelando, tremendo de frio, ou que seu pé está pisando em uma superfície muito quente.

O foco principal aqui é em sentir a temperatura. Os participantes serão estimulados a sentirem no corpo as sensações que derivam do fato de estarem expostos a uma determinada temperatura. No caso deste exercício os participantes logo serão conduzidos a imaginar estarem em um lugar de temperaturas extremas sem a necessidade de investir muito tempo na construção imagética de uma paisagem. Este trabalho será feito com temperaturas altas e baixas, todos experimentarão os dois extremos das temperaturas.

No segundo momento os participantes serão estimulados a lembrar e a armazenar na memória as sensações experimentadas com as temperaturas e agora aplicar estas sensações na emissão de um texto determinado. Novamente é preciso lembrar aos participantes que o objetivo não é ilustrar uma pessoa com frio ou com calor, ou interpretar as sensações, mas *sentir* as sensações no corpo, observar o próprio corpo e como ele reage a estes estímulos e sensações.

No terceiro momento os participantes serão chamados a mostrar suas investigações ao grande grupo. Neste momento, a partir do material que for mostrado, a professora/orientadora poderá sugerir algumas combinações diferentes para cada participante. Se um determinado participante disse o texto trabalhando a sensação do frio, ela poderá pedir que ele faça uma parte com a sensação do frio e outra parte determinada com a sensação do calor criando assim combinações que agora sim, podem ajudar a trazer o significado do texto para o exercício.

E estas combinações podem acontecer com todos os participantes inclusive é interessante e recomendado que as indicações muitas vezes evitem as combinações óbvias como por exemplo: certa vez uma participante de uma oficina trouxe um texto com uma temática bastante emocional e eu pedi que ela trabalhasse a maior parte do

texto com as sensações do frio, o resultado ficou interessante.

#### 4.3.5 O Jogo do Palestrante e do Tradutor<sup>42</sup>

- Nível: de iniciante a avançado
- Melhor faixa etária: a partir dos 11 anos
- Natureza: de preferência presencial
- Número de participantes: duplas, eventualmente trios
- Material: o corpo e a voz dos participantes
- Objetivos: trabalhar a *blablação*<sup>43</sup> ou o *grammelot*<sup>44</sup>, brincar com as dinâmicas e padrões vocais, brincar com as possibilidades de comunicação sem uma linguagem articulada ou conhecida explorando a vocalidade, treinar estar aberto para o jogo do colega, treinar a resposta rápida, a habilidade de improvisar, a contracenação

O grupo é dividido em duplas. Cada dupla escolhe o que cada um vai fazer: o Palestrante vai dar uma palestra em uma língua inventada e o Tradutor vai traduzir para o português. Neste exercício pode-se usar a *blablação*, ou o *grammelot* ou outra forma de linguagem inventada. A dupla deve apenas combinar quem vai fazer o que, aconselha-se que a dupla não combine a temática da palestra ou qualquer outra informação e improvise a partir dos estímulos que forem surgindo do próprio jogo no ambiente e das possibilidades da *blablação* inventada na hora.

Neste jogo, pode ser muito divertido e interessante quando as informações que seriam previamente combinadas vão aparecendo a partir do jogo dos participantes, por exemplo: o Palestrante diz a primeira frase em sua língua inventada e o Tradutor traduz, inspirado nas sonoridades produzidas pelo colega ou até mesmo a partir de semelhanças e coincidências sonoras entre a língua inventada e o português. Neste jogo é preciso ter bastante disponibilidade e abertura para o jogo do outro, por isso ele é bastante usado no teatro de improviso e na linguagem do palhaço.

<sup>42</sup> A primeira vez que fiz este exercício foi em um curso sobre a linguagem do palhaço. Alguns anos depois descobri os exercícios de *blablação* de Viola Spolin em seu livro *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005. Mas provavelmente Spolin não é a criadora desta prática, que é bastante antiga no teatro.

<sup>43</sup> "*Blablação* significa, simplesmente, a substituição de palavras articuladas por configurações de sons. [...] A *blablação* é uma expressão vocal que acompanha uma ação, não a tradução de uma frase portuguesa." SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

<sup>44</sup> Sobre *grammelot* ver nota na página 22 deste texto.

Ele pode ser feito em duplas, um tradutor e um palestrante, em trios, um tradutor que traduz as falas de dois palestrantes para o português ou, um tradutor que traduz a conversa entre dois palestrantes que conversam entre si cada um com sua língua inventada.

Neste exercício fica evidente que a comunicação não se dá apenas através de uma linguagem articulada, conhecida. Com o objetivo de se comunicarem, os participantes vão lançando mão de gestos, de ritmos diferentes, de diferentes alturas de sons, de expressões vocais, de velocidades, de vocalidades, de movimentos, de ações, uma série de elementos são convidados a fazer parte desta comunicação.

#### **4.3.6 Variações de altura, velocidade e volume com o texto**

- Nível: de intermediário a avançado
- Melhor faixa etária: a partir dos 14 anos
- Natureza: pode ser presencial ou on line
- Número de participantes: individual
- Material: um texto curto, pode ser um poema, um texto em prosa ou uma fala de uma peça teatral
- Objetivos: investigar formas diferentes de abordar um texto, brincar com dinâmicas, possibilitar que sentidos profundos do texto apareçam na superfície

Muitas vezes podemos conseguir algum efeito com um texto, tirá-lo da mesmice, construir significados que não podem se revelar apenas na dimensão da oralidade, construir atmosferas, imprimir tensões e sensações apenas trabalhando com alterações dinâmicas envolvendo diferentes alturas, velocidades e volume, ou intensidade.

Pode ser feito em três momentos, primeiro os participantes podem trabalhar de forma individual o seu texto explorando diferentes velocidades. Estimular os participantes a trabalhar nos limites e ver como o texto se comporta. Trabalhar todo o texto em velocidade muito lenta ou muito rápida e posteriormente delimitar que partes serão muito lentas e que partes serão muito rápidas. Trabalhar a princípio com o texto e com as palavras a partir da sua dimensão sonora como se ele fosse uma matéria capaz de ser moldada, sem se preocupar com a construção de sentidos.

No segundo momento fazer o mesmo trabalho de investigação com diferentes alturas. Trabalhar o agudo, o super agudo, o grave, o médio ou o muito grave. Trabalhar em regiões onde a voz falada geralmente não é abordada e ver como isso soa. Depois de fazer explorações livres delimitar as partes que serão agudas, as partes que serão graves e assim por diante.

E, no terceiro momento, trabalhar com as diferentes intensidades da fala. Explorar falar o texto todo com uma intensidade forte e ver com o que isso pode se parecer, depois fazer isso com intensidades menores.

É sempre bom lembrar que esta investigação nos primeiros momentos não deve levar em conta os significados do texto. Se um participante tem um texto no qual o personagem esteja discutindo não necessariamente este trecho deve ser dito com maior velocidade e intensidade e nos registros mais agudos da voz. É interessante se manter aberto, aberta para ser surpreendida pelo trabalho do texto com as alterações desses elementos antes de fazer associações óbvias baseadas naquilo que já conhecemos.

Finalmente, depois que todos tiverem explorado o texto com estes três elementos será hora de fazer escolhas. A partir das experimentações escolher, por exemplo, em que trecho o texto será dito no registro mais grave ou mais agudo, em que intensidade e em qual velocidade.

Quando brincamos com as alturas, as intensidades e as velocidades da voz em um texto significados ocultos podem emergir, novas sensações e espaços podem ser criados. Mesmo que diante da emissão de um texto que é mensagem e oralidade a voz, através da sua materialidade levada a limites extremos, estará presente também em sua dimensão vocálica.

Cavarero aponta que "o vocálico não só precede o semântico, mas permeia todas as línguas e excede os códigos da linguagem". (CAVARERO, 2011, p.169). Assim podemos dizer que o vocálico está sempre presente, embora muitas vezes sufocado pelos elementos da oralidade. É preciso fazer a vocalidade emergir por entre as colunas da linguagem.

#### 4.3.7 Contradição

- Nível: de intermediário a avançado
- Melhor faixa etária: a partir dos 17 anos
- Natureza: pode ser presencial ou on line
- Número de participantes: individual
- Material: um texto curto, pode ser poema ou fala de uma peça teatral
- Objetivos: explorar os limites da relação entre a oralidade e a vocalidade, explorar novos sentidos para um texto falado, explorar diferentes níveis de tensão

O uso da contradição, como proposto neste exercício, explora os limites da relação entre a vocalidade e a oralidade. Consiste em, num primeiro momento, estudar o texto identificando as emoções, sensações, ideias, sentimentos, memórias que podem ser evocadas pelo significado das palavras e das frases dentro do contexto temático do texto.

Em um segundo momento, depois de mapeados os elementos acima, praticar a emissão oral do texto em conformidade com os significados evocados. Ao colocarmos a voz no texto, ou o texto na voz, neste momento estaremos trabalhando principalmente na dimensão da oralidade. A voz entrará aqui principalmente como portadora das mensagens e significados do texto.

No terceiro momento a ideia será desassociar a dimensão oral da dimensão vocálica da voz através do uso da contradição na emissão do texto. Neste momento a voz enquanto vocalidade, ou seja sua materialidade sonora, e a voz enquanto oralidade, ou seja, como portadora dos signos orais articulados, poderão caminhar de forma paralela mas em sentidos opostos.

Vamos ver um exemplo: em um determinado trecho de um texto dramático um personagem fala sobre como se sente feliz e exaltado sobre um acontecimento ou objeto. Isso levaria uma atriz ou ator a representar este trecho buscando trazer através da voz a representação de elementos condizentes com o texto, a ideia aqui seria fazer o contrário. Explorar a emissão de forma que a vocalidade imprima uma mensagem completamente contrária à da mensagem atrelada ao texto. Então, neste exemplo, a

atriz ou ator diriam o texto, que fala sobre alegria e exaltação, de forma a imprimir em sua vocalidade sensações de desespero, frustração e tristeza.

Este é apenas um exemplo de um exercício que podemos fazer para tentar identificar e desassociar essas duas dimensões da voz: a vocalidade e a oralidade e assim descobrir e explorar os espaços existentes *entre* elas. Neste exemplo a contradição proposta se relaciona a opor sentimentos e sensações, mas ela pode ocorrer utilizando-se outros elementos identificáveis em um texto articulado. Assim a voz pode transgredir a função de mero suporte da mensagem e se comunicar não só com nossa mente racional, como expõe o pesquisador Érico Nascimento da Cruz:

Com relação à palavra, vimos que a voz se coloca como um suporte, que vai além da palavra. Contudo, não é um suporte neutro, acaba por influenciá-la e deixar marcas. A voz sendo mais imediata e ligada às emoções, pode nos colocar em contato com outros extratos de percepção, que não o do entendimento lógico-semântico; mas também pode ser observada como palavra, com significações precisas e, dessa forma, ser evocada como memória. (CRUZ, 2021, p.24).

Essas duas dimensões da voz, a oralidade e a vocalidade, andam geralmente tão grudadas que mal conseguimos identificar onde termina uma e inicia a outra. Para Cavarero (2011) nesta relação entre voz e palavra a materialidade sonora da voz sempre estará presente, mesmo que esculpida pela palavra, e é principalmente através desse elemento que pode ser evocada, transportada e revelada a unicidade:

A voz, de fato, não camufla; pelo contrário, desmascara a palavra que a quer mascarar. A palavra pode dizer tudo e o contrário de tudo. A voz, qualquer coisa que diga, comunica antes de tudo. A voz, qualquer coisa que diga, comunica antes de tudo, e sempre, uma só coisa: a unicidade de quem a emite. ((CAVARERO, 2011, p.40).

Exercícios como este podem trazer inúmeras possibilidades para explorar os elementos que se referem à vocalidade e trazer assim uma emissão com muitas camadas de interpretação. Ao invés de usar a voz como uma ferramenta para apenas ilustrar um texto, seus significados, funções, emoções e sentimentos - a voz conformada dentro dos limites da linguagem articulada - podemos brincar com as potencialidades materiais deste elemento.

#### **4.3.8 Vocalizando uma memória**

- Nível: de intermediário a avançado

- Melhor faixa etária: a partir dos 17 anos
- Natureza: pode ser presencial ou on line
- Número de participantes: individual no início e depois em duplas
- Material: uma memória
- Objetivos: explorar o trabalho com a memória e as sensações associadas para a criação de sonoridades com a voz

Este exercício foi criado para o *workshop Cantares, lugares, memórias* que fez parte da programação do *VIII Seminário Vozes Performáticas: Canto para sobreviver* que aconteceu como Evento de Extensão Cultural em novembro de 2020 no formato on-line. Este workshop foi criado e ministrado em colaboração com os colegas do grupo de pesquisa Vozes Performáticas, Gabriela Flores e Frederico Santiago. Tanto o seminário Vozes Performáticas quanto o grupo de pesquisa de mesmo nome são sediados na UNESP e coordenados pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Mara Agostini Storolli.

No primeiro momento eu compartilhei uma memória da minha infância para estimular nos participantes que suas memórias também pudessem ser ativadas. Esta memória se relacionava com o meu avô e o cheiro de talco de seu quarto. Descrevi brevemente a minha memória destacando os elementos sensoriais associados. Depois pedi para os participantes fazerem o mesmo, buscarem em seus baús de memórias uma situação, lembrança, desejo etc. e atuando sobre a memória identificar quais as sensações e sentidos estavam associados: um cheiro, uma cor, um sabor, uma sensação de frio ou calor, um som, uma melodia.

Depois de ativada a memória eu pedi aos participantes que explorassem individualmente por um tempo algum som que pudesse estar associado a esta memória. Estimulei também que os participantes fizessem movimentos que estivessem associados a esta memória e que os ajudassem no trabalho de exploração dos sons.

Depois de um tempo desse trabalho, perguntei se alguém gostaria de compartilhar o que havia descoberto. Muitos participantes compartilharam seus sons e movimentos e eu percebi que o exercício tinha realmente acionado suas memórias. Percebi que os sons que foram explorados poderiam fazer parte da memória estando presentes na situação original, ou, terem sido estimulados por ela como no exemplo de

um participante que criou uma melodia inspirada pela memória de sua cachorra dormindo pelos cantos da casa.

Outra participante acessou a memória de sua avó que cantava hinos evangélicos enquanto fazia as tarefas domésticas. Esta participante cantava uma melodia suave repetitiva em *bocca chiusa*<sup>45</sup> e fazia uma ação também repetitiva que representava a sua avó cortando alface com as mãos. Outro participante compartilhou a memória do primeiro dia em que sentiu o cheiro de terra molhada e essa memória se materializou no formato de uma gargalhada e de corridinhas rápidas pelo espaço.

O mais curioso para mim foi ver que haviam algumas memórias que eram compartilhadas por algumas pessoas, como por exemplo: a memória de experimentar a água do arroz ou a memória de ouvir os familiares cantando um determinado hino religioso. Percebi que os sons e os movimentos resultantes dessa exploração foram muito interessantes e que, como se tratava da memória dos participantes, não havia nenhuma força ou imposição por parte deles na hora de compartilhar, ou seja, ninguém demonstrou a necessidade de que acreditassem no que estavam fazendo, eles apenas estavam presentes.

---

<sup>45</sup> *Bocca chiusa* é um termo em italiano que significa cantar com a boca fechada, é também uma técnica e um exercício utilizado no estudo do canto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe, entre outros tópicos, uma reflexão sobre como alimentar e conduzir processos de experimentação e formação vocal para atrizes e atores através da aplicação de princípios, retirados da própria experiência, que foram fruto de escolhas conscientes. Durante a pesquisa pude perceber a importância das relações entre os principais elementos do processo de ensino-aprendizagem: sujeito, objeto e mediação em um projeto de pedagogia vocal. Como pano de fundo, desenhei um esboço da minha trajetória como artista, professora e pesquisadora sem a intenção de ser universal, a ideia foi apenas expor *uma* trajetória que servisse para a pesquisa como uma base onde os principais elementos fossem sobrepostos e (re)organizados. Analisando e confrontando a literatura com as questões vindas deste campo empírico vasto e multidisciplinar foi possível reconhecer o papel essencial da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem, e como este elemento pode inspirar habilidades pedagógicas necessárias a um bom processo de "ensinagem".

A reflexão iniciou a partir de um breve panorama da voz e das pesquisas vocais no contexto das linguagens artísticas abordadas no estudo e que serviu como um marco zero para desenhar-se uma trajetória que, embora pessoal, buscou estimular, pelo próprio ato da exposição, uma identificação com a trajetória das interlocutoras e dos interlocutores. Talvez a necessidade da contextualização histórica leve alguns a perderem-se por entre os fatos, mas considero essencial perceber que, a partir das *escolhas* que fazemos em nossa experiência cotidiana, acabamos por nos colocar como herdeiros e herdeiras de alguma tradição. Em seguida, ainda com a minha trajetória como pano de fundo, falei sobre a busca por uma formação vocal, o contato com mestras e mestres em diferentes linhas de tempo e de espaço, sobre a necessidade de aprender a aprender e identifiquei uma tensão entre procedimentos e técnicas vindas de tradições diferentes, aparentemente opostas. A principal conclusão que faço desta primeira parte é que um caminho percorrido por entre linguagens e por entre tradições diferentes pode mostrar-se, por vezes, solitário, cansativo e infrutífero mas pode trazer experiências, aprendizados e reflexões mais complexos e profundos e que, no meu caso específico, foi graças a estes caminhos que me tornei professora e pesquisadora, o que foi mais concretamente exposto no capítulo 2 desta pesquisa.

No capítulo 3 abordei de forma mais reflexiva a questão da tradição que, aparentemente, estaria disposta em um lado oposto ao da experimentação no horizonte artístico. Falei dos meus processos dentro de um grupo de experimentação vocal, o grupo L.I.V.E. e sobre a (re)descoberta de um mestre, Artaud. Para mim, e espero que as interlocutoras e interlocutores tenham algum aproveitamento desta parte, o mais importante foi falar, neste capítulo, sobre as possibilidades da experimentação vocal para o trabalho criativo e pedagógico de atrizes e atores. A respeito deste assunto, concluo que a experimentação vocal pode contribuir com a formação de atrizes e atores no sentido de ampliar seus horizontes, de tirá-los dos padrões corriqueiros de emissão vocal. Aqui preciso falar sobre algo que transcende o escopo desta pesquisa mas que se relaciona diretamente com esta parte. Muitas vezes é possível identificar uma espécie de padrão invisível que paira sobre o teatro contemporâneo brasileiro no que se refere à expressão vocal, principalmente em produções teatrais no Rio de Janeiro e em São Paulo, e que "postula" regras de emissão vocal conforme o gênero ou a proposta: na comédia, se deve falar *assim*, na tragédia é preciso falar *assim*, no drama deve ser *assim* e no teatro experimental, devemos falar *assim*, etc. Processos de experimentação com a voz podem oferecer aos artistas teatrais inúmeras possibilidades de criação e ajudá-los a fazer escolhas mais amplas e conscientes ao invés de simplesmente lançar mão da reprodução de padrões vocais.

No capítulo 4 a pesquisa trouxe a elaboração de princípios para iniciar um trabalho vocal. Estes princípios são oriundos da prática e fruto de escolhas conscientes. A intenção não é propor uma receita que possa ser aplicada mas estimular que cada interlocutora e interlocutor faça também a sua lista de princípios. Por ter tido desde o início uma prática como artista e professora, fato que é exposto no início da reflexão e cujas implicações práticas permeiam o desenvolvimento desta pesquisa, muitas vezes não faço no texto uma distinção muito clara entre processos de criação e processos de formação artística. Esta situação *borrada* é proposital. Sinto na minha ação e no meu corpo que muitas vezes é impossível separar estes dois momentos. Me parece que isto é uma espécie de conclusão. Outra conclusão é que, quando falamos de voz e de processos de criação e formação no âmbito da formação vocal de atrizes e atores, podemos tocar em questões sensíveis que extrapolam a dimensão técnica e criativa, tocamos no ser de uma forma mais holística. O mestre Stanislavski é pioneiro em

organizar os saberes sobre as questões que envolvem este assunto que se refere ao trabalho que toda atriz e todo ator faz sobre si mesmo quando está em um processo de formação, em um processo de criação ou, em um processo de treinamento. Considero ser um ponto sensível para a professora/orientadora vocal observar: nosso trabalho não é apenas instrumentalizar artistas, lidamos com *gargantas de carne* que fazem parte de *unicidades*.

A busca por conclusões pode ser um momento de precipitação mas, além das conclusões já expostas, percebi nesta pesquisa a necessidade de retomar algumas conclusões de pesquisas anteriores e as colocar novamente à prova em confronto com as novas formas de olhar provocadas pela reflexão atual. Neste processo algumas conclusões se mantiveram e se aprofundaram, uma delas é a da importância da afetividade na mediação dos processos de ensino-aprendizagem. Mais do que reconhecer a importância da afetividade nos processos de formação vocal de atrizes e atores percebe-se que o afeto pode ser um catalisador de conduções bem sucedidas. Outra conclusão talvez seja a de que os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a formação vocal de atrizes e atores têm características muito peculiares, próprias de suas especificidades e é preciso que toda mediação leve isto em conta.

Este estudo não representa um ponto de chegada completo e acabado mas um ponto de partida. Me alegraria muito que a interlocutora e o interlocutor deste trabalho pudessem completá-lo com suas histórias e confrontá-lo com suas certezas. Que ele pudesse ser fonte de inspiração para alguma ação, movimento ou pensamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. 1. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

ASLAN, Odette. **O ator no século XX**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. São Paulo, Campinas: Hucitec/Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. **Carta ao ator D**. In: Synspunkter om Kunst - Pontos de vista sobre a arte, Copenhague: 1968. Disponível em: <https://www.caleidoscopio.art.br/grupobayu/eugenio07.htm>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BARBOSA, Elaine dos Santos Ducroquet. **Jogos de improvisação musical: a voz em processos de criação e experimentação**. 2019. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22012020-170645/pt-br.php>. Acesso em: 12 dez. 2022.

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

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CHAVES, Marcos Machado. **Preparação musical para atores: princípios pedagógicos norteadores de três disciplinas musicais em curso teatral**. 2016. Tese (Doutorado) Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Florianópolis: 2016. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000024/00002467.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CRUZ, Érico Nascimento da. **Revelações da performance da vocalidade: a potência dos treinamentos integrados nos processos autorais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Programa de Pós-Graduação em Artes. Instituto de Artes. São Paulo: 2021. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/215455/cruz\\_en\\_me\\_ia.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/215455/cruz_en_me_ia.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y). Acesso em: 12 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HABEYCHE, Gisela Costa. **Banquete de imagens: a complexidade do instrumento vocal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre: 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/79456>. Acesso em: 19 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Intensidades de ausência: narrativas sobre a criação do ator**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre: 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88071/000912276.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano**. São Paulo: Perspectiva. 2006.

MARCON, Luciana Rodrigues. **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem da expressão vocal no teatro**. 2011. Monografia. (Especialização em Pedagogia da Arte) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29269/000776308.pdf;sequence=1>. Acesso em: 22 jan. 2023.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva. 2005.

QUILICI, Cassiano Sydow. **O ator-performer e as poéticas da transformação de si**. São Paulo: Annablume, 2015.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos; SPRITZER, Mirna. (org.) **Teatro com jovens e adultos: princípios e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STANISLAVSKI, KONSTANTIN, S. **Minha vida na arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

STANISLAVSKI, KONSTANTIN. **A preparação do ator**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção da personagem**. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

STANISLAVSKI, KONSTANTÍN. **El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia**. Barcelona: Alba, 2007.

\_\_\_\_\_. **El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación**. Barcelona: Alba, 2009.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. **Movimento, Respiração e Canto: a performance do corpo na criação musical**. 2009. 189 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-13052009-104317/pt-br.php>. Acesso em: 14 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Improvisação vocal em movimento: a proposta do grupo L.I.V.E**. In: Anais XXX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Manaus, 2020. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/30anppom/30CongrAnppom/paper/viewFile/337/204>. Acesso em: 15 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **perVERSIONES: a voz performática de Fatima Miranda**. Urdimento, v. 1, n.22, p.111-122, julho 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101222014111>. Acesso em: 21 set. 2022.

VARLEY, Julia. **Pedras D'água: bloco de notas de uma atriz do Odin Teatret**. 1. ed. Teatro Caleidoscópio. São Paulo: 2011.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Cia das Letras, 1985.

\_\_\_\_\_. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Ubu, 2018.

## Vídeos

**ARTAUD AGORA!** Live com Ana Kiffer. 2020. 1 vídeo (1:19:42 min). Publicado pelo canal Caio Souto - Conversações Filosóficas. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=O4mTa5e\\_Idl&t=2289s](https://www.youtube.com/watch?v=O4mTa5e_Idl&t=2289s). Acesso em: 08 jun. 22.

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**. Palestra com o Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite. 2021. 1 vídeo (2:10:50 min). Publicado pelo canal UFG Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UNYT7PfLF1A>. Acesso em: 07 fev. 2023.

**DIÁLOGO CON EUGENIO BARBA.** Entrevista com Eugenio Barba por Jorge Dubatti. 2022. 1 vídeo (55:19 min). Publicado pelo Canal Cervantes Online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQeoNsb0zYg>. Acesso em: 21 nov. 2022.

**O CORPO SEM ÓRGÃOS DE ARTAUD, DELEUZE E GUATTARI.** Palestra com o professor Marco Antonio Machado. 2019. 1 vídeo (24:19 min). Publicado pelo canal Nead Unicentro. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-H8l0sbXww0>. Acesso em: 23 jan. 2023.