

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**ALEXANDRE CINTRA LEITE RÜGER**

**A PERCUSSÃO CORPORAL COMO PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL  
PARA ATORES E ESTUDANTES DE TEATRO**

**SÃO PAULO**

**2007**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**ALEXANDRE CINTRA LEITE RÜGER**

**A PERCUSSÃO CORPORAL COMO PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL  
PARA ATORES E ESTUDANTES DE TEATRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” (UNESP), campus de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Musicologia/ Etnomusicologia/ Educação Musical. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Regina Albano de Lima

**SÃO PAULO**

**2007**

ALEXANDRE CINTRA LEITE RÜGER

**A PERCUSSÃO CORPORAL COMO PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL  
PARA ATORES E ESTUDANTES DE TEATRO**

Trabalho apresentado para obtenção do título de mestre em Música do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista.

Banca Examinadora

.....  
Presidente e Orientadora: Prof<sup>ta</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Regina Albano de Lima

.....  
Prof<sup>ta</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lucia Senna Pascoal

.....  
Prof. Dr. Felisberto Sabino da Costa

Diante do resultado o candidato foi considerado \_\_\_\_\_

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

## AGRADECIMENTOS

---

Meus profundos agradecimentos à Profa. Dra. Dorotéa Kerr, ex-coordenadora do Curso de Mestrado em Música do IA-UNESP, a atual coordenadora Prof. Dr. Lia Tomás e a toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP, que possibilitaram a elaboração dessa pesquisa e contribuíram com seriedade e eficácia na complementação de meus estudos acadêmicos.

Ao Prof. Dr. Alberto Ikeda, Prof. Dr. Edson Zampronha, Prof. Dr. Flo Menezes e outros que ministraram as disciplinas necessárias para a obtenção deste título. Ao Prof. Dr. Mario Fernando Bolognesi e a Prof. Dr. Marisa Trench Oliveira Fonterrada pela participação significativa dedicada a este trabalho, tanto no exame de qualificação, quanto na apresentação da dissertação.

Agradeço à minha orientadora Prof. Dr. Sonia Regina Albano de Lima que muito contribuiu para a efetivação desta pesquisa, à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carminda Mendes André e ao diretor Osvaldo Anzolin pela confiança incondicional dedicada ao meu trabalho pedagógico. Aos professores Iramar Rodrigues e Enny Parejo ao concederem suas preciosas entrevistas. Aos alunos da classe de primeiro ano de Licenciatura em Artes cênicas de 2005 e do *Grupo de Teatro Atrás do Grito* (2005-2007) e seu coordenador Prof. Dr. Reynúncio Napoleão de Lima, sem os quais esta pesquisa não teria se realizado.

Agradeço ao Grupo Barbatuques, ao Fernando Barba, ao André Osoi, à Roberta Forte que ao me ensinarem os princípios da percussão corporal, criaram condições para aplicar parte desta metodologia nos meus cursos de extensão no IA-UNESP.

Agradeço a bibliotecária Fabiana pelo auxílio na correção das referências bibliográficas deste trabalho e a ajuda prestada por Ana Paula, Luciana Costa, José Sampaio, Letícia Leonardi, ao Expedito, Daniela Savastano, ao Núcleo da Imagem e da Palavra do SESC Vila Mariana, Carlos Bauzys, diretor artístico do grupo Octrombada, Stênio Mendes, Orquestra Orgânica Performática, aos integrantes da banda Dona Bandalha, Kely de Castro e Camila Andrade, aos funcionários, professores e meus ex-alunos do CEU Casablanca.

Finalizo agradecendo a todas as pessoas que de alguma forma tornaram este trabalho possível e em especial aos meus pais, sempre alertas às minhas necessidades.

*Descobri que o corpo não pode ser visto como outra coisa senão  
como um meio para se chegar a uma sabedoria maior.*

***Hermógenes***

## RESUMO

---

A presente dissertação é o resultado de uma pesquisa-ação realizada no IA-UNESP, pelo aluno Alexandre Cintra Leite Rüger intitulada “*A Percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro*”, com a orientação da Prof. Dr. Sonia Regina Albano de Lima. Teve como objetivo refletir e avaliar a prática de ensino do mestrando sob o ponto de vista pedagógico, artístico-musical e científico no curso de extensão oferecido para os alunos de primeiro ano do curso de licenciatura em artes cênicas, coordenado pela Prof. Dr. Carminda Mendes André e na preparação musical do grupo teatral *Atrás do Grito*, com direção de Osvaldo Anzolin, ambos do IA-UNESP. Foi importante para a pesquisa observar se a prática docente desenvolvida pelo mestrando nos cursos realizados seria um meio eficaz para sensibilizar alunos de artes cênicas. O trabalho científico justificava-se na ausência quase que completa de um ensino musical sensibilizatório para os estudantes de artes cênicas. Os resultados pretendidos com essa prática docente concentravam-se na hipótese de que o trabalho de sensibilização musical propiciaria aos alunos de artes cênicas, um aguçar da percepção musical e rítmica, trazendo-lhes maior desenvoltura corporal e expressividade em cena. A fundamentação teórica da pesquisa estabeleceu-se a partir de uma revisão bibliográfica que se concentrou em três pontos básicos: o corpo e o ensino musical, a compreensão do binômio corpo-mente e o ensino musical nas artes cênicas como meio de desenvolvimento da expressividade e da conscientização corporal. O mestrando fundamentou sua prática de docência e a pesquisa em alguns ensinamentos de Emile Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, Murray Schafer e no trabalho de percussão corporal desenvolvido pelo Grupo *Barbatuques*. No binômio corpo e mente serviram de fundamento os ensinamentos de Paul Sivadon, Jean Claude Coste, Patrícia Pederiva, James J. Gibson e Gerda Alexander. Os pesquisadores consultados da área de teatro foram Konstantin Stanislavski, Jerzy Grotowski, Jacques Copeau, Jacques Lecoq e Etienne-Marcel Decroux e na área de dança, Rudolf Von Laban. Para a avaliação dos cursos foram utilizados questionários e seminários com os alunos e o grupo teatral e entrevistas com diretores e professores representativos da área. Além da introdução, há uma revisão bibliográfica (Capítulo I), a ação pedagógica do mestrando (Capítulo II), a discussão de

resultados (capítulo III), as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos. Integra a pesquisa o DVD contendo alguns dos exercícios aplicados nos dois cursos de extensão e parte da peça teatral *In dependência ou out*.

Palavras chaves: sensibilização musical, percussão corporal, artes cênicas.

## ABSTRACT

---

This thesis is the result of a research-action carried through in IA-UNESP, by the researcher Alexander Cintra Leite Rüger called “The Body Percussion proposed as musical sensitization for actors and theater students”, with the orientation of Prof. Dr. Sonia Regina Albano de Lima. The objective is to reflect and to evaluate the way of teaching of the researcher under the pedagogical, artistic-musical and scientific points of views in the extension course offered for the pupils of the first year of the licentiate course in scenic arts, coordinated by Prof. Dr. Carminda Mendes André and in the musical preparation of the theatrical group *Atrás do Grito*, with Osvaldo Anzolin direction, both of the IA-UNESP. It was important for the research to observe if the teaching developed by the researcher in the courses would be an efficient way to sensitize pupils of scenic arts. The scientific work was justified by the almost complete absence of a sensitizing musical education for the students of scenic arts. The intended results with this teaching were concentrated in the hypothesis that the work of musical sensitization would propitiate the pupils of scenic arts, to sharpen the musical and rhythmic perception, bringing bigger body nimbleness and expressiveness in scene. The research theoretical grounding was established from a bibliographical revision that concentrated in three basic points: the body and musical education, the understanding of the binomial body-mind and musical education in the scenic arts as a mean of development of the expressiveness and the body awareness. The researcher based his way of teaching of the research on some techniques of Emile Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, Murray Schafer and in the work of body percussion developed by the Group *Barbatuques*. In the binomial body and mind was used the teachings of Paul Sivadon, Jean Claude Coste, Patrícia Pederiva, James J. Gibson and Gerda Alexander. The consulted authors of the theater area were Konstantin Stanislavski, Jerzy Grotowski, Jacques Copeau, Jacques Lecoq and Etienne-Marcel Decroux and in the dance area, Rudolf Von Laban. For the evaluation of the courses the researcher used questionnaires and seminars with the pupils and the theatrical group and interviews with directors and representative professors of the area. Besides the introduction, there is a bibliographical revision (Chapter I), the researcher’s way of teaching (Chapter II), the final discussion of results (chapter III), the final considerations, the bibliographical references and the annexes. The DVD integrates the research contents with some of the exercises applied in the two courses of extension and part of the theatrical piece *In dependencia ou out*.

Words keys: musical sensitization, body percussion, scenic arts.

## ILUSTRAÇÕES

---

Figura 1 – Foto da classe de primeiro ano de licenciatura em artes cênicas.....	54
Figura 2 – Foto do Grupo de Teatro <i>Atrás do Grito</i> .....	54
Figura 3 – Foto de como pular balançando os braços livremente.....	56
Figura 4 – Foto de como girar a cabeça lentamente para os dois lados.....	56
Figura 5 – Foto de Alongamento de mãos e dedos.....	56
Figura 6 – Foto de Alongamento de braços.....	56
Figura 7 – Foto de Espreguiçar.....	57
Figura 8 – Foto de Soltar o corpo.....	57
Figura 9 – Ensaio do início da peça <i>Independência ou out</i> (Foto 1).....	58
Figura 10 - Ensaio do início da peça <i>Independência ou out</i> (Foto 2).....	58
Figura 11 - Ensaio do início da peça <i>Independência ou out</i> (Foto 3).....	58
Figura 12 - Sincronicidade de movimentos e a apreensão de um pulso coletivo (Foto 1).....	59
Figura 13 - Sincronicidade de movimentos e a apreensão de um pulso coletivo (Foto 2).....	59
Figura 14 - Exercício com bola – Percepção espacial (Foto 1).....	62
Figura 15 - Exercício com bola – Percepção espacial (Foto 2).....	62
Figura 16 - Exercício com bola – Percepção espacial (Foto 3).....	62
Figura 17 - Ostinato rítmico com inversão de vozes.....	71
Figura 18 - Exemplo do ritmo de Samba.....	72
Figura 19 – Exemplo do ritmo de Funk.....	73
Figura 20 – Exemplo do Ritmo de Baião.....	74
Figura 21 – Exemplo do Exercício Tupá tsts Patú.....	74
Figura 22 – Desafio de percussão corporal.....	77
Figura 23 - Estréia da peça <i>Independência ou out</i> no SESC Ipiranga.....	80

	<b>Página</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO</b>	
1 - A introdução do corpo no ensino musical.....	20
2 - O Binômio corpo e mente.....	31
3 – O ensino musical para o desenvolvimento da expressividade e coordenação corporal dos atores.....	39
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>DOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS E DA PRÁTICA DOCENTE</b> .....	55
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	
Procedimentos adotados para a avaliação da metodologia.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	101
<b>ANEXOS</b>	
<b>DVD</b> – Vídeos ilustrativos com trechos exercícios desenvolvidos em aula, trechos da peça <i>Independência ou out</i> e Seminário com o Grupo <i>Atrás do Grito</i> .....	107
<b>ENTREVISTAS</b> .....	108

## INTRODUÇÃO

---

No primeiro semestre de 2005 a professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IA- UNESP na disciplina *Jogos Teatrais*, Prof. Carminda Mendes André, sabendo do trabalho de pesquisa que o mestrando estava desenvolvendo no Programa de Mestrado em Música deste mesmo Instituto, solicitou um projeto de curso de curta duração voltado para os alunos de primeiro ano. A intenção pedagógica da professora era desenvolver um trabalho de sensibilização musical voltado para as artes cênicas. Não se tratava, portanto, de um aprendizado da linguagem musical, ou de um processo de musicalização, mas um ensino musical sensibilizador. A professora já conhecia o trabalho musical desenvolvido pelo mestrando no CEU Casablanca (Centros Educacionais Unificados), no período de 2003 a 2004, com alunos de 5 a 15 anos e o seu profundo interesse em ministrar um curso de percussão corporal, cujos princípios básicos foram aprendidos com o grupo musical *Barbatuques*, na Escola de Música Auê Musical, com a professora Roberta Forte e o integrante do grupo, André Hosoi.

O mestrando elaborou um projeto intitulado *A percussão corporal como sistema de ensino musical*, aprovado pela professora. A intenção pedagógica era tratar o corpo como um instrumento sonoro, explorando seus timbres, sob uma perspectiva lúdica. O curso foi projetado com uma carga horária de 24 horas e se estendeu por três meses. A carga integral foi subdividida em 12 aulas, de 2 horas cada uma, no período de 21 de março a 30 de maio de 2005 no IA-UNESP. No final, os 15 alunos participantes responderam a um questionário padrão destinado a avaliar os resultados obtidos com essa prática. Esses questionários propiciaram para o mestrando, meios de avaliar o seu trabalho de docência. Houve ainda uma apresentação artística no Auditório do IA-UNESP, no dia 23 de maio de 2005, contendo o resumo das principais atividades desenvolvidas em sala de aula. Esta apresentação foi filmada e o vídeo transformou-se em fonte primária para a execução desta pesquisa.

O projeto superou as expectativas e outros cursos se seguiram, dentre eles, o oferecido para o Grupo de Teatro *Atrás do Grito*<sup>1</sup>, com a mesma função pedagógica e o intuito de

---

<sup>1</sup> O Grupo de teatro *Atrás do Grito* é um grupo de extensão, criado em 1993, aberto a todos os alunos do Instituto de Artes da UNESP e membros da comunidade, dirigido pelo Diretor Osvaldo Anzolin. O objetivo é desenvolver pesquisas teatrais com apresentações de espetáculos ao final de cada processo. Seu nome é uma alusão a

prepará-los para atuarem na peça *In dependência ou out*<sup>2</sup>, com estréia oficial ocorrida no dia 07 de fevereiro de 2007, no SESC – Ipiranga. Esse curso teve aulas semanais de uma hora no IA-UNESP, às quintas-feiras, no período de 1º de agosto de 2005 até 5 de fevereiro de 2007. As aulas perduraram até a estréia da peça. Essa atividade de extensão foi solicitada pelo diretor do grupo de teatro, Osvaldo Anzolin<sup>3</sup>.

Além das aulas, o mestrando também desenvolveu um trabalho de direção musical e criação de arranjos de todas as obras musicais da peça teatral. Essa segunda tarefa, entretanto, não será objeto de análise desta pesquisa.

Também com o objetivo de obter subsídios para avaliar o seu trabalho de docência, o mestrando, realizou um seminário no dia 8 de Agosto de 2006 com os integrantes do grupo teatral, no Auditório da UNESP, que foi filmado.

Ainda no primeiro semestre de 2006, o diretor teatral Emerson Mostacco, por indicação de um ex-aluno da classe de licenciatura de artes cênicas, convidou o mestrando para realizar um novo curso de sensibilização musical utilizando a percussão corporal, promover a direção musical e a criação dos arranjos, na peça teatral *E é Ainda*, adaptação das obras *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque e *A revolução dos Bichos*, de George Orwell, com o grupo teatral *Inquilinos de Mecona*, que não fará parte da presente pesquisa, uma vez que a peça não foi estreada e o curso ainda está em desenvolvimento.

Para obter dados ainda mais eficientes na avaliação da sua prática de docência, o mestrando, além do questionário e do seminário, realizou entrevistas com personalidades ligadas à área do ensino artístico. Entre elas, destacam-se as entrevistas com a professora Carminda Mendes André; com o educador musical Iramar Rodrigues, professor do instituto Dalcroze de Genebra; com a professora Enny Parejo, que desenvolve periodicamente cursos de sensibilização musical em seu Atelier e em instituições de ensino musical oficial e não oficial e, com o diretor do Grupo de teatro *Atrás do Grito* Osvaldo Anzolin.

O trabalho de docência realizado nesses cursos foi tão instigante para o mestrando, que ele deliberou realizar uma pesquisa que tivesse como objetivo principal *refletir e avaliar essa*

---

localização do Instituto, ou seja, “atrás” do local onde foi proferido o grito de independência do Brasil. A coordenação é do Professor Dr. Reynúncio Napoleão de Lima.

<sup>2</sup> A peça *In dependência ou out* desenvolveu-se a partir de uma pesquisa acerca da visualidade dos atores corporificados como estátuas em cena, para contar a história cômica, e naturalmente fictícia, do encontro entre Dom Pedro I e Monteiro Lobato, para juntos criarem um novo monumento.

<sup>3</sup> Osvaldo Anzolin é graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas e possui mestrado em Artes Cênicas, ambos pelo Instituto de Artes da UNESP. É Diretor artístico, cenógrafo, figurinista, bonequeiro, aderecista e co-autor do Espetáculo *In dependência ou out*.

*prática de ensino do ponto de vista pedagógico, artístico-musical e científico.* Sob o ponto de vista pedagógico, o mestrando deveria analisar se a pedagogia aplicada foi realmente eficiente para cumprir as propostas almejadas pelos professores e diretores teatrais. Sob o ponto de vista artístico-musical, ele deveria verificar se após os cursos, os alunos obtiveram melhor desempenho musical e coordenação motora em palco. Sob o ponto de vista científico, seria relevante avaliar a sua própria prática pedagógica, cumprindo um trajeto que conciliasse a teoria, a prática musical e a prática de docência - metas propostas pelo pesquisador e pedagogo Antonio Joaquim Severino:

[a] extensão universitária deve ser entendida como o processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interação, conjuntamente criando um vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para a sua transformação. Ao mesmo tempo que a extensão, enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico, ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento comum de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa, dando alcance social à produção do conhecimento. [...] O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. (SEVERINO, 1996, p.60-3)

Dessa forma, a tarefa científica do mestrando não se concretizou na realização dos cursos ministrados, nem mesmo na avaliação do resultado artístico obtido pelos alunos após os cursos, mas, na reflexão que o mestrando efetuou durante toda a sua trajetória enquanto docente, prática investigatória bastante utilizada pela pesquisadora Ivani Fazenda:

Uma proposta de interdisciplinaridade no ensino procura reconduzir o professor a sua dignidade de cidadão que age e decide, pois é na ação desse professor que se encontra a possibilidade da redefinição de novos pressupostos teóricos em Educação. Sediando seu saber, o educador poderá explicar, legitimar, negar e modificar a ação do Estado, condicionando sua ação aos impasses da sociedade contemporânea (FAZENDA, 2003, p. 65).

Como bem esclarece a pedagoga Ivani Fazenda, a pesquisa interdisciplinar contém a marca registrada do pesquisador:

O exercício da marca registrada envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida, identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, em que encontra sua própria metáfora interior (FAZENDA, 1994, 116).

Seguindo essas orientações, o mestrando deparou-se com a seguinte problemática: *A prática docente desenvolvida pelo mestrando nos cursos realizados, seria um meio eficaz para sensibilizar alunos de artes cênicas?* A partir desse questionamento é que se desenvolveu este trabalho.

A importância da pesquisa justificava-se na ausência quase completa de um ensino musical sensibilizador para os estudantes de artes cênicas, o que permitiria ao ator, desenvolver além do seu potencial interpretativo, uma performance musical básica em cena. Na entrevista datada de 16 de agosto de 2006, o Professor Iramar Rodrigues, retrata a importância de um ensino musical dessa natureza:

Por exemplo, em uma escola de teatro na Europa, a pessoa que está se formando como ator faz a rítmica, faz canto, técnica vocal, estuda solfejo, estuda música, história da música, estilo de teatro, a fonética, a fisiologia, eles estudam tudo para ser um ator de teatro. Não acontece o mesmo no Brasil (RODRIGUES, 2006).

Os resultados pretendidos com essa prática docente concentravam-se na hipótese de que esse curso propiciaria aos alunos de artes cênicas, um aguçar da percepção musical e rítmica, trazendo-lhes maior desenvoltura corporal e expressividade em cena. Ele auxiliaria a atuação profissional de atores, que estariam mais conectados com o seu emocional, com o seu interior, com a sua percepção, sensações e com a subjetividade propriamente dita.

Seria importante ainda, avaliar os benefícios que uma conscientização corporal via sensibilização musical traria para a área de cênicas, vez que, na maioria dos cursos de licenciatura em artes cênicas, a música não faz parte da programação curricular.

A fundamentação teórica da pesquisa estabeleceu-se a partir de uma revisão bibliográfica que se concentrou em três pontos básicos: o corpo e o ensino musical, a compreensão do binômio corpo-mente e o ensino musical nas artes cênicas como meio de desenvolvimento da expressividade e da conscientização corporal. O mestrando fundamentou sua prática de docência, utilizando alguns ensinamentos e exercícios descritos na metodologia

de Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890-1978), Murray Schafer (1933-) e no trabalho de percussão corporal desenvolvido pelo Grupo Barbatuques.

A fundamentação teórica da interrelação existente entre o corpo e a mente está pautada, entre outros, nos ensinamentos do psicólogo social Paul Sivadon; Jean Claude Coste, da área de psicomotricidade; Patrícia Pederiva, pesquisadora musical; James J. Gibson, da área de psicologia e Gerda Alexander da área de eutonia.

Tratando-se de um ensino musical voltado para a área de artes cênicas, foi importante buscar um referencial teórico que validasse essa prática sensibilizatória. Os pesquisadores consultados da área de teatro foram Konstantin Stanislavski (1891-1928), Jerzy Grotowski (1933-1999), Jacques Copeau (1879-1949) Jacques Lecoq (1921-1999) e Etienne-Marcel Decroux (1898–1991); na área de dança, Rudolf Von Laban (1879–1958).

Sob o ponto de vista metodológico, o modelo de pesquisa adotado foi a pesquisa-ação. Ela pode ser aplicada em diversas áreas de conhecimento: a educação, a comunicação, o serviço social, organização e sistemas, desenvolvimento rural, difusão de tecnologia e práticas políticas. Enquanto linha de pesquisa está associada às diversas possibilidades de ações coletivas, dirigidas em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação que se pretende obter. Conforme esclarece Thiollent:

A pesquisa - ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2002, p. 14).

A pesquisa-ação e a pesquisa participativa têm sido utilizadas em muitos países na área da educação, apesar das resistências institucionais e de alguns professores. Uma justificativa plausível para o emprego dessa metodologia é a desilusão para com os métodos tradicionais que, apesar de sua precisão, não permitem a solução dos problemas atuais do setor da educação, dado a emergência destes, oferecendo apenas uma descrição da situação ou uma avaliação dos rendimentos escolares. As transformações necessárias exigem um direcionamento explícito, em que a produção de idéias que antecipam o real ou delineiam um ideal sejam definidas com novas exigências e com a utilização do conhecimento adquirido para a resolução da situação:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2002, p.75).

A pesquisa esteve voltada para a descrição de uma situação concreta e uma ação pedagógica dirigida. O mestrando participou ativamente do processo, acompanhou e avaliou as ações desencadeadas. Essa participação não substituiu a atividade própria do grupo e as suas iniciativas. Em nenhum momento houve a intenção de se estabelecer uma hierarquia entre a docência e os integrantes do grupo.

A pesquisa não teve uma dimensão ou enfoque macro-social, e sim, específico à área de abrangência. Ela descreveu uma situação concreta vivenciada e a intervenção ou a ação orientada do docente em função da resolução ou constatação de um ou mais problemas. Para tanto, foi importante definir a ação exercida, os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, saber qual a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

Assim, não se buscou na pesquisa atingir graus de generalização, mas avaliar uma prática pedagógica de sensibilização musical particularizada, atendendo aos princípios metodológicos almejados por Thiollent: “mas quando o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver um problema prático e formular um plano de ação, a forma de raciocínio utilizada consiste em particularização e não em generalização” (2002, p. 101).

Como já anteriormente articulado, não se objetivou nos cursos oferecidos pelo mestrando, produzir um ensino musical de bases tecnicistas voltado para a execução instrumental, para a leitura rítmica, para o desenvolvimento da linguagem musical, mas, um aprendizado que privilegiasse o movimento corporal, a criatividade, a expressividade, o lúdico, a experimentação e a vivência musical na área de artes cênicas.

O maior interesse pedagógico foi corporificar o pulso e o ritmo interno dos alunos com práticas individuais e coletivas, buscar a harmonização do gestual, valorizar a liberdade de movimentos, a gestualística, a criatividade, o uso do espaço, o fluxo sensorio motor e o mental, a percepção rítmica, os timbres sonoros e a coordenação motora. Música, corpo e voz foram utilizados para suprir essas finalidades.

O professor por meio de uma ação dirigida, buscou na sua atividade de docência, sensibilizar musicalmente o estudante, resolvendo os problemas detectados em sala de aula de forma lúdica e prazerosa, repassando para a classe alguns conceitos musicais indispensáveis ao exercício dessa prática. Ele tentou transmitir para a classe conceitos rítmico-musicais, além de desenvolver um fazer musical criativo a partir da improvisação e da percussão corporal. Os principais obstáculos encontrados foram a dificuldade de coordenação motora de alguns alunos para essas tarefas e a falta de compreensão do conceito de medição do tempo musical.

A pesquisa - ação contou ainda com a participação de todos os alunos que trouxeram para a sala de aula as suas experiências individuais e responderam favoravelmente aos questionários.

Os questionários de avaliação, seminários e entrevistas também foram realizados de forma que os participantes não fossem meros informantes, mas pudessem questionar, dialogar e contribuir para a elaboração da pesquisa.

A atividade docente, os questionários, o seminário de avaliação e as entrevistas ofereceram ao mestrando, os subsídios para organizar a pesquisa por meio da observação e da experimentação, buscando maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. Como bem expressou Thiollent:

O fato de manter na pesquisa-ação algum tipo de exigência metodológica e científica não deve ser interpretado como “cientificismo”, “positivismo” ou “academicismo”. É apenas um elemento de defesa contra as ideologias passageiras e contra a mediocridade do senso comum (THIOLLENT, 2002, p.26).

A avaliação dos cursos oferecidos seguiu o seguinte itinerário:

- refazer o trajeto pedagógico do curso realizado;
- buscar uma fundamentação teórica adequada para a metodologia aplicada;
- refletir sobre os exercícios aplicados e o sentido desse ensino;
- avaliar os argumentos apresentados pelos integrantes envolvidos na pesquisa, e o teor das entrevistas, com o intuito de aprimorar essa prática docente, desenvolvendo novos conhecimentos.

- Avaliar o resultado artístico obtido na encenação da peça teatral.

Como bem escreve Thiollent:

Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meio apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos. Estes são divulgados pelos canais próprios às ciências sociais (revistas, congressos, etc.) e também por meio de canais próprios a esta linha de pesquisa (THIOLENT, 2002, p.22).

Pelo exposto, o mestrando neste trabalho investigatório pensou ter cumprido o caminho traçado por Thiollent:

[a] pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLENT, 2002, p.16-7).

Como resultado dessa pesquisa, teríamos a aplicação de um conhecimento musical funcional, proposta pedagógica bastante adotada pelo professor, compositor e pesquisador H. J. Koellreutter:

Aquele tipo de educação musical não orientado para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (Apud BRITO, 2001, p.41).

Esta pesquisa manteve certo parentesco com outra pesquisa desenvolvida na mesma universidade, por um mestrando da área de artes cênicas, o diretor do grupo “Atrás do Grito” Osvaldo Anzolin, que pesquisa o boneco no teatro enquanto objeto e modelo para interpretação do ator. A troca de experiências existente entre os dois mestrandos, um como diretor e outro como professor, enriqueceu muito os dois trabalhos, gerando discussões sobre os mais variados assuntos e projetou o germe daquilo que poderia ser um projeto interdisciplinar de pesquisa no IA- UNESP, nos moldes previstos por Ivani Fazenda:

Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva onde exista uma pesquisa-mãe, que catalisaria as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas filhas, onde cada um pudesse ter o seu pensar individual e solitário (FAZENDA, 2001, p.18).

Dessa maneira, as duas pesquisas não se consagraram como pesquisas interdisciplinares, mas permitiram criar uma discussão científica sobre uma ação pedagógica de cunho multidisciplinar.

De acordo com o sumário, o mestrado apresentará no capítulo I a revisão bibliográfica e a fundamentação teórica da pesquisa; no capítulo II descreverá a sua ação pedagógica; no capítulo III os resultados obtidos com essa prática; posteriormente, serão apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

Também fazem parte deste trabalho os anexos contendo as entrevistas que serviram de fonte primária para a elaboração da pesquisa. Essas, quando introduzidas no corpo da

dissertação seguiram a seguinte padronização: Nome do entrevistado, Ano. Por exemplo: (CARMINDA, 2006)

Já na bibliografia, seguiram a padronização: Sobrenome e nome do entrevistador, nome completo do entrevistado, ano de realização, cidade, forma de documentação e local. Exemplo: RÜGER, Alexandre C. L. Entrevista de Carminda Mendes André em 29 de agosto de 2006. São Paulo. Vídeo. Instituto de Artes da UNESP.

Grande parte dos exercícios aplicados foi filmada. Os vídeos constam do DVD anexo à dissertação. Uma boa parte foi registrada em 2007 no IA-UNESP, sala 5, para ilustrar a pesquisa, outra parte, durante o primeiro curso ministrado. Quando indicados na dissertação seguem a seguinte padronização: (DVD, Ex. 1). Além dos vídeos com os exercícios, o DVD possui trechos da estréia da peça *Independência ou out* no SESC Ipiranga e partes do seminário desenvolvido com o grupo de Teatro *Atrás do Grito*.

## CAPÍTULO I

### LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

---

#### **I - A utilização do corpo no ensino musical**

A utilização do corpo como meio de sensibilização para o processo ensino/aprendizagem musical assume certa notoriedade a partir do século XVIII. O filósofo, compositor e escritor francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), seguindo as influências pedagógicas da sua época, rejeita o racionalismo que se instaurou gradualmente na linguagem e no ensino de música, a partir de René Descartes (1596-1650) até seu contemporâneo Jean-Philippe Rameau (1683-1764).

No século XVIII assistimos à inversão dos aspectos constitutivos da linguagem musical que, de uma matematização presente na Antiguidade Grega, revela-se agora como uma linguagem dos sentimentos, uma produção imitativa da natureza. A arte passa a ser uma agradável imitação da natureza. Isto se ajusta plenamente às artes plásticas, à poesia, mas nem tanto à música, uma vez que ela não pode imitar a natureza, a não ser como um gratificante jogo sonoro, capaz de presentear o sentido auditivo. A música passa a ser um estímulo emotivo - o caminho das emoções. Nesse ambiente surge Rousseau que trata a música como uma linguagem dos sentidos (FUBINI, 1999):

Em conseqüência, a música seria uma arte de expressão e de imitação, de onde deriva a ambigüidade de ambos os termos, empregados ora como sinônimos, e às vezes em oposição. Não obstante, permanece sempre a dúvida de se – segundo Rousseau – a música expressa sentimentos, ou, melhor dizendo, imita a expressão de sentimentos, resultando, em qualquer caso, uma ambigüidade significativa. A concepção de música se transformou profundamente; o conceito de imitação da natureza, ainda que se use, é usado por hábito: há de seguir sendo válido para explicar e justificar as

novas idéias que com cada vez mais profusão vão se afirmando (FUBINI, 1999, p. 208).<sup>4</sup>

Com o cartesianismo instaurou-se uma franca dicotomia entre as coisas do espírito e a matéria, fato que propiciou a criação de um ser humano cada vez mais dicotomizado frente à natureza e o universo. Em determinado momento histórico a prática e a experimentação não partilhavam mais da produção do conhecimento e as dimensões fisiológicas, sensoriais e emotivas foram menosprezadas. O tempo, entretanto, mostrou a necessidade de se agregar à educação, a dimensão corporal e emocional. Foi buscando esse novo parâmetro de ensino que assistimos a implantação da chamada pedagogia ativa, bastante presente nas idéias de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932) e Celestin Freinet (1896-1966), entre outros. Esses paradigmas estenderam-se para o ensino artístico em geral.

Rousseau foi o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical (Fonterrada, 2005, p. 51). Defendeu uma educação mais democrática, menos aristocrática, voltada para o desenvolvimento das tendências naturais do ser humano e não tanto às normas sociais. Foi integrante do movimento naturalista<sup>5</sup> que ia contra o absolutismo, a ortodoxia na religião, o classicismo tradicional e a concepção disciplinar na educação. Valorizou o indivíduo, a personalidade e a afetividade. Questionou o pensamento dominante da época que privilegiava a obtenção do conhecimento obtido nos livros. No seu livro *Emilio ou da educação* ele deixa claro o seu ponto de vista:

À medida que o ser sensitivo torna-se ativo, adquire um discernimento proporcional às suas forças, e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conservar-se que se desenvolve nele a faculdade

---

<sup>4</sup>En consecuencia, la música sería un arte de expresiones y de imitaciones, de donde deriva la ambigüedad de ambos términos, empleados a veces como sinónimos y a veces, prácticamente, en oposición. No obstante, nos queda siempre la duda de si – según Rousseau – la música expresa sentimientos o, más bien, imita la expresión de sentimientos, resultando, en cualquier caso, dicha ambigüedad harto significativa. La concepción de la música, pues, se ha transformado profundamente; el concepto de imitación de la naturaleza, aunque todavía se usa, se usa por inercia: ha de seguir siendo válido para explicar y para justificar las nuevas ideas que, cada vez con mayor profusión, se van afirmando (Fubini, 1999, p. 208).

<sup>5</sup>Foi Rousseau que deu expressão viva e concreta ao “naturalismo” pedagógico e marcou o fim da “ilustração” na França, pois percebeu que a educação calcada na razão nada contribuía para melhorar a humanidade. Ao materialismo sensualista prevalecente, Rousseau valorizou outros aspectos por ele considerados “mais humanos”: a natureza do feto, da personalidade, do culto à vida interior, de caráter individual. Em seu livro *Émile* (1762), ele defende a idéia de que a educação deve se constituir a partir da natureza da criança e que a vida moral deve ser um prolongamento da vida biológica (Fonterrada, 2005, p. 50).

especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos. Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão. [...] É um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra! (ROUSSEAU, 1999, p. 129-30).

Posteriormente de acordo com Dora Incontri em seu livro *Pestalozzi. Educação e ética*, J. H. Pestalozzi procurou dar um novo sentido à educação do indivíduo, fazendo dela um instrumento de reforma social. Pensou a escola como uma extensão do lar, transmissora de segurança e afeto, desenvolvendo uma educação experimental com abertura para a música. Buscou um tipo de educação baseada na prática e na experimentação afetiva. Influenciou muito a educação moderna, pois seu trabalho esteve voltado ao desenvolvimento natural das faculdades cognitivas da criança, que se processava diferente daquela dos adultos. Pestalozzi tinha uma visão evolucionista<sup>6</sup>, enxergava nas contradições entre o homem animal e social, um atrito dialético que resultava no homem moral. Propôs uma educação moral dividida nas seguintes etapas: o amor; a percepção e o exercício moral; a linguagem e a verbalização da moral.

Ele amplia os ensinamentos de J. J. Rousseau ao agregar o conceito de *percepção* na educação, caminho não percorrido pelo seu mestre. Ele admite a importância de se criar no ensino um lastro de experiência, observações e vivências, que se resumem na percepção, a fim de que seja verbalizada uma idéia, um conceito. A percepção, portanto, para ele é a base de todo o aprendizado e a experiência antecede a conceituação.

Esse modelo de ensino/aprendizagem fez surgir educadores musicais que a partir de uma prática corporal vivenciada criaram metodologias de ensino musical diferenciadas. Dentre eles citamos Émile Jaques Dalcroze<sup>7</sup> (1865-1950), Edgar Willems<sup>8</sup> (1890- 1978), Carl Orff<sup>9</sup> (1895-1982) e Murray Schafer<sup>10</sup> (1933-). Esses educadores buscaram um conhecimento

---

<sup>6</sup> Evolucionismo é uma doutrina fundada na idéia de evolução das espécies ao longo dos tempos. Para o evolucionismo toda cultura de uma sociedade é resultado constante de um processo evolutivo. Bergson (1859-1941) considera o evolucionismo como desenvolvimento inevitável do real em direção a estados mais aperfeiçoados – um modelo explicativo fundamental para o incessante fluxo de transformações do mundo natural, biológico e espiritual. ( In: Dicionário Houaiss da Língua portuguesa)

<sup>7</sup> JACQUES DALCROZE, Emile. *Eurhythmics art and education*. Salem: Ayer Co., 1930.

<sup>8</sup> WILLEMS, Edgar. *Educacion musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana 1966.

<sup>9</sup> FRAZEE, Jane; KREUTER, Kent. *Discovering ORFF* : a curriculum for music teachers. New York: Schott Music Corporation, 1987.

musical pautado na prática e na vivência corporal. Ao utilizar o corpo para sensibilizar o aluno a apreender conceitos teórico-musicais, eles intuíram a relação estreita existente entre a ação corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas e, mais ainda, o quanto de emocional estava agregado ao movimento corporal.

O músico, pedagogo e compositor Dalcroze, detectou os problemas da educação musical de sua época e fez passar pela experiência do movimento corporal, conceitos que antes eram apreendidos teoricamente. Foi professor no Conservatório de Genebra e pesquisou as leis da expressão e do ritmo. Para ele, a experiência emocional é de ordem física. Por meio de sensações de contração e relaxamento muscular no corpo, sente-se a emoção. Assim, o corpo expressa emoções internas, exteriorizando ações nos movimentos, posturas, gestos e sons, alguns desses automáticos, espontâneos, outros resultantes do pensamento (BACHMANN, 1998). Essa atitude mental também está presente nos ensinamentos de Pierre Weil (1986), quando fala da comunicação não-verbal do corpo humano, e como os gestos e as atitudes corporais podem transmitir as emoções internas de uma pessoa.

Muito da filosofia pedagógica de Dalcroze está presente no livro de Marie-Laure Bachmann (1998), professora licenciada no Instituto Dalcroze. Seguindo os ensinamentos daquele pedagogo, Bachmann intuiu que para se obter uma boa execução instrumental e uma percepção sonora mais aguçada eram necessários bons reflexos, reações rápidas aos estímulos como a regência, além de uma boa resistência física. Assim, estimular a prática corporal como meio facilitador para o aprendizado musical, resolveria questões práticas da execução musical, treinando habilidades motoras e suas conexões mentais antes mesmo da execução sonora. “O instrumento musical por excelência é o corpo humano inteiro, ele é mais capaz, do que qualquer outro, de interpretar os sons em todos os seus níveis de duração.” (BACHMANN, 1998, p. 37)<sup>11</sup>.

A mesma compreensão é desenvolvida por Caldwell (1994) quando afirma que na execução musical o primeiro instrumento a ser trabalhado é o corpo humano, pois ele tocará o instrumento sob o comando do sistema nervoso.

Dalcroze não desenvolveu um método fechado com canções e regras específicas, mas, um sistema de ensino em que o professor tinha a possibilidade de criar seus próprios

---

<sup>10</sup> SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada et al. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

<sup>11</sup>El instrumento musical por excelencia, el cuerpo humano entero, es más capaz que cualquier otro de interpretar los sonidos en todos sus grados de duración.

exercícios, desenvolvendo princípios e idéias próprias. Ele dividiu sua metodologia em três partes: a rítmica (ou eurritmia), o solfejo e a improvisação.

A *rítmica* foi desenvolvida por Dalcroze no início do século XX como uma pedagogia fundamentada no movimento físico, na percepção auditiva e na improvisação, intensificando a coordenação entre ouvido, mente e corpo. Por meio de exercícios e jogos combinando percepção auditiva, canto e movimento corporal, o professor aprofunda as habilidades necessárias para um aprendizado musical, integrando a experiência física ao conteúdo teórico.

No *solfejo*, ele une as habilidades auditivas, visuais, vocais, cognitivas, rítmicas e corporais, trabalhando as relações e os elementos de forma prática, primeiramente na melodia, depois harmonicamente. Diferentemente de outras metodologias, a leitura rítmica para Dalcroze é desenvolvida simultaneamente com a leitura melódica. Ele incorpora conceitos de ritmo e espaço no processo de conscientização corporal.

A *improvisação* utiliza todas as faculdades, explora o movimento corporal, a imaginação e a criatividade, a consciência de espaço e tempo, a flexibilidade e agilidade, a coordenação motora, a expressão corporal, a acuidade auditiva e escuta crítica, a concentração e a flexibilidade. A improvisação é feita, geralmente, com o piano ou o canto, combinando habilidades musicais como fraseado, ritmo, melodia, harmonia e dinâmica. A improvisação utiliza ritmos físicos e verbais para a expressão espontânea do indivíduo.

Dalcroze observou em seus alunos, uma falta de preparo para ouvir internamente o que estava escrito na partitura, tornando a execução musical um pouco mecânica. Ele percebeu que os alunos não possuíam a coordenação necessária entre o olhar, a audição, o cérebro e o corpo no aprendizado musical. Daí o motivo de considerar o movimento e a expressão corporal elementos intrínsecos para a prática musical.

Uma vez formada a consciência rítmica graças à experiência dos movimentos, vemos que se produz constantemente uma influência recíproca entre o ato rítmico e a representação [...] A representação do ritmo, imagem refletida do ato rítmico, vive em todos os nossos músculos. Inversamente, o movimento rítmico é a manifestação visível da consciência rítmica (BACHMANN, 1998, p. 25-6)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Una vez formada la conciencia rítmica gracias a la experiencia de los movimientos, vemos que se produce constantemente una influencia recíproca entre el acto rítmico y la representación [...] La representación del ritmo, imagen reflectida del acto rítmico vive en todos nuestros músculos. A la inversa, el movimiento rítmico es

Ele insere exemplos sonoros nas aulas de teoria para os estudantes interagirem com a música, valorizando mais a experiência musical, do que o aprendizado teórico. A teoria sempre vem depois da prática.

Para Dalcroze cada exercício deve ter uma continuidade, uma seqüência. Procura-se neles explorar as possibilidades pessoais de cada ser humano - uma tomada de consciência corporal do movimento no espaço e no tempo. Ele considera que as causas da arritmia musical são de ordem física, classificando-as em três categorias. A primeira é a incapacidade cerebral de dar ordens rápidas aos músculos encarregados de executar o movimento, a segunda é a incapacidade do sistema nervoso para transmitir as ordens fiel e tranqüilamente, sem errar a direção, e a terceira, fala da incapacidade dos músculos para executar os movimentos (BACHMANN, 1998, p.75). Além da conscientização corporal individual é importante desenvolver a coletiva, trabalhar a relação com os outros e com o mundo a sua volta.

Dalcroze destacava a importância da música na escola e a democratização do ensino para o progresso da sociedade, assim como a revisão e atualização de teorias educacionais buscando a superação da dicotomia entre corpo e espírito para estabelecer relações entre a música, o movimento e o espaço (FONTERRADA, 2005 p. 111-2).

Edgar Willems (1890-1978), discípulo de Dalcroze, também valorizou a ação corporal. Ele considerou que o verdadeiro ritmo está presente em todo o ser humano, está implícito em ações como andar, respirar, o pulsar do sistema circulatório e movimentos sutis causados pela emoção ou por pensamentos. Todos esses são movimentos instintivos que devem ser utilizados pelo educador para despertar a vivência interior do ritmo. Há uma oposição entre o instinto rítmico e o cálculo rítmico. O primeiro está no campo da vida e nas leis do movimento, o segundo é a conscientização das formas e das regras rítmicas. Cabe ao educador diferenciar cada um deles. O movimento humano acontece no tempo e no espaço, o ritmo possui propriedades plásticas como rigidez, elasticidade, flexibilidade e peso. Essas propriedades podem ser utilizadas na educação rítmica, assim como na criação artística (WILLEMS, 1956, p. 32-45).

Ao tratar da imaginação motora, Willems admite que esta retém as experiências rítmicas quando elas são advindas das experiências efetivas. Após o aluno ter vivenciado o ritmo no corpo por meio da imitação ele adquire a imaginação motora. Nem mesmo os

movimentos regulares devem ser executados mecanicamente, mas de uma forma natural e vívida: “digamos desde agora que todo o sistema não baseado no instinto do movimento corporal ou anímico é perigoso e às vezes completamente falso para a vida rítmica” (WILLEMS, 1956, p.38)<sup>13</sup>.

Não sem razão que o diretor de teatro, teórico e professor Jacques Copeau tomou para si o sentido pedagógico de Willems, quando ensina a seus atores a importância de desenvolver uma movimentação corporal natural. Mark Evans, autor do livro *Jacques Copeau (2006)*, declara que o teatrólogo treinava seus discípulos mirando-se na naturalidade expressiva das crianças:

Inspirado pela inventividade brincalhona da criança, Copeau propôs treinar os atores que poderiam empregar este modo sem limites no seu ambiente, para criar um sentido vívido e tangível dessa “naturalidade”, uma circunstância definida por sua fluidez orgânica, por sua falta de auto-consciência ou de artificialidade, e por sua rejeição de interpretações convencionais dos papéis teatrais (EVANS, 2006, p.60).<sup>14</sup>

Outro autor que levou em conta o movimento físico nos processos de ensino musical foi Carl Orff (1895-1982). Ele viu o movimento corporal como uma ferramenta de aprendizagem musical e utilizou a imitação<sup>15</sup> rítmica como uma das possibilidades pedagógicas para desenvolver o senso rítmico do aluno. Muitos exercícios de imitação rítmica podem ser encontrados no livro *Discovering Orff* de Frazee et alius (1987), que retrata um pouco da metodologia de Carl Orff.

Os professores que seguem o trabalho de Orff compreendem o aspecto cinestésico<sup>16</sup> da performance musical, ou seja, a percepção dos movimentos corporais do indivíduo. Esses professores reconhecem a resposta física como algo fundamental para a execução musical em grupo. Desenvolvem um trabalho coletivo com as crianças possibilitando um aprendizado

<sup>13</sup> “digamos desde ahora que todo sistema no baseado en el instinto del movimiento corporal o anímico es peligroso y a veces hasta completamente falso para la vida rítmica.” (WILLEMS, 1956, p. 38)

<sup>14</sup> “Inspired by the playful inventiveness of the child, Copeau proposed to train performers who could engage in an uninhibited manner with their environment, so as to create a vivid and tangible sense of “naturalness”, a condition defined by its organic fluidity, by its lack of self-consciousness or artificiality, and by its rejection of conventional interpretations of the theatrical roles” (EVANS, 2006, p.60)

<sup>15</sup> Técnica contrapontística que consiste na repetição literal de um trecho durante ou logo após sua apresentação. A imitação é a base tanto para formas simples, como o cânone, quanto para outras mais complexas como a fuga. (DOURADO, 2004)

<sup>16</sup> Cinestésico: adj., que diz respeito à cinestesia. Cinestesia: do Gr. *kinesis*, movimento + *aistesis*, sensação; s. f., sensibilidade aos movimentos. Fisiol. Sentido pelo qual se percebem os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros.

básico para uma futura atuação. O método Orff não vê o movimento como um fim em si mesmo, mas dá a ele o significado de direcionar o crescimento musical e emocional do aluno. Nessa metodologia, música e movimento são elementos que se reforçam um ao outro naturalmente (FRAZEE et alius, 1987, p. 19-20).

A exploração do movimento envolve a descoberta das possibilidades de movimentação do corpo. Para Orff, o movimento é uma ajuda indispensável para o desenvolvimento de habilidades musicais e a formação de conceitos. Ele ajuda o aluno a assimilar vários aspectos rítmicos como o pulso, modelos ou padrões, medidas e tempos. A direção melódica e qualidades como dinâmicas e cores podem ser expressas em movimento e este pode ilustrar texturas, formas e situações dramáticas de modo bem concreto. Os professores sabem que as crianças estão sempre em movimento, portanto, os pedagogos que utilizam a pedagogia Orff, utilizam essa característica infantil para um aprendizado musical que utiliza o movimento corporal. (FRAZEE et alius, 1987, p. 19-20).

A pedagogia Orff procura desenvolver habilidades e conceitos no ensino de música para crianças, induzindo significados em quatro níveis de processos de aprendizado: imitação, exploração, alfabetização e improvisação. Isso pode estar relacionado à exploração da variedade de idéias musicais utilizando os elementos musicais. Estruturas, seqüências, padrões de movimento, formas de dança e coreografias devem ser consideradas elementos úteis, pois habilitam previamente o executante para a alfabetização musical. A improvisação, por exemplo, visa obter habilidades no trabalho para inventar um novo material e é de grande importância em situações de aprendizado de música e movimento. Assim é dada a oportunidade aos alunos para trabalharem com uma vasta gama de problemas musicais. Tanto Dalcroze, como Orff desenvolvem a criatividade no aluno, fazendo uso da improvisação, assim como Willems e Schafer.

Murray Schafer, diferentemente de Dalcroze e Orff, tem uma intenção pedagógico-musical do corpo muito mais voltada para a integração dos sentidos e a revivificação dos senso-receptores no fazer musical. Ele não trabalha o movimento corporal sob uma perspectiva eminentemente rítmica. No livro *O ouvido pensante*, afirma que o movimento corporal na música pode funcionar como uma ferramenta eficaz para se desenvolver uma boa percepção e coordenação motora:

[a] prática de música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos do corpo. [...] A música pode também correr, saltar, claudicar,

balançar. Pode ser sincronizada com bolas que pulam, com ondas do mar, com galopes de cavalos e com centenas de outros ritmos cíclicos ou regenerativos, tanto da natureza quanto do corpo. Cantar é respirar.[...] Justificar a música fundamentalmente em bases que não sejam de sua importância para a estimulação e coordenação intelectual, muscular e nervosa leva a problemas que só podem ser resolvidos a longo prazo, por meios não musicais (SCHAFER, 1991, p. 295).

A citação que se segue demonstra a importância de integrarmos todos sentidos no aprendizado musical:

Um dia, entrei na sala de aula de Doug Muir. Estavam às escuras. Todos haviam tirado os sapatos e as meias. Estavam respirando profundamente e, seguindo as instruções, movimentavam-se devagar. Depois caíram no chão e ouviram a gravação de vários tipos de música. Doug lhes lembrava “O corpo todo é um ouvido” (SCHAFER, 1991, p. 333).

Schafer considera que na atualidade os nossos senso-receptores<sup>17</sup> estão atrofiados. Podemos vislumbrar esse cenário nas crianças, jovens e adultos, que modernamente levam uma vida sedentária, por estarem intimamente ligados ao mundo tecnológico, como os computadores, internet, vídeo games e automóveis. Cabe aos educadores ativá-los para que tenham melhor consciência corporal.

Ao empregar a expressão a *unidade primitiva dos sentidos*, Schafer reporta-se à integração de todos os sentidos, diferentemente de uma análise particularizada de cada um deles, que foi necessária para que se processasse um estudo setorizado de cada um, mas não para o fazer musical:

Desde o início da experiência na Universidade Simon Fraser, procuramos desenvolver a técnica e o conteúdo para um novo ensino que não separasse a unidade primitiva dos sentidos. Ou melhor, poderíamos dizer que esta unidade já foi rompida e precisamos reconstituí-la outra vez em campos naturais de interação. Isso não é fácil de se conseguir, principalmente para aqueles que, como nós, foram treinados com rigor em formas artísticas isoladas, pois na busca de nossa virtuosidade, fomos obrigados a deixar que muita da nossa percepção se atrofiasse. Essa realidade, no entanto, pode nos deixar ainda mais ansiosos por recuperar a confluência dos sentidos (SCHAFER, 1991, p. 335).

---

<sup>17</sup> Senso-receptor: Órgão pelo qual se percebe a realidade. Por exemplo: tato, visão, audição, olfato e paladar.

Schafer admite que a especialização dos diferentes tipos de percepção aumentou o conhecimento sobre cada um dos cinco sentidos, mas também gerou uma segmentação entre a audição, a visão, o olfato, o paladar e o tato, fato que impede uma visão global dos sentidos do ser humano.

Embora Dalcroze, Willems, Orff e Schafer tenham utilizado o corpo de maneira diferenciada no processo de ensino/aprendizagem musical, o levantamento bibliográfico aqui exposto evidencia a importância de um trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. Ele ajuda o desenvolvimento da percepção rítmica e melódica, a coordenação motora, a criatividade e a expressividade.

Um exemplo dessa prática pode ser encontrado no Brasil junto ao Grupo Barbatuques. Poucas são as referências bibliográficas que se reportam a ele, pois é um trabalho eminentemente prático, no entanto, é de extrema valia para o aprendizado musical. Este grupo de percussão corporal prioriza o aquecimento vocal; o alongamento corporal; explora todos os sons possíveis de se extrair do corpo e da voz, com o intuito de obter uma boa percepção rítmica, consciência corporal e coordenação motora; preocupa-se com o aprendizado de ritmos brasileiros, utilizando sons corporais; emprega exercícios de imitação rítmica, jogos musicais e a improvisação como ferramentas de exploração da criatividade.

Carlos Eduardo de Souza Campos Granja, professor de matemática e percussão corporal, autor do livro *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*, faz uma análise do trabalho pedagógico dos Barbatuques e declara:

Nas atividades de montagem e ritmos ou coordenação motora prevalece o juízo perceptivo e a escuta intelectual. [...] É curioso notar que essa predisposição perceptiva varia de pessoa para pessoa. Para alguns, o caminho da percepção tácita, mais intuitivo, é o melhor para conseguir aprender um ritmo. Depois numa segunda etapa, viria a reflexão e o entendimento. Outros preferem um caminho mais racional, procurando entender todas as etapas de um ritmo antes de executá-lo, sendo assim necessário algum tipo de código ou convenção musical. [...] Geralmente, a pessoa que percebe a música pela via da intuição e da fruição costuma aprender mais rapidamente do que aquela que tem que pensar em todas as etapas antes de tocar. Por outro lado, a dimensão interpretativa é fundamental para o exercício consciente da linguagem musical. A riqueza do conhecimento musical está justamente na articulação entre a percepção intuitiva e a escuta consciente, entre a liberdade da criação e a disciplina da técnica, entre a razão e a emoção, entre o corporal e o intelectual (GRANJA, 2006, p. 124-5).

A prática pedagógica do Grupo Barbatuques foi muito utilizada nos cursos de extensão realizados pelo mestrando. A maioria dos exercícios de sala de aula foi extraída desses cursos, pois trabalham com a percepção musical de forma lúdica, situação pedagógica propícia a um curso de sensibilização para alunos de artes cênicas.

## II - O BINÔMIO CORPO E MENTE.

A interconexão do movimento corporal com a experiência afetiva e o binômio corpo e mente também foram objeto de estudo por parte de alguns pedagogos e psicólogos. No século XX essas duas áreas de conhecimento dedicaram parte do tempo para pesquisá-las. Autores como o psicólogo Paul Sivadon (1907-1992) estudaram a integração entre o psíquico, o orgânico e o social dentro da psiquiatria social. Em suas pesquisas ele revela a importância do jogo e do lúdico na conscientização corporal e na valorização do aspecto emocional que habita o movimento corporal, prática muito utilizada na educação musical atual. Os jogos de imitação, jogos de exploração do espaço ambiente, jogos repetitivos e jogos de exploração do corpo são alguns dos exemplos utilizados na prática de docência musical da contemporaneidade.

Para o psicólogo social o corpo é o local das experiências próprias, o local de ancoragem do ego e da personalidade. O desenvolvimento corporal sensório-motor, sensível e sensorial agrega-se ao emocional.

O jogo inspira proezas, inventividade sensório-motora e tem por finalidade obter a sujeição do corpo a certas finalidades e o esforço para a melhor expressão e o maior domínio. A brincadeira é utilizada na terapia, como a psico-rítmica, em que os movimentos executados seguindo alguns ritmos corporais conduzem a criança para uma apreensão cognitiva de maneira doce e progressiva.

O jogo é uma maneira de utilizar a energia, gastar seu excesso, aprender a dominá-la também na expansão de si. Um aprendizado de regras, ritos, condutas particulares: imitar movimentos, saltar de tal maneira, manter-se imóvel (brincadeira de estátua), esconder-se, caminhar com um só pé, seguir a guia de uma calçada sem cair... O jogo é experiência, prova; uma prova que volta em séries repetitivas. O jogo e a atividade criadora se misturam no aprendizado do espaço e na construção do tempo. O corpo se disciplina, se exercita em suas dimensões, se situa nas distâncias, obedece a orientações, perfaz sua lateralização. Jogos de se ver e de olhar outrem no ESPELHO contribuem para formar a *imagem de si*, do rosto, do corpo primeiramente, depois das lateralizações face a face e cruzadas: as simetrias do corpo (SIVADON, 1986, p. 95-7).

Esse processo pode ser aplicado nos jovens e adultos para reviver o processo lúdico do

aprendizado. No trabalho de sensibilização musical eles podem auxiliar o professor a obter dos alunos uma boa coordenação motora e adquirir melhor senso rítmico. Nesse sentido, a pedagoga Teca Alencar de Brito tem desenvolvido um ensino musical que privilegia o jogo de improvisação como um benefício para o aprendizado. O livro *Koellreutter educador – O humano como objetivo da educação musical* (2001) contém vários exercícios de improvisação em forma de jogo, desenvolvidos em parceria com o Professor Koellreutter, de quem Teca Alencar foi discípula, para o desenvolvimento musical das crianças e dos adolescentes. Alguns deles serviram de inspiração para o mestrando aplicar em seu curso.

Paul Sivadon revivifica os ensinamentos do psicólogo Henri Wallon (1879-1962) ao demonstrar o quanto as emoções podem ser percebidas pelos efeitos sentidos no corpo de uma pessoa. Aspectos fisiológicos são alterados devido às diferentes emoções possíveis de se sentir, o corpo acaba por refletir essas emoções de forma a evidenciá-las.

Para Henri Wallon (1879 – 1962), a emoção corresponde para a criança a um esboço de comunicação; o corpo participa por sua sensibilidade, seu tônus de postura e sua motricidade de um “discurso” com o mundo. [...] Do ponto de vista biológico, a emoção se caracteriza por reações fisiológicas quantificáveis: aceleração cardíaca, aumento da pressão sanguínea, fenômenos de vaso-constricção e de dilatação, descarga de reflexos psicogalvânicos, secreções hormonais, e em particular de adrenalina, modificações do eletroencefalograma.[...] A linguagem emocional pode ser simbolizada metaforicamente pela linguagem corporal (Apud SIVADON, 1986, p. 113-127).

La Taille et alius também se reportam à psicogenética de Wallon contemplando os primeiros estágios do desenvolvimento psicomotor estudados por esse psicólogo<sup>18</sup>:

A sua tipologia do movimento, baseada nas sedes de controle, é praticamente consensual. Há os movimentos involuntários, automáticos, controlados em nível subcortical pelo sistema extrapiramidal; e há os movimentos voluntários ou praxias, controlados no nível cortical pelo sistema piramidal.

<sup>18</sup> São eles: estágio impulsivo, emocional, sensório-motor e projetivo. La Taille argumenta que a psicogenética de H. Wallon é histórico-genética, neurofuncional, multidimensional e comparativa. Como metodologia, sua solução epistemológica foi o materialismo dialético. Sua psicogênese da motricidade é caracterizada pela compreensão do significado psicológico do movimento, observando a psicogênese da pessoa, estudando temas como o movimento, a emoção, a inteligência e a personalidade. Wallon baseia sua infra-estrutura nos órgãos do movimento, na musculatura e nas estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização. A atividade muscular pode ser cinética ou postural, respectivamente responsáveis pela mudança de posição do corpo ou manutenção da posição assumida no espaço. Para Wallon a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental (La Taille et alius, 1992, p. 36-41).

Entre eles, embora haja sucessão cronológica de aparecimento, não há derivação funcional. [...] Quase ao mesmo tempo, porém, a influência ambiental, aliada ao amadurecimento da região temporal do córtex, dará lugar à fase simbólica e semiótica. Ao lado dos movimentos instrumentais, assiste-se à entrada em cena de movimentos de natureza diversa, veiculadores de imagens: são os movimentos simbólicos ou ideomovimentos, expressão peculiar a Wallon: indica que se trata de movimentos que contêm idéias, assim como a dependência inicial destas em relação àqueles. O processo ideativo é inicialmente projetivo (e pode permanecer assim em certos quadros patológicos, como a epilepsia). Isto é, exterioriza-se, projeta-se, em atos, sejam eles mímicos, na fala, ou mesmo gestos da escrita. Imobilize-se uma criança de dois anos que fala e gesticula e atrofia-se o seu fluxo mental (LA TAILLE et alius, 1992, p. 36-41).

A psicomotricidade, ciência que trabalha a inter-relação do movimento corporal com a apreensão do conhecimento e com o emocional humano, também trouxe avanços na compreensão do binômio corpo/mente. O psicólogo Jean-Claude Coste (1981) assim define essa ciência:

Em razão de seu próprio objeto de estudo, isto é, o indivíduo humano e suas relações com o corpo, a psicomotricidade é uma ciência-encruzilhada ou, mais exatamente, uma técnica em que se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista, e que utiliza as aquisições de numerosas ciências constituídas (biologia, psicologia, psicanálise, sociologia e linguística). [...] A reeducação psicomotora tem por objetivo desenvolver esse aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentá-los a eficácia e a estética, de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio (COSTE, 1981, p.9-10).

Essa ciência estuda o movimento corporal, a busca de equilíbrio, o autodomínio, a conscientização corporal e a possibilidade de se pensar o movimento executado como uma forma prática de compreensão de um conteúdo a ser aprendido de uma forma direta, a partir do gestual humano, utilizando o corpo como uma ação vivenciada do conhecimento rítmico. Essa maneira de tratar o movimento corporal justifica a sua aplicação em todos os processos de ensino/aprendizagem, principalmente no ensino artístico.

A Eutonia também estuda o binômio corpo/mente. A sua representante, Gerda Alexander (1908-1994) em seu livro *Eutonia – Um caminho para a percepção corporal*

(1991) demonstrou a importância de se desenvolver uma consciência corporal em prol da verdadeira unidade e de um equilíbrio físico e mental<sup>19</sup>.

Nos exercícios de Eutonia, o movimento do corpo utiliza a energia necessária, de forma leve, mas sem perder a tonicidade dos músculos não utilizados. Isso traz um equilíbrio de tensões que pode ser experimentado como ausência de peso, fato que confirma a acertabilidade dos ensinamentos de Dalcroze ao exigir de seus alunos, movimentos corporais estritamente necessários em suas práticas (BACHMANN, 1998, p. 52).

Na performance artística, por exemplo, um movimento corporal adequado facilita infinitamente a sua ação, tonifica a musculatura, não provoca desgaste energético e produz um *movimento gestual*<sup>20</sup> melhor. Uma boa consciência corporal permite aos instrumentistas em geral, concentrar-se mais atentamente nas questões exclusivamente artísticas, facilitando os processos interpretativos.

Gerda afirma que a busca pela consciência corporal e o relaxamento das tensões crônicas buscando uma postura mais equilibrada é um fator primordial para o músico. Para ela, um bom músico confunde-se com o seu instrumento:

Notadamente nos artistas, constitui a condição fundamental para que se possa, por exemplo, viver e interpretar a música, assim como para que alguém possa experimentar em si mesmo as dificuldades e alegrias dos outros. Um indivíduo fixado num tônus rígido é incapaz de conseguir essa aproximação empática (ALEXANDER, 1991, p. 54).

Dessa forma, podemos intuir porque tantos instrumentistas da atualidade têm se dedicado ao estudo de técnicas de conscientização corporal para obterem melhor performance

Gerda Alexander desenvolveu um teste para despertar a sensibilidade dos principiantes. Este teve o intuito de representar a imagem corporal que cada um tem de si mesmo, por meio da modelagem em argila ou desenho do corpo humano. Essa tarefa era feita de olhos fechados e fazia refletir as características individuais dos participantes.

---

<sup>19</sup> A Eutonia também valoriza o sentido do tato e tem como consequência a regularização das tensões. No livro citado, a autora destaca que investigações contemporâneas têm confirmado as relações estreitas e as interações constantes entre o tônus e a atividade cerebral: “O tônus postural, próprio dos músculos clônicos, assim como o sistema neurovegetativo e o conjunto das regulagens fisiológicas estão em inter-relação estreita com nosso psiquismo” (Alexander, 1991, p. 9).

Por isso, a primeira tarefa, que pode levar muito tempo, é a de despertar a sensibilidade da pele e, assim, recuperar a imagem do corpo. Só então podemos desenvolver a consciência do espaço corporal, tão importante para a eutonia, e que abrange os músculos, os órgãos e a estrutura óssea (ALEXANDER, 1991, p. 11).<sup>21</sup>

Em seu livro ela deixa claro que no século XIX o homem foi dividido e classificado em partes isoladas, com o intuito de se obter um estudo pormenorizado de cada função do corpo, entretanto, no século XX, o ser humano foi redescoberto em sua totalidade indivisível. Isso significou uma mudança de ponto de vista importante para muitas áreas, entre elas, a medicina. O corpo deixa de ser encarado como uma máquina com peças que funcionam bem ou mal. O corpo e a alma são a partir daí considerados em sua totalidade única, frutos de uma mesma raiz (ALEXANDER, 1991, p. 2-3).

A pedagoga Violeta Hemsy de Gainza e Suzana Kesselman, no livro *Música e Eutonia* (2003), demonstram como o trabalho técnico-corporal de um instrumentista é facilitado quando ele se encontra “em forma” por meio da prática de um trabalho corporal consciente, que lhe permita sentir, conhecer e dominar o seu corpo. Tanto a inteligência sensorial como as práticas corporais podem contribuir para uma boa pedagogia. Essa inteligência está presente em diversos saberes e se baseia na exploração do mundo sensorial, das experiências, das percepções e dos sentimentos. Nesse tipo de ação são necessárias atitudes abertas e disposição para a auto-observação, para a observação, a experimentação e a busca de novas maneiras de perceber e sentir (2003, p. 6-15).

Percebe-se assim, que os arte-educadores e educadores musicais que trabalham com o movimento corporal podem pela eutonia, desbloquear tensões e inibições, conscientizando corporalmente seus alunos e livrando-os dos preconceitos e condicionamentos sociais que criam inúmeros empecilhos para a livre manifestação do ser em sua integralidade, tornando-os mais criativos para o aprendizado. A eutonia então, torna-se uma prática que dia-a-dia deve ser estudada pelos professores de ensino artístico.

Patrícia Pederiva tem desenvolvido pesquisas musicais considerando a relação mente-corpo, com base na neurobiologia, na filosofia e na psicologia. Essas pesquisas influenciam direta ou indiretamente a performance musical, seja no processo ensino-aprendizagem ou na

---

<sup>20</sup>Para Laban o movimento gestual caracteriza-se por ativar somente partes isoladas do corpo, quaisquer que sejam. É um movimento associado à expressão de pensamentos (Apud Rengel, 2005, p.86)

prática profissional do músico. Em recente artigo ela demonstra que a mente não é um conjunto de componentes cognitivos independentes, e sim, um sistema de componentes em interação, organizado de forma intrincada. Nesse contexto, os movimentos motores organizados formam um agrupamento nessa classificação:

Menospreza-se freqüentemente a idéia de que o organismo é “inteiro”, e não apenas o corpo ou o cérebro que interage com o meio ambiente. Ao ouvir, tocar, saborear, cheirar, esta interação acontece integralmente com o corpo e o cérebro. Sinais diversos transitam do cérebro para o corpo e vice-versa. Para obter a melhor interface possível, o organismo altera-se ativamente. O corpo não é passivo, ele contribui para o funcionamento da mente normal, e o organismo ancora-se neste corpo [...] À medida que é perturbado pelos estímulos do meio-ambiente físico e sócio-cultural, e à medida que atua sobre o meio, os circuitos neurais representam continuamente o organismo. As representações que o cérebro cria para descrever uma situação formulando movimentos para responder a essa situação, dependem da interação mútua entre cérebro e corpo. Os acontecimentos mentais são o resultado da atividade dos neurônios do cérebro que tem que contar com o esquema e funcionamento do corpo (PEDERIVA, 2005, p. 172-4).

Santaella em seu livro *Corpo e Comunicação* (2004) relembra os ensinamentos do psicólogo americano James J. Gibson (1904–1979) que também busca a integração dos sentidos do corpo. Gibson não vê os sentidos como meros receptores passivos, defende que eles são sistemas perceptivos complexos, ativos e inter-relacionados e que o cérebro depende do sistema de orientação geral do corpo inteiro, além do sistema nervoso e dos sentidos (Apud SANTAELLA, 2004, p. 38-9).

Essa visão de Gibson demonstra as inter-relações existentes entre os vários sentidos do homem. Ele afirma que ao longo da história houve tal especialização no estudo do movimento corporal que hoje é difícil para um profissional, desconhecer as suas finalidades, os seus funcionamentos, a sua conexão com o cérebro e com o próprio ato de conhecer. No entanto, cada vez mais, os cientistas têm demonstrado a profunda relação que existe entre o conhecimento e a apreensão dele via corpo.

Gibson não vê uma separação entre os órgãos motores e os órgãos sensórios. Ambos dependem dos sistemas musculares, classificados em sete sistemas, não pela sua anatomia, mas pela ação propositada. Ele chama de sistemas exteroceptivos os cinco sentidos: ver,

---

<sup>21</sup> Gerda desenvolveu uma série de “posições de controle” que busca revelar tensões crônicas e a limitação de movimentos das articulações ocasionada pelo encurtamento do músculo em repouso. Eliminadas essas tensões, busca-se a regularização global do tônus muscular.

ouvir, tocar, cheirar e degustar, que compõe os seguintes sistemas: sistema básico de orientação, sistema auditivo, sistema olfativo-degustativo e sistema visual.

Considerar as mãos como órgãos sensores é importante, pois tanto para os músicos quanto para os atores, os gestos e atos advêm principalmente do uso das mãos. Essa importância está expressa nas palavras da pesquisadora L. Santaella:

Assim, as mãos e outros membros do corpo são, efetivamente, órgãos ativos de percepção [...] o equipamento para sentir, tocar, apalpar é anatomicamente o mesmo equipamento para se fazer coisas, agir no ambiente. [...] O tato exploratório ativo permite tanto agarrar os objetos quanto captar o seu significado. Não estamos acostumados a pensar nas mãos como órgãos sensórios, porque, na maior parte do tempo, manipulamos objetos e as usamos na sua função performativa, muito mais do que na sua função exploratória. Essa capacidade perceptiva das mãos tende a passar despercebida também porque o nosso estado de alerta para com o *input* visual domina sobre o háptico. Entretanto, mesmo sendo certo que as ações manipulatórias são acompanhadas pelo sistema visual, uma grande quantidade de informações sobre os objetos é obtida apenas pelo sistema háptico. Enfim, agindo conjuntamente, os sistemas perceptivos são órgãos de atenção ativa, suscetíveis de aprendizagem (SANTAELLA, 2004, p. 43-7).

O corpo dessa maneira, passa a ser pensado como um instrumento que possibilita ao aluno melhor expressividade, situação almejada por Laban:

Instrumento-corpo é um conceito que traz a idéia de aprimoramento do corpo como instrumento de expressão. Envolve a idéia dos corpos humanos serem ferramentas criativas e/ou instrumentos “vivos”, sensíveis e expressivos, capazes de manifestar relação mútua entre mundo interior e exterior. Compreende a noção de os corpos humanos serem um instrumento que produz movimento e formas de arte do movimento (Apud RENGEL, 2005, p. 80).

A professora Enny Parejo discorrendo sobre os pedagogos que utilizaram o corpo no processo de ensino/aprendizagem declara:

[se] pensarmos bem, o corpo é a maior sede das emoções. As emoções são fisiológicas quando você toma consciência delas. Por exemplo, se estou com frio ou com medo – ao nomearmos “frio e medo” o substrato fisiológico se transforma em um sentimento. Por isso emoção e sentimento sempre são usados como sinônimos na linguagem coloquial. Até então, nós não havíamos nos preocupado de incluir o corpo na metodologia de Willems, até

que recentemente essa preocupação começou a existir - não com o mesmo foco de Dalcroze. O foco é de um movimento livre que é o movimento que sai de cada um, como seria, por exemplo, na metodologia de Rudolf Laban. [...] o diferencial básico de Laban é de acreditar que todas as pessoas têm potencial para o movimento, não importa quem seja. O movimento é uma característica do ser humano. Eu acredito que esses educadores incorporaram o corpo na educação justamente por esta intuição - com o corpo vem junto o emocional e o sensorial (PAREJO, 2005).

Os argumentos expostos por esses pesquisadores revelam as interrelações existentes entre o corpo e a mente e a maneira como as emoções se manifestam nesse binômio. Essa integração justifica a utilização do corpo nos processos de ensino/aprendizagem artístico-musical sob as mais diversas modalidades. A tomada de consciência dessa integração por parte do docente pode auxiliar muito o trabalho pedagógico, tendo em vista que ela permite utilizar o corpo no ensino de forma mais responsável; exige do professor o respeito ao limite corporal do aluno, à sua faixa etária e ao tempo individual e coletivo destinado à obtenção de melhor controle motor; traz para a prática docente e o fazer artístico um embasamento teórico, conferindo à docência musical um sentido epistemológico mais intenso que legitima o movimento histórico que se fez presente a partir do século XVIII, apontado no item I deste capítulo.

### III – O ENSINO MUSICAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSIVIDADE E COORDENAÇÃO CORPORAL DOS ATORES.

O corpo humano permite ao homem realizar qualquer atividade mental, física ou psíquica. Ele, em última análise, presentifica o ser humano no universo. De nada adiantaria obter um conhecimento teórico se não houvesse a representação corporal desse conhecimento. É o corpo humano que faz a comunicação do homem com o mundo e é a partir dele que se concretizam os conhecimentos. Dessa forma, o movimento corporal é mais do que uma fonte de manifestações, mas o principal meio de expressão e relacionamento do homem com o universo. Ele integra o ser humano em um tempo/espço delimitado, permitindo a sua manifestação.

Qualquer conhecimento deve ser corporificado e é nessa perspectiva que a educação desenvolveu linhas de ação que privilegiam um aprendizado que trabalha simultaneamente o corpo e a mente. Gardner ao falar de inteligências múltiplas relacionadas ao fazer artístico declara:

O esnobismo em relação ao uso do corpo reflete a separação cartesiana entre corpo e mente, e a concomitante degradação de processos que parecem não mentais, ou menos mentais do que outros. No entanto, a neurociência contemporânea vem procurando eliminar esta separação e documentar a cognição envolvida na ação e, também, na emoção (GARDNER, 2001, p. 120).

Sob uma perspectiva cênica, o corpo pode expressar a perfeição ou as carências técnicas de um ator. É importante, portanto, que este profissional tenha uma boa consciência corporal, uma vez que no palco ele está constantemente atuando com a voz, a postura, os gestos e os movimentos. O corpo, na verdade, é o elemento de comunicação do ator com o público.<sup>22</sup>

Hoje, no meio teatral existe uma busca pelo ator completo, aquele que dança, canta e interpreta. Para esse profissional o mercado de trabalho cria oportunidades que se estendem nos musicais e nas peças teatrais que atuam com a música e a dança, ou, até mesmo, em

---

<sup>22</sup> Etienne-Marcel Decroux, autor de teatro, admite que a movimentação corporal para o ator tem uma função comunicativa importante no palco, daí a importância de se trabalhar com o corpo para melhor expressar as intenções cênicas. (BURNIER, 2006)

papéis que necessitam uma boa percepção rítmica. Como exemplo temos as cenas que dependem de ações coordenadas entre uma sonorização e a fala do ator. Nesses casos, a formação musical interfere diretamente na vida profissional, destacando-se mais aqueles que possuem algum tipo de sensibilização musical, ou que trabalham com a dança.

Certos profissionais do teatro têm descrito a importância de se trabalhar uma movimentação corporal consciente para se obter melhor performance em palco. Dentre eles, Konstantin Stanislavski (1891-1928), ator e diretor; Antonin Artaud (1896-1948), poeta, ator, roteirista e diretor de teatro francês; Klaus Vianna (1928-1992), preparador corporal e bailarino; Jerzy Grotowski (1933-1999), diretor teatral polonês; Jacques Copeau (1879-1949) diretor, ator e professor; Jacques Lecoq (1921-1999), pesquisador e professor de teatro e Etienne-Marcel Decroux (1898-1991), ator de teatro, de cinema e mímico. Embora seus argumentos não expressem verbalmente a importância de uma preparação musical para atores, eles induzem o ator a obter uma formação cênica que promova a criatividade, a expressividade e a abertura de canais perceptivos, habilidades que podem ser intensificadas com um trabalho de sensibilização musical.

São esporádicos os cursos de formação de atores que se preocupam em desenvolver a sensibilização musical, pois os professores não pensam que a coordenação motora do aluno pode ser trabalhada por outros meios que não sejam os cênicos, como exemplo teríamos o ensino musical, ou mesmo a preparação física dirigida. Esses profissionais priorizam muitíssimo o desenvolvimento da expressividade e da criatividade sem se dar conta que a música pode auxiliá-los a obter melhor senso rítmico, maior criatividade, maior expressividade e suavidade no seu gestual. Em entrevista editada, Carmina Mendes André, professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IA- UNESP na disciplina *Jogos Teatrais*, fala um pouco sobre o que ela considera importante para o ator em termos de formação musical:

Eu acho que nós estamos numa sociedade extremamente musical, então não sei até que ponto a formação musical do ator já traz uma convivência com o ambiente musical. Sempre alguém sabe tocar um violão, todo mundo canta na nossa cultura. No entanto, o ensino musical não leva isso em consideração. Por exemplo, a técnica que ainda se usa para o desenvolvimento da voz do ator é a técnica do canto clássico. Eu não sei porque, mas eu acho que essa técnica não satisfaz a necessidade do ator, porque o ator precisa antes de mais nada ser um intérprete. [...] Então, é a mesma coisa que aprender uma única técnica para falar, e daí, todos os textos - de Shakespeare a Bob Wilson, vão ser daquele jeito. Eu sinto uma

falha na formação musical do ator brasileiro. Eu acho, que na verdade ele não tem uma formação musical, e quando consegue essa formação qual é o modelo? O modelo da Broadway, ou seja, aquele ator que consegue dançar e cantar (RÜGER, 2006, Perg 1-2).

Continuando a entrevista, ela fala dos vícios que essa técnica de canto traz para o ator:

Eu acho que o ator cantor deve ir por um outro viés. Por exemplo, o Brecht tinha uma visão muito interessante sobre o canto do ator. Para ele esse canto era parte da cena, era um elemento de expressão, era um discurso. Dessa forma o ator usa a música como elemento de expressão da própria cena - diferente de um ator que canta que expressa muito mais um virtuosismo do que necessariamente essa complementação de cena.[...] todas as coisas que eu vejo de teatro vão mais para esse lado da Broadway - é difícil você encontrar uma proposta musical mais orgânica. Acho que isso ocorre por falta de informação mesmo. Parece que os músicos são impenetráveis. Temos a sensação de que a música é tão difícil e o ator é tão desafinado!!!! Ele sempre se sente desafinado. Pode até ser, mas eu acho que a música é muito mais que isso ( RÜGER, 2006, Perg. 3-4)

Na entrevista editada do Professor Iramar Rodrigues, do Instituto Dalcroze de Genebra, também se falou da importância de um ensino musical nas artes cênicas e de que maneira o método de Dalcroze poderia auxiliar os atores a desenvolver melhor conscientização corporal, tendo em vista que alguns práticas são comuns às duas áreas:

[A] declamação teatral tem um ritmo em si. Por exemplo, se você olha as obras de teatro clássico - Molière, grandes clássicos do teatro francês e alemão, são obras de arte no sentido rítmico puro, mas está tudo ligado à gestualidade. A gestualidade é a maneira de sentir o que se está verbalizando. Isto que é importante. [...] Na pedagogia de Dalcroze o trabalho corporal primeiramente focaliza o equilíbrio interno da expressão da pessoa. Inicialmente ele busca o equilíbrio na respiração, no mecanismo de expressividade e sensibilidade, para depois utilizar esta força. Não quer dizer que todo mundo que utiliza a rítmica de Dalcroze vai ser o maior ator de teatro, vai ser o maior cantor – Não ! É simplesmente um meio para poder se afirmar, afirmar as qualidades interiores, e melhorar alguns defeitos. Por que todos os artistas podem ter problemas de corporalidade, problemas de respiração, problema de voz, de fonética, motricidade (RÜGER, 2006, perg. 3).

Tanto K. Stanislavski como A. Artaud vêem a importância de o ator trabalhar intensamente a sua coordenação motora sob as mais diversas modalidades, no entanto, eles não se reportam à música como uma ferramenta auxiliar. Stanislavski no livro *A preparação*

*do ator* (1964) declara que o trabalho corporal de um ator deve ser feito de forma consciente, com possibilidades para desenvolver a organização espaço-temporal, as bases físicas de rendimento como a força, a resistência, a flexibilidade, e ainda, com a possibilidade de executar atividades que auxiliam a *abertura dos canais da percepção e da criatividade*, mas não cita a música como uma dessas possibilidades.

Antonin Artaud acredita que o ator governa suas emoções por meio do domínio técnico do corpo e da voz. A sua concepção cênica baseia-se nos princípios corporais de reconhecimento: “É preciso admitir, no ator, uma espécie de musculatura afetiva, que corresponde às localizações físicas dos sentimentos” (ARTAUD, 1999, p. 151).

O ator precisa estar bem treinado e com uma linguagem física ampliada para uma execução rigorosa e precisa. O ator deve tomar consciência do mundo afetivo, dando-lhe um sentido material. A respiração, por exemplo, pode fazer o corpo expressar um sentimento específico de acordo como seu ritmo ou andamento.

Habilidades como essas podem ser plenamente trabalhadas em um curso de sensibilização musical que tenha como meta o desenvolvimento do pulso interno e coletivo, o equilíbrio rítmico do corpo e da respiração e a forma lúdica da música expressar o gestual corporal e emocional do ator.

Klauss Vianna criou um método próprio voltado para a corporalidade expressiva de atores e bailarinos. Partindo da Eutonia ele trabalha o descondicionamento muscular por meio da conscientização corporal, permitindo o questionamento e a percepção dos gestos, os movimentos humanos em sua profundidade, suas aplicações anatômicas, funcionais, emocionais, psicológicas, afetivas e espirituais (VIANNA & CARVALHO, 1990).

Aqui é bom rememorarmos os ensinamentos da pedagoga musical Violeta Gainza ao mencionar a importância de uma sensibilização musical vinculada à uma conscientização corporal salutar:

A música ocasionalmente está associada à natureza espiritual do homem, isso não impede que os aspectos corporais sejam cruciais à esta por ser o corpo o encarregado de materializar e transformar em sons, o pensamento e os sentimentos do compositor. [...] A atuação corporal de um intérprete se reflete no som: tanto suas virtudes e capacidades técnicas como seus vícios e

dificuldades corporais podem ser vistos, mas também podem ser escutados pela música que se produz <sup>23</sup> (GAINZA, 2003, p. 68-9).

Murray Shafer, igualmente, postula, além da revivificação dos senso receptores, uma trabalho musical que integre todas as formas de arte, o corpo e a mente:

O que temos diante de nós é bem claro. Devemos revivificar os senso-receptores que estão atrofiados, procurando descobrir novas formas de arte que envolvam maneiras novas e estimulantes. Precisamos achar o fator de união das formas de arte, para alcançar uma síntese mais elevada. Que as brincadeiras das crianças sejam nosso modelo. Enquadrá-las nas formas de arte conhecidas seria um exercício de taxonomia. Existe aí, entretanto, um princípio unificador, uma integridade de intenção e ação. O que procuramos hoje é sobretudo uma expressão natural. A arte oficial é artificial. É preciso inventar e chegar a novas formas de arte, na esperança de que essa integralidade, jamais ausente nas brincadeiras das crianças, possa voltar a todos nós. (SCHAFER, 1991, p. 337)

Um trabalho de sensibilização musical voltado para o ator faria com que ele valorizasse mais intensamente as sensações, reconhecesse alguns mecanismos internos desprezados, propiciando-lhe uma consciência corporal mais lúdica, mais prazerosa.

Todo processo de cognição pode partir de uma experimentação corporal e concreta para a conseqüente internalização mental. Nas artes isso se processa mais intensamente, considerando o emocional contido na exteriorização do produto artístico e o trabalho contínuo que se processa no *fazer arte*. A música, assim como as artes cênicas, têm utilizado o movimento corporal como uma forma de experimentação e apreensão do conhecimento.

Um exemplo dessa prática está citado no livro de Stanislavski, quando relembra um ensinamento de Tórstov (professor de teatro):

Sem criticar com muito antagonismo qualquer fórmula científica, - prosseguiu Tórstov- creio que, no momento enquanto vocês ainda não experimentaram em vocês mesmos os efeitos do tempo ritmo, essas fórmulas terão pouca utilidade prática para vocês.  
- E, até pelo contrário, uma atitude intelectual é bem capaz de impedi-los de apreciar com a devida facilidade e despreocupação o tempo ritmo em cena, de jogar com ele como com um brinquedo. E, no entanto, é justamente isto o

---

<sup>23</sup> La música suele estar asociada a la naturaleza espiritual del hombre; sin embargo, los aspectos corporales son cruciales en ésta por ser el cuerpo el encargado de materializar y transformar en sonidos el pensamiento y los sentimientos del compositor. [...] La actuación corporal del ejecutante se refleja en el sonido: tanto sus virtudes y capacidades técnicas como sus vicios y dificultades corporales podrán verse, pero también se escucharán a través de la música que produce.”(GAINZA, 2003, p. 68-9)

que devem fazer com ele, sobretudo nas primeiras fases (STANISLAVSKI, 1976, p.198).

O argumento revela a importância de se trabalhar o pulso interno e coletivo dos estudantes de artes cênicas, por meio de uma prática musical sensibilizatória. Stanislavski, na verdade, fazia ginástica rítmica com seus alunos e muito de seus exercícios eram similares aos da metodologia dalcrozeana. Ele exigia que seus discípulos tivessem consciência física do movimento contínuo de energia ao longo de uma rede de músculos:

A própria arte se origina no instante em que essa linha ininterrupta é estabelecida, seja ela de som, voz, desenho ou movimento. Enquanto houver, separados, apenas sons, exclamações, notas, interjeições em vez de música; ou linhas e pontos separados em vez de um desenho; ou arrancos espasmódicos em vez de movimento coordenado – não se pode falar em música, ou canto, desenho ou pintura, dança, arquitetura, escultura, nem finalmente, em arte dramática (STANISLAVSKI, 1976, p. 77).

Stanislavski também utiliza a subdivisão da contagem a partir de uma unidade de tempo durante um movimento cênico, para torná-lo mais fluente - prática muito utilizada pelos professores de percepção musical:

- É estranho, será que a simples enunciação da contagem influencia a maciez do erguer ou cair do braço? É claro que o segredo não está nas palavras, mas na atenção fixada na direção da nossa corrente de energia. Quanto menores forem as frações de cada batida, quanto mais frações forem comprimidas em cada compasso, preenchendo-o, mais contínua será a linha de atenção que acompanha cada minúscula moção do fluxo de energia. À medida que o compasso vai sendo dividido em frações ainda menores, à medida que ele vai tornando mais compacto, a linha de atenção e o movimento da energia tornam-se mais constantes e daí, também, o do braço (STANISLAVSKI, 1976, p. 79).

Não é necessário intuir o quanto a percepção rítmica nos processos de sensibilização musical é desenvolvida a partir do fracionamento de um pulso dado. Isso gera células rítmicas que podem ser distribuídas por ações de partes do corpo, como batidas de pé, palmas, movimentos labiais, etc.

A plasticidade do movimento corporal processa-se por meio de uma corrente interior ininterrupta de energia, coordenada com a marcação da unidade de tempo e do ritmo. Essa sensação interior da energia passando pelo corpo chama-se senso de movimento. Como

afirma Stanislavski (1976, p. 83), a plasticidade exterior baseia-se no nosso senso interior do movimento da energia, o que pode ser entendido como se o controle do pulso e sua subdivisão ajudassem a movimentação gestual a se tornar mais consciente e expressiva.

Esse senso de movimento de Stanislavski pode ser comparado ao sentido cinestésico do bailarino Laban. Para ele, o sentido cinestésico é “o sentido mediante o qual percebe-se o esforço muscular, o movimento e a posição do corpo no espaço” (Apud RENGEL, 2005, p. 100).

Assim como Stanislavski, J. Grotovski também destaca a importância de uma organicidade de movimentos e a necessidade de se adotar movimentos corporais mais conscientes: “O teatro exige movimentos orgânicos. [...] No entanto, ninguém deve esquecer de eliminar tudo que é supérfluo. O estoque deve conter não somente os movimentos, mas, de preferência, os elementos que compõem tais movimentos” (GROTOWSKI, 1992, p. 164).

Ao tratar de organicidade, Burnier, um estudioso do movimento corporal no teatro, relembra as palavras de Thomas Richards:

Se observo um gato, noto que cada um de seus movimentos está no seu devido lugar, pois o seu corpo pensa por si. No gato não há uma mente discursiva a bloquear a reação orgânica imediata, a fazer obstáculo. A organicidade poderia encontrar-se também no homem, mas está quase sempre bloqueada por uma mente que está fazendo o próprio trabalho, uma mente que tenta conduzir o corpo, pensar velozmente e dizer ao corpo o que fazer e como. Disso deriva um modo de mover-se quebrado e desconexo. Mas se olharmos um gato, veremos que todos os seus movimentos são fluidos e conexos, até os rápidos. Para que um homem possa chegar a tal organicidade, a sua mente deve aprender o modo justo de ser passiva, ou aprender a ocupar-se só de sua própria tarefa, retirando-se do meio, de maneira que o corpo possa pensar por si ( Apud BURNIER, 2001, p. 53).

Grotowski afirma que para o corpo estar mais disposto ao movimento, com mais versatilidade e aberto às novas possibilidades é necessário uma fuga aos modelos e condicionamentos. Vê-se a importância da liberação dos movimentos em favor da superação dos limites e modelos gestuais, buscando-se obter maior criatividade:

Não estamos atrás de fórmulas, de estereótipos, que são a prerrogativa dos profissionais. Não pretendemos responder a perguntas do tipo: "Como se demonstra irritação? Como se anda? Como se deve representar Shakespeare?" Pois estas são as perguntas usualmente feitas. Em vez disso,

devemos perguntar ao ator: "Quais são os obstáculos que lhe impedem de realizar o ato total, que deve engajar todos os seus recursos psicofísicos, do mais instintivo ao mais racional?" Devemos descobrir o que o atrapalha na respiração, no movimento e isto é o mais importante de tudo - no contato humano. Que resistências existem? Como podem ser eliminadas? Eu quero eliminar, tirar do ator tudo que seja fonte de distúrbio. Que só permaneça dentro dele o que for criativo. Trata-se de uma liberação. Se nada permanecer é que ele não era um ser criativo. (GROTOWSKI, 1992, p. 180).

Na verdade, a comunicação é um valor que a música pode realizar enquanto arte, mas ela não se realiza da maneira como se processa na linguagem verbal e nem de forma integral (Fubini, 1994, p. 14). Suzanne Langer vê a música com uma significação intraduzível, desprovida de vocabulário e embora não possa representar nada além dela mesma, possui formas musicais com propriedades que permitem o seu uso simbólico:

[a música] pode ser um símbolo apresentativo e apresentar experiência emotiva por meio de formas globais que são indivisíveis como os elementos do claro-escuro. Esse modo de ver já foi de fato sugerido. [...] Mas parece peculiarmente difícil a nossas mentes literais apreender a idéia de que algo possa ser *conhecido* que não possa ser *denominado*. [...] É justamente porque a música não possui a mesma terminologia e o mesmo padrão [da linguagem], que ela se presta à revelação de conceitos não-científicos. Traduzir "os sentimentos mais comuns, como amor, lealdade ou ira, de maneira não ambígua e distinta", seria meramente duplicar o que as denominações verbais fazem bastante bem (LANGER, 1971, p. 231).

Grotovski reporta-se para essa comunicação ao admitir que existe uma musicalidade na representação do ator, nos seus gestos e na sua linguagem. A importância do ator no palco está em sua ação:

A eliminação dos elementos plásticos que possuem vida própria (isto é, que representam algo independente da ação do ator) conduziu à criação pelo ator dos objetos mais elementares e mais óbvios. Pelo emprego controlado do gesto, o ator transforma o chão em mar, uma mesa em confessionário, um pedaço de ferro em ser animado, etc. A eliminação de música (ao vivo ou gravada) não produzida pelos atores permite que a representação em si se transforme em música através da orquestração de vozes e do entrosamento de objetos. Sabemos que o texto em si não é teatro, que só se torna teatro quando usado pelo ator, isto é, graças às inflexões, à associação de sons, à musicalidade da linguagem (GROTOWSKI, 1992, p. 18).

Essa citação revela a interrelação que habita as duas linguagens. Para Grotowski, cada gesto tem significado embutido, apoiando ou contrariando o sentido do texto. Ele acredita que o ator pode, por meio de seus gestos, expressar características psíquicas da personagem, expor o seu íntimo e por meio de seus impulsos, exteriorizar seus sentimentos ao público:

O ator que realiza uma ação de autopenetração, que se revela e sacrifica a parte mais íntima de si mesmo - a mais dolorosa, e que não é atingida pelos olhos do mundo, deve ser capaz de manifestar até o menor impulso. Deve ser capaz de expressar, através do som e do movimento, aqueles impulsos que estão no limite do sonho e da realidade. Em suma, deve ser capaz de construir sua própria linguagem psicanalítica de sons e gestos, da mesma forma como um grande poeta cria a sua linguagem própria de palavras (GROTOWSKI, 1992, p. 30).

Nesta analogia, Grotowski expressa o quanto o ator, por meio de sons e gestos, revela os sentimentos, o que mais uma vez confirma a existência de uma interrelação profunda entre o corpo e a mente. Isso nos permite afirmar com segurança que um trabalho musical direcionado pode contribuir muitíssimo na exteriorização de um sentimento, de um ritmo oculto, ou de um pulso interno.

Burnier deixa claro essa relação entre o movimento e a emoção pela origem da palavra emoção:

O que é uma *emoção*? A palavra vem do francês *émotion*, que por sua vez é formada pelo modelo de *motion*, do latim *mōtiō-ōnis* (*Etimológico Nova Fronteira*), e significa “ato de mover” (*Aurélio*). Como vemos, o próprio termo indica algo intrinsecamente dinâmico, em movimento, algo que está *em moção*, em mutação, e é portanto mutável (condição para que seja *emoção*). Não podemos fixá-la, mas simplesmente *senti-la*. Se a emoção é algo que está em movimento dentro de nós, não podemos *conduzi-la* segundo nossa vontade, mas simplesmente *senti-la*, deixá-la fluir, circular, movimentar-se (BURNIER, 2001, p. 89).

Recorrendo-se aos ensinamentos de Fayga Ostrower (1995) percebe-se que as linguagens artísticas se caracterizam por sua inerente sensualidade. Esse fato determina a impossibilidade de tradução direta do vocabulário de uma linguagem para outra. Mas se a transposição é impossível com relação aos elementos componentes, ela se torna possível sob uma perspectiva sintética:

As sínteses, sim, podem ser comparadas entre si, e ainda podem ser transpostas diretamente para as nossas vivências. Porque, ao compararmos sínteses, partimos de uma *analogia de estruturas*. Ou seja: os elementos concretos individuais de uma configuração e as funções específicas que nela desempenham, não são comparáveis a elementos de outra linguagem, porque pertencem sempre a matérias diferentes, mas as *ordenações gerais*, os ritmos e as tensões que regem a estrutura interna, e ainda os resultantes estados de equilíbrio: estes são comparáveis porque constituem *relacionamentos abstratos*. [...] Assim, o ulterior referencial das sínteses é um só, de alcance universal. É o que nos une, seres humanos, permitindo que nos comuniquemos através de linguagens artísticas, ainda que se diversifiquem os mundos culturais. Assim, através de nossa sensibilidade poderemos entender as obras de artes, sem sermos especialistas da linguagem. E mais, podemos vivenciá-las (OSTROWER, 1995, p. 230-1)

Para a autora as formas expressivas transcorrem simultaneamente em dois níveis distintos e complementares: o nível concreto da matéria específica e o nível abstrato das interligações espaciais:

Se o nível material nos encanta com a sua sensualidade, o abstrato, que é o nível das sínteses globais, nos permite estabelecer uma ponte entre as linguagens. Permite-nos dizer: entendi esta pintura ou esta música ou esta arquitetura, sem necessariamente sermos pintores, músicos ou arquitetos. Pois somos capazes de extrair intuitivamente um conteúdo expressivo – que não precisa ser verbalizado, inclusive porque seria impossível verbalizá-lo – a partir das configurações da matéria e de seu equilíbrio global. Uma outra não exclui a outra: a linguagem em que se cria é específica, mas a visão do mundo é universal (OSTROWER, 1995, p. 231-2).

Grotowski, por exemplo, recomenda que o ator permaneça consciente de seus recursos corporais, pois é por meio desse trabalho que sua imaginação se desenvolve:

O que é importante é o total compromisso da imaginação de cada um, que deve dar vida e significado não apenas às partes do corpo diretamente motivadas, mas também àquelas que não estejam. Por exemplo, durante uma luta entre uma mão e a outra, as pernas devem expressar horror e a cabeça espanto. (GROTOWSKI, 1992, p. 116).

O autor busca uma atuação corporal não mecânica, fazendo com que o ator esteja presente de corpo e alma e o pensamento seja apenas um estímulo para a ação.

Refiro-me ao ponto mais importante da arte do ator: que o ator deve atingir (não tenhamos medo do nome) um ato total, que faça qualquer coisa com todo o seu ser, e não apenas um gesto mecânico (e, portanto, rígido) de braço ou de perna, nem uma expressão facial ajudada por uma inflexão e um pensamento lógico. Nenhum pensamento pode orientar todo o organismo de um ator de forma viva. Deve estimulá-lo, e isso é tudo o que um pensamento pode realmente fazer. Sem compromisso, seu organismo pára de viver, seus impulsos crescem superficialmente. Entre uma reação total e uma reação dirigida por um pensamento, há a mesma diferença que entre uma árvore e uma planta. Como resultado final, estamos falando da impossibilidade de separar o físico do espiritual. O ator não deve usar seu organismo para ilustrar "um movimento da alma"; deve realizar este movimento com o seu organismo (GROTOWSKI, 1992, p. 97).

A não utilização do gesto mecânico é de extrema importância não só no teatro, como também na música. Vale lembrar que um bom trabalho de sensibilização musical permite ao aluno uma movimentação corporal mais ritmada, mais objetiva, porque trabalha com a percepção do tempo, da energia do movimento e do espaço, além do mais, permite um contato maior do indivíduo com o seu pulso interno e suas emoções.

Grotowski também expressa a importância do ator desenvolver um movimento corporal introjetado com o seu interno para obter maior expressividade cênica:

Todo o nosso corpo deve se adaptar a cada movimento, por menor que seja o movimento. Todo o mundo deve seguir seu próprio caminho. Nenhum exercício estereotipado deve ser imposto. Se pegarmos uma pedra de gelo no chão, todo o corpo deve reagir a este movimento e ao frio. Não só as pontas dos dedos. Nem somente a mão, mas todo o corpo deve revelar a frieza deste pequeno pedaço de gelo (GROTOWSKI, 1992, p. 163).

O professor, nesses casos, deve agir de forma a facilitar esse processo, sem moldá-lo em definitivo, mas sim, ajudar na descoberta e superação de todos os obstáculos e dificuldades corporais que o aluno possua.

O trabalho musical que desenvolve a movimentação corporal utilizando várias partes do corpo de forma simultânea pode ajudar a superar esses obstáculos. Por exemplo, podemos trabalhar um *ostinato*<sup>24</sup> rítmico com o pé e outro com a mão de forma lúdica, utilizar jogos de improviso, imitações rítmicas e o trabalho de percussão corporal. Essas ações buscam na

---

<sup>24</sup> *Ostinato* é a repetição sucessiva de determinado padrão na partitura, como no *basso ostinato*. Há *ostinatos* melódicos, como o *pizzicato ostinato* da Quarta Sinfonia de Tchaikovsky e a *Pizzicato Polca*, de Johann Strauss; *ostinatos rítmicos*, como o padrão da caixa clara no bolero de Ravel, e os *ostinatos harmônicos*, que empregam recorrentemente a mesma seqüência de acordes. (Dourado, 2004)

verdade, uma independência entre os membros inferiores e superiores objetivando melhor coordenação motora. É um trabalho coletivo que não menospreza o pulso interno de cada aluno, as interrelações corporais, a voz, a respiração e que se processa sob uma perspectiva eminentemente prática.

Todas estas coisas - voz e expressões do corpo - devem ser aprendidas individualmente por cada um de nós. Portanto, torna-se necessário um exame geral, diário, de tudo o que se relaciona com o nosso corpo e a nossa voz. O professor ou assistente só deve intervir quando aparecem as dificuldades. Ele não deve nunca interromper o processo individual enquanto apresenta ótimas possibilidades de adquirir resultados; e jamais deve tentar modificá-lo. O processo natural fisiológico - respiração, voz, movimento - nunca deve ser restringido ou obstruído por sistemas e teorias impostos (GROTOWSKI, 1992, p. 155).

A importância de um corpo bem preparado por parte do ator é destacada por Grotowski como uma necessidade a ser suprida por meio de muito trabalho e desenvolvimento de exercícios.

Tornou-se óbvio, neste exercício, que nossos estudantes de teatro não tinham suficiente preparo físico. Além do mais, provou-se que é necessário levar mais em consideração as condições físicas dos nossos atores e dedicar mais tempo a isto. Não basta saber cair de uma escada sem se ferir. Isto é apenas um problema de acrobacia, e pode ser feito por qualquer pessoa mais ousada. O problema real consiste em adquirir uma técnica firme de movimento que permita controlar até o menor movimento em cada detalhe. Como é embaraçoso ver um ator caminhar de joelhos com uma careta no rosto e as juntas estalando! (GROTOWSKI, 1992, p. 157).

Com essa afirmativa evidenciamos o seu interesse no preparo físico do ator<sup>25</sup>. Ele, entretanto, não pensa na linguagem musical como um meio auxiliar para estimular a boa movimentação corporal, a criatividade, a expressividade e a suavidade do gestual, fato que demonstra o quão inusitado se apresenta um trabalho de conscientização corporal via sensibilização musical.

---

<sup>25</sup> O artigo *A educação física nas artes cênicas* de Couto & Schwartz, trata da preparação física para atores de teatro. No texto consta o resumo de várias entrevistas realizadas com profissionais responsáveis pelo trabalho de preparação corporal de atores: “os entrevistados consideram de grande importância o papel do trabalho físico na preparação do personagem; no entanto, sentem dificuldade nesta aplicação, devido à herança teatral que valoriza a fala em detrimento do trabalho físico” (COUTO & SCHWARTZ, 1995, p. 33).

Jacques Copeau, também acredita na importância de um movimento corporal natural e orgânico para o ator, valoriza nos seus ensinamentos a autenticidade da criança e utiliza os jogos infantis não apenas para desenvolver habilidades como a criatividade e a imaginação, mas, principalmente, para redescobrir esta autenticidade infantil conectada com as fontes orgânicas, que foi perdida na fase adulta: “O método deve seguir o desenvolvimento natural do instinto para o jogo na criança, incentivando isto, dando-lhe os pontos focais, obtendo os meios para a auto-expressão de acordo com seu gosto, imaginação e necessidade para o seu entretenimento”. (Apud EVANS, 2006, p. 62)<sup>26</sup>. Sua didática pretende descondicionar o aluno dos bloqueios emocionais e corporais adquiridos pelo ator na fase adulta. Ele procura trazer para os alunos, o imaginário, a pureza e a autenticidade infantil.

Nos cursos de extensão ministrados pelo mestrando no IA-UNESP para alunos de artes cênicas, os jogos e as brincadeiras de roda foram muitíssimo utilizados e tiveram a mesma intenção pedagógica. Todo o trabalho de docência teve um cunho lúdico e privilegiou mais a linguagem musical na sua semântica do que propriamente a sua sintaxe. As paisagens sonoras criadas em sala de aula plasmaram o espaço e a sonoridade local. A improvisação também contribuiu para o descondicionamento dos bloqueios corporais, inspirada por vários tipos de timbres, células rítmicas, imitação, adição de sons sobrepostos, etc. A busca por uma economia gestual também foi uma tônica do trabalho, pois o gesto desnecessário dificulta a execução de exercícios em andamentos mais rápidos. O mestrando não procurou na sua docência passar técnicas prontas, mas sim, trabalhar e desenvolver a musicalidade dos alunos por meio de exercícios corporais que despertassem a melhor coordenação motora, a criatividade e a expressividade. Durante as aulas o erro foi tratado como algo a ser aproveitado positivamente no ensino. Muitos deles propiciaram a realização de novas atividades e de novas improvisações. Tal atitude foi ancorada nos ensinamentos de Schafer: “Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos [...]. Ensinar no limite do risco. [...] Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes.” (SCHAFER, 1991, p. 277-278).

Copeau, com o intuito de criar no ator um corpo expressivo, utilizou alguns exercícios que trabalham com o ritmo interior do indivíduo:

---

<sup>26</sup> The method should follow the natural development of the instinct for play in the child, encouraging this, giving him focal points, procuring for him the means for self-expression according to his taste, imagination and need for entertainment (Apud EVANS, 2006, p. 62).

Primeiramente nós devemos dar-lhe um corpo obediente. Então por meio de exercícios corporais desenvolve-se o conceito de ritmo interior [...] Inicialmente os estudantes de Copeau vestiram meias compridas em suas cabeças cobrindo seus rostos - isto obscureceu parcialmente suas características faciais, restringindo a eficácia de todas as expressões faciais. Forçou também o estudante a focalizar mais atentamente os efeitos dramáticos de sua postura e de seu movimento <sup>27</sup> (Apud EVANS, 2006, p. 65 e 136).

Isto era feito antes de iniciar o treino da máscara nobre. Nessa atividade o ator devia manter um rosto relaxado, natural e em estado de calma para purificar e simplificar os gestos e movimentos e dar a eles, densidade e significância, trabalhando mais a expressão física do que a facial, a relação entre imobilidade e ação e as ações físicas simples, como andar e sentar (EVANS, 2006, p. 135-6). Uma atividade musical similar pode ser realizada, privilegiando nos exercícios, certos sentidos em detrimento de outros. A visão pode ser anulada com o fechamento dos olhos, enquanto a escuta e o tato tentam satisfazer a falta deste sentido momentaneamente anulado.

O professor de teatro J. Lecoq, inspirado na máscara nobre, criou a máscara neutra. Ele dizia: “Vestir a máscara neutra incentiva estudantes encontrar uma economia pura dos movimentos, os quais são organizados por padrões sociais ou hábitos externos, e que os convida explorar um relacionamento sensual e físico com o mundo e seus assuntos” <sup>28</sup> (Apud MURRAY, 2003, p.73).

Lecoq não se preocupava em preparar seus alunos com habilidades técnicas do teatro já existente. Suas aulas funcionavam mais como laboratórios. Acreditava que nenhum livro poderia substituir ou ser melhor que o trabalho criativo e prático, por isso foi chamado por muitos de anti-intelectual. Ensinava seus alunos a aprender pela ação, afirmando que o aprendizado só tinha sucesso na integração mente e corpo, uma vez que estes não estão separados e fazem parte de um todo: "o estudante retém na memória, física e mental, o seu nível de atuação e será capaz de usar isso posteriormente" (Apud MURRAY, 2003, p.50).

Deduz-se que a partir do momento em que o corpo executa gestos determinados para obter determinados ritmos, a mente pode entender racionalmente algo já encarnado e

---

<sup>27</sup> First we must give him an obedient body. Then one draws out of gymnastics the concept of the interior rhythm. [...] Initially Copeau's students wore stocking over their heads and faces – this partially obscured their facial features, restricting the effectiveness of any facial expressions. It also forced the student to focus more intently on the dramatic effects of their posture and their movement (Apud EVANS, 2006, p. 65 e 136).

<sup>28</sup> Wearing the neutral mask encourages students to find a pure economy of movements which is uncluttered by extraneous social patterns or habits, and which invites them to explore a sensual and physical relationship with the world and its matter.

vivenciado pelo corpo. Os chamados circuitos físicos no corpo do ator revelam uma significativa introspecção do papel psicológico da memória da musculatura do corpo no ator. Para eles, Lecoq dá o nome de "le dépôt", ou seja, o corpo conquista uma memória física para ser utilizada quando for preciso (Apud MURRAY, 2003, p. 54). Burnier, adotando o mesmo entendimento, assim se expressa: “Um detalhe importante tem a ver com o termo *corporificado* que usamos. Só podemos *sentir* algo na medida em que esta coisa *sentida* se transformar em corpo, em micro ou macrotensões musculares, e temos acesso a esta informação por meio de um dos nossos *sentidos*, no caso específico o tato, não o da pele, mas o tato interior dos músculos” (BURNIER, 2001, pg 39).

Questões pertinentes ao movimento corporal como o tempo, o espaço e o ritmo de uma ação podem definir um rico conteúdo de expressões cênicas. Laban expressa bem essa realidade:

A percepção de Laban do tempo do movimento nos é muito útil, pois nos ajuda a distinguir o *tempo do movimento do ritmo* da ação, ou até mesmo o próprio movimento. O tempo seria a duração (rápida ou lenta) do movimento, ao passo que o ritmo seria a sua pulsação no tempo. Já o espaço, que segundo Laban pode ser direto ou indireto, significa o itinerário, ou seja, o percurso desse movimento (BURNIER, 2001, pg 44).

Burnier utiliza exercícios de imitação para desenvolver o movimento corporal, prática adotada também nos cursos de sensibilização musical:

Trata-se (a imitação) de um processo de *tecnificação de ações do cotidiano* a partir da observação, imitação e codificação de um conjunto de ações físicas e vocais retiradas de contextos predeterminados, decorrentes de estudos das ações de certos tipos de pessoas com características específicas (BURNIER, 2001, pg 62).

Outras propostas pedagógicas podem ser utilizadas tanto pelos professores de teatro, quanto pelos educadores musicais. Questões como percepção, criatividade, imitação, coordenação motora, expressão e gestualidade, interagem sob diferentes perspectivas em cada área. Esse conglomerado de práticas traz para as duas áreas benefícios consideráveis.

Oswaldo Anzolin, diretor do Grupo Teatral *Atrás do Grito*, em entrevista, fala desses benefícios, ao avaliar o trabalho musical realizado pelo mestrando na peça *In dependência ou*

*Out* produzida entre 2005 e 2007, com estréia oficial ocorrida no dia 07 de fevereiro de 2007, no SESC – Ipiranga:

Achei muito interessante, pois um dos elogios que recebemos pelo espetáculo, foi justamente sobre a expressão corporal utilizada pelos atores e aquela movimentação inusitada em cena. O trabalho de percussão corporal somou muito na questão da expressão corporal, por que querendo ou não, o movimento com o corpo é muito expressivo, então, além da música ser ouvida pelo público, ela também era vista pelo público nos movimentos dos atores no palco. Isso de certa maneira, deu um enriquecimento nas cenas e nas imagens, já que o espetáculo era muito mais calcado na imagem do que em qualquer outra coisa - mais até do que no texto que não era pré-estabelecido, trabalhávamos em cima da imagem proposta. A percussão corporal foi um acréscimo à própria imagem, pois não tivemos a necessidade de sonorizar a peça. No palco fica um vazio quando não se tem um som, fica um buraco sem vida, mas com a percussão, além de termos a imagem, tínhamos o som cobrindo estes buracos, de uma maneira simples e a simplicidade é o mais difícil de conseguir em uma peça teatral. Um som mecânico seria o mais fácil de fazer, é o que a maioria dos diretores fazem - é só apertar a tecla play. Mas não chegaria nem perto do que ganhamos com este som ao vivo, que transformou os atores em músicos em cena, mesmo não sabendo quase nada de música (RÜGER, 2007, perg. 2).

O texto evidencia a importância do trabalho de sensibilização musical desenvolvido pelo mestrando. Ele permitiu melhor conscientização corporal, auxiliou a desbloquear tensões corporais, a exteriorizar o emocional interno, aprofundou os níveis de percepção, contribuiu para a melhor expressividade e para a criatividade de um gestual cênico mais consciente, trabalhou contextos musicais sob uma perspectiva lúdica, permitiu desenvolver nos alunos uma escuta mais ativa. A integração mente/corpo também foi vivenciada de maneira a deixar o processo intelectual como uma consequência do trabalho corporal.

Dessa forma, mesmo considerando que os profissionais de teatro aqui citados, não veicularam expressamente a importância de um trabalho musical voltado para os atores, a realização dele em nada prejudicou os interesses pedagógicos expostos nesse levantamento bibliográfico. O trabalho musical contribuiu positivamente no desenvolvimento da coordenação corporal e na expressividade dos alunos.

Para finalizar, é necessário afirmar que o levantamento bibliográfico aqui expresso, permitiu agregar à prática docente do mestrando um embasamento teórico salutar, corroborando ainda mais a importância de se integrar a investigação científica aos processos de ensino/aprendizagem.

**CAPÍTULO II****DOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS E DA PRÁTICA DOCENTE**

---

Neste capítulo consta o resumo das atividades pedagógicas desenvolvidas nos cursos de extensão oferecidos pelo mestrando. Conforme já expresso na introdução desta pesquisa foram realizados dois cursos de extensão:

- Curso de percussão corporal para os alunos do 1º ano do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IA-UNESP.
- Curso de percussão corporal para os atores integrantes do Grupo Teatral *Atrás do Grito*.



Figura 1 – Classe de primeiro ano de licenciatura em artes cênicas.



Figura 2 – Grupo de Teatro *Atrás do Grito*

Os exercícios aqui descritos foram ordenados em razão das habilidades e dos objetivos pedagógicos almejados, a saber: *desenvolvimento da percepção rítmica, emprego de timbres corporais variados, desenvolvimento da coordenação motora, desenvolvimento da criatividade artística e expressividade corporal*. Nem todos os exercícios aplicados em sala

de aula encontram-se aqui descritos. Foram escolhidos os mais significativos para a aprendizagem.

Os resultados alcançados em sala de aula foram avaliados continuamente pelo mestrando, independentemente da análise dos questionários, do seminário, das entrevistas e das apresentações artísticas da peça teatral que serão avaliadas no próximo capítulo. A intenção pedagógica nos dois cursos foi promover a sensibilização musical dos integrantes utilizando a percussão corporal para desenvolver as habilidades pontuadas. Os exercícios aplicados foram extraídos de práticas pedagógicas indicadas por Dalcroze, Barbatuques, Orff e Schafer e ainda que tenham sido ordenados em razão das habilidades pretendidas é bom que se esclareça que boa parte deles contribuiu para o desenvolvimento de mais de uma habilidade. A variedade de timbres corporais aplicados nos exercícios foi pautada na prática pedagógica do Grupo Barbatuques. A narrativa para descrição dos exercícios prevê o seguinte itinerário:

- Seleção dos exercícios de acordo com a habilidade a ser desenvolvida
- Desenvolvimento dos exercícios em sala de aula
- Objetivos pedagógicos pretendidos

Como já foi dito na introdução deste trabalho, no primeiro curso supervisionado pela Professora Carminda Mendes André, o mestrando ministrou aulas de percussão corporal para o Primeiro Ano de Licenciatura em Artes Cênicas do IA-UNESP, com 12 aulas, no período de 21 de março a 27 de maio de 2005, às segundas-feiras, das 10:00h às 12:00h. Após o encerramento o mestrando aplicou um questionário padrão para avaliar sua metodologia de ensino e obter sugestões da classe. Houve ainda uma apresentação artística no auditório da UNESP contendo a maioria dos exercícios trabalhados em sala de aula.

No segundo semestre de 2005 o diretor do grupo de Teatro *Atrás do Grito*, Osvaldo Anzolin, solicitou ao mestrando a direção musical da peça *In dependência ou out*, a criação de arranjos musicais, além da preparação dos atores com aulas semanais de percussão corporal. O curso estendeu-se até o final de 2006. Para a avaliação deste trabalho pedagógico, o mestrando realizou um seminário no dia 31 de agosto de 2006, a fim de que os atores

pudessem expressar suas idéias e emitir sugestões. O mestrando continuou este trabalho durante o primeiro semestre de 2007.

É bom informar que a exposição dos exercícios de acordo com as habilidades trabalhadas segue um padrão eminentemente expositivo, uma vez que em sala de aula foram desenvolvidas todas as habilidades simultaneamente. O mestrando participou ativamente de todo o processo de sensibilização. Seguem alguns dos exercícios aplicados de acordo com as habilidades desenvolvidas.

No início de cada aula foram realizados exercícios de aquecimento e alongamento, a exemplo: pular balançando os braços livremente; girar a cabeça lentamente para os dois lados; alongar as mãos, os dedos e os braços; espreguiçar esticando o corpo o máximo possível e soltar o corpo com as mãos em direção ao chão e voltar na posição ereta lentamente (DVD, Ex. 25).



Figura 3 – Pular balançando os braços livremente



Figura 4 – Girar a cabeça lentamente para os dois lados.



Figura 5 - Alongamento de mãos e dedos.



Figura 6 – Alongamento de braços.



Figura 7 - Espreguiçar



Figura 8 – Soltar o corpo

## 1 – DESENVOLVIMENTO DA PERCEÇÃO RÍTMICA

Os exercícios desta série tiveram a intenção de estimular a percepção rítmica do aluno, via percepção corporal, uma vez que a reação corpórea frente ao estímulo sonoro pode funcionar como confirmação de uma escuta atenta. Maria Lígia Marcondes de Camargo (1994) destaca o valor da conquista da percepção auditiva vivenciada: “Daí a necessidade de o som ser vivenciado a partir de experiências sólidas, concretas, contando com o auxílio de materiais que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de discriminação auditiva” (CAMARGO, 1994, p. 20).

Os exercícios aplicados nesta habilidade trabalharam o pulso interno, o pulso coletivo, a percepção temporal, a percepção espacial e a escuta dirigida de forma integrada.

### 1.1 Percepção do pulso interno e coletivo

Os exercícios dessa série buscaram criar no aluno uma consciência do seu pulso interno, repassando-o posteriormente para a classe. Eles também foram extraídos dos ensinamentos de Bachmann: Os alunos caminhavam cada um ao seu modo, concentrando a atenção e a sensação sobre o seu próprio caminhar. Depois o professor convidava-os a observar o caminhar dos outros, até que a classe pudesse desenvolver um tempo coletivo por meio de concessões mútuas (BACHMANN, 1998, p. 41) (DVD, Ex. 1).

Na classe os alunos sentiram o seu pulso interno, partilhando-o com o grupo utilizando as mãos e o andar. Ficou evidente a diferença do pulso interno de cada pessoa. O resultado sonoro obtido foi uma paisagem sonora inspirada na chuva, conforme expressou o diretor teatral Osvaldo Anzolin que esteve presente em todas as aulas.

Os exercícios despertaram nos alunos, a importância de um trabalho em grupo e aguçaram a exteriorização de um pulso interno. A intenção pedagógica foi fazer o aluno perceber a sonoridade produzida pelo grupo por meio de um diálogo musical.

Dentro do grupo alguns elementos conseguiram impor seu pulso interno batendo os pés com mais força. Pode-se concluir que na prática docente as concessões mútuas, em alguns momentos, foram substituídas pela imposição do pulso por parte de alguns integrantes, caracterizando assim, não um pulso coletivo, mas, um pulso imposto por uma minoria. Pode-se observar nessa prática, a tipologia de cada ser humano, alguns são mais líderes que outros. É uma boa oportunidade para o professor interagir e dar espaço aos alunos que não tem essa índole.

É de extrema relevância para o ator sentir o pulso interno e sociabilizá-lo com o elenco da produção. É importante uma unidade motora nas apresentações artísticas, tendo em vista que o espectador espera uma prática ordenada. Todos andando na mesma pulsação, todos no mesmo passo, todos desenvolvendo o mesmo movimento.

A peça *In dependência ou out* inicia-se exatamente com os atores simulando uma dança indígena. Para isso é necessário que o elenco tenha uma boa sincronia não evolução dos passos. Apesar de parecer uma coisa simples, foi difícil para o grupo consegui-la. Foi necessário muito ensaio e a utilização da contagem em cada movimento.



Figura 9, 10 e 11 - Ensaio do início da peça *Independência ou out*

Stanislavski (1976) deixa claro como a percepção de um pulso interno é importante para os atores: “Cada um de nós deveria escolher uma média de velocidade que preferisse, um andamento, e depois deveria ater-se a ele e agir de acordo com ele, cuidando para que os grandes momentos da ação coincidisse com as batidas do metrônomo interior imaginário” (STANISLAVSKI, 1976, pg. 221).

Os exercícios aplicados encontraram um embasamento teórico extraído de Willems. Ele afirma que nem mesmo os movimentos regulares devem ser executados mecanicamente, mas de uma forma natural e vívida: “digamos desde agora que todo o sistema não baseado no instinto do movimento corporal ou anímico é perigoso e às vezes completamente falso para a vida rítmica” (WILLEMS, 1956, p.38).<sup>29</sup>

Outros exercícios garantiram a sincronicidade de movimentos e a apreensão de um pulso coletivo. A princípio se desenvolveu o pulso coletivo marchando no mesmo lugar e contando até 4, em seguida os alunos acompanharam o pulso com palmas e posteriormente, o fizeram no contra tempo. Os exercícios foram executados em andamentos e dinâmicas variadas: devagar, rápido, forte e piano, variando entre palmas no tempo, no contra tempo ou em ambos. Foram comuns os erros no contratempo, daí a utilização de algumas variantes para se conseguir a simultaneidade (DVD, Ex. 2).



Figura 12 e13 - Sincronicidade de movimentos e a apreensão de um pulso coletivo.

<sup>29</sup>“digamos desde ahora que todo sistema no baseado en el instinto del movimiento corporal o anímico es peligroso y a veces hasta completamente falso para la vida rítmica” (WILLEMS, 1956, p.38).

Reforçando essa atividade, o mestrando executou algumas obras ao piano para que os alunos tomassem conhecimento das diferentes formas de compasso batendo o pé nos tempos fortes. O objetivo foi sensibilizar o aluno para reconhecer o tempo forte do compasso, mostrar as diferentes formas de compasso e trabalhar a subdivisão dos tempos.

Em uma peça binária de Mozart e em um acompanhamento básico de valsa, o grupo reagiu corretamente sem nenhuma dificuldade, mas em uma sonata 4 por 4 a acentuação foi binária, nos 1<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> tempos. Posteriormente o professor repassou para a classe a previsibilidade desse erro, tendo em vista que nos compassos 4 por 4, o terceiro tempo é considerado um tempo meio forte.

A maior dificuldade foi encontrada em uma obra musical no compasso 5 por 4, *Take Five*, de Dave Brubeck. Nessa música o grupo reagiu cada um a sua maneira e alguns integrantes não se moveram, demonstrando muita insegurança na marcação do tempo. Alguns marcaram o tempo como se fossem dois compassos, apenas uma aluna acentuou corretamente, talvez pelo fato de ser filha de músico, ou seja, ela já trazia um agregado musical congênito e cultural. A classe consensualmente começou a imitá-la.

A peça em 6 por 8, *All Blues*, de Miles Davis, foi inicialmente acentuada no 1<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> tempos, caracterizando um pulso binário, o que foi esclarecido posteriormente pelo professor como compreensível, pois uma peça em 6 por 8 pode ser subdividida tanto em 3 quanto em 2 tempos.

Para trabalhar a subdivisão de tempo o mestrando inspirou-se nos exercícios de Bachmann:

Utilizam-se bastões de madeira colocados no chão com distância um do outro de três passos. O acompanhamento do professor é feito com uma música ternária animada ao piano que não tarda a ser complementada com ritmos variados, silêncios, etc. Tudo isso sem deixar de dar pontos de referência, porque os saltos sobre os bastões devem ser executados sempre no primeiro tempo de cada compasso (BACHMANN,1998, p.50)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> [...] bastones colocados en el suelo de manera que se pueda pasar de uno a outro en tres pasos. Al piano, el rítmico acompaña la carrera con un animado << a tres>> que no tarda en verse complementado con ritmos variados, silencios, etcétera. Todo ello sin dejar de dar puntos de referencia, porque los saltos sobre los bastones deben concluir siempre en el primer tiempo de cada compás.

Na classe foi explorada a subdivisão binária, ternária, quaternária, quinária e de seis tempos. No lugar dos bastões foram utilizados as emendas dos tablados de madeira do chão da sala 5 do Instituto de Artes. Os alunos tiveram que calcular o tamanho e a velocidade dos passos para que no primeiro tempo os pés estivessem em outro tablado. Houve duas formas de execução do exercício, uma em que a unidade do pulso era mantida e os alunos tinham que dar a quantidade solicitada de passos em cada tablado. Outra, em que as subdivisões do compasso mudavam, mas o primeiro tempo tinha um caráter constante (DVD, Ex. 3). Dessa forma, quanto mais subdivisões do compasso, mais acelerado se tornavam os passos. Nessa versão a necessidade de atenção e cálculo prévio de movimentos foi um fator enriquecedor para o exercício. Os alunos batiam os pés contando a subdivisão em 2, 3, 4, 5, 6 bem lentamente, em seguida batiam os pés no primeiro tempo e palmas nos outros.

As subdivisões de 2, 4 e 6 tempos foram rapidamente aprendidas, diferentemente das subdivisões de 3 e 5, que causaram um certo estranhamento, mas acabaram sendo executadas razoavelmente em andamento lento.

A prática foi intensificada nos exercícios de bola. Um aluno jogava a bola em uma colcheia e pegava na outra. Nesse momento foram introduzidas as alterações de andamento (DVD, Ex. 4).

Os alunos reagiram às mudanças alterando a força aplicada na bola e a sua velocidade. A classe teve dificuldade em pegar a bola no tempo forte, apesar de já terem desenvolvido a percepção de pulso em outros exercícios. Isso ocorreu provavelmente porque para a correta execução era necessário um impulso para o lançamento da bola de uma mão à outra e um cálculo para a bola chegar simultaneamente no pulso designado. Pressupõe-se a necessidade da internalização do pulso e também a interação da dimensão temporal com o cálculo da movimentação da bola no espaço e tempo propostos. É bom que se diga que durante as aulas o mestrando não utilizou a nomenclatura oficial das figuras musicais. Foi um trabalho eminentemente sensibilizador.

Adotando os ensinamentos de Bachmann o mestrando realizou alguns exercícios utilizando a tercina, a quintina e o silêncio: “ O piano marca um tempo em semínimas. Os alunos andam no pulso da música executada até que um <<stop>> musical os detenha - por

exemplo, o motivo rítmico de uma tercina -, que manda parar até sua próxima aparição quando poderão voltar a andar” (BACHMANN,1998, p.98)<sup>31</sup> .

## 1.2. Percepção espacial

O objetivo dessa prática foi complementar um exercício de teatro que trabalha a exploração do espaço em grupo, introduzindo os quesitos temporais de pulso e andamento. Com essa prática o ator obtém maior conscientização espacial, aproveitando o espaço cênico de forma mais homogênea.

Para despertar essa percepção, a classe foi dividida em grupos de três. Dois alunos ficaram de frente lançando a bola pelo chão um para o outro, enquanto o terceiro ficou deitado entre eles levantando a parte do corpo para permitir a passagem da bola. Ele poderia olhar para os lados para ver onde a bola estava sendo jogada, enquanto os outros deviam jogá-la em diferentes lugares para mudar a parte do corpo a ser levantada (DVD, Ex. 5).



Figura 14, 15 e 16 - Exercício com bola – Percepção espacial.

Deve-se pedir ao aluno deitado uma *economia de movimentos*, levantando apenas o necessário para a bola passar, impedindo o desperdício de energia.

O exercício foi testado pelo grupo *Atrás do Grito* e de difícil aplicação, pois quando tentavam se mover comedido, às vezes a bola acabava por enroscar ou raspar na pessoa. Os alunos então, acabavam exagerando o movimento para não arriscar cair no erro de impedir a passagem da bola.

<sup>31</sup> El piano marca un tempo en negras. Los alumnos caminan con esta cadencia en tanto no les detenga un <<stop>> musical – por ejemplo, el motivo rítmico del tresillo - que les manda permanecer inmóviles hasta su próxima aparición; esta otra aparición significará <<volved a la marcha>>.

No final da prática, alguns questionaram a sua prioridade – não impedir a passagem da bola ou se mover o mínimo possível. Ficou claro para a classe que as duas coisas eram complementares e necessárias.

Stanislavski, da mesma forma que Dalcroze, aconselha um gestual comedido para os atores. “representando, nenhum gesto deve ser feito apenas em função do próprio gesto. Seus movimentos devem ter sempre um propósito e estar sempre relacionados com o conteúdo de seu papel” (STANISLAVSKI, 1976, p.58). Continuando a explanação ele informa:

É por demais freqüente que os atores em cena abafem e obscureçam a ação justa e adequada aos papéis que estão interpretando, com o uso de uma quantidade supérflua e inoportuna de gestos. Muitas vezes um ator dotado de admirável domínio da expressão facial não dá ao seu público a oportunidade de apreciá-la cabalmente porque a encobre com uma porção de gestos rebuscados das mãos e dos braços. Esses atores são os piores inimigos de si próprios, pois impedem os outros de verem as ótimas qualidades que têm a oferecer (STANISLAVSKI, 1976, pg. 87).

Para explorar o espaço, os alunos andaram pela sala ocupando todo o espaço disponível. A regra era não deixar “buracos” em um local, com acúmulos de pessoas em outro. No exercício simples não houve qualquer problema, mas quando foi introduzido alterações de andamento e dinâmica, ele se tornou complicado, surgindo muitos “buracos” no final de cada fase.

### **1.3. Escuta dirigida.**

Com o intuito de ativar a percepção musical dos alunos, o mestrando desenvolveu várias atividades de escuta dirigida. A primeira delas foi fazer a classe tomar consciência do silêncio e observar o quanto ele integra a paisagem sonora do mundo. Primeiramente, a classe permaneceu um minuto em silêncio para ouvir o ambiente sonoro em volta da sala, depois os alunos reproduziram esses sons, formando uma paisagem sonora.

A paisagem sonora foi trabalhada na classe com o intuito de desenvolver uma escuta consciente, entretanto, ela também se tornou um instrumento útil para trabalhar a desenvolvimento da criatividade artística dos alunos.

O conceito de paisagem sonora foi extraído dos ensinamentos de Schafer. Define-se como paisagem sonora todos os sons do cotidiano: os ruídos, os sons da natureza e da cidade, sons industriais, sons humanos e sons de animais. Segundo ele “O universo é a nossa orquestra” (SCHAFER, 1991, p.193). Para se perceber essa paisagem é necessário primeiramente, realizar uma limpeza de ouvidos, ou seja, ficar atento a todos os sons do ambiente, inclusive os que não são tão aparentes, buscando assim desenvolver uma escuta atenta de todos os sons presentes.

Senti que minha primeira tarefa nesse curso seria a de abrir ouvidos: procurei sempre levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente. Essa é a razão porque eu o chamei de um curso de limpeza de ouvido. Antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los. Como um cirurgião, que antes de ser treinado a fazer uma operação delicada, deve adquirir o hábito de lavar as mãos. (SCHAFER, 1991, p. 67)

A limpeza de ouvidos e a paisagem sonora foram temas abordados nos cursos ministrados pelo mestrando e obtiveram uma boa aceitação da classe. Os alunos criaram paisagens sonoras baseadas no convívio humano, mais condizentes ao universo cênico e com isso desenvolveram intensamente a criatividade.

Eles recriaram os sons de dois restaurantes antagônicos: um “bandeijão” e um restaurante de primeira classe (DVD, Ex. 6). No bandeijão os alunos recriaram o barulho de talheres com suas chaves, falaram alto, pediram coisas para o garçom, conseguindo simular um ambiente lotado e barulhento. Após essa experiência simulou-se um restaurante chique, um murmúrio mais contido, frases mais burguesas e um clima mais ameno. Houve muito improviso e participação positiva da turma. Discutiui-se em sala de aula como emitir julgamentos críticos da paisagem sonora e como buscar um fazer musical mais criativo.

Outro tema importante abordado em sala de aula foi saber de que maneira a integração das linguagens poderia ser um ponto de encontro para todas as artes e como a fragmentação dos sentidos divide a nossa percepção.

Dando continuidade as atividades, o mestrando fez com que os alunos ouvissem várias músicas de diversos períodos históricos, a citar, obras de Monteverdi, Machaut, Bach, Mozart, Philip Glass e Flô Menezes. Ele mostrou a diferença de estilo e o clima musical de cada obra. A escuta dos alunos sempre esteve mais voltada para o emocional, nem poderia ser de outra forma, já que lhes faltava o conhecimento sintagmático da linguagem musical. Entre uma obra minimalista e maximalista a classe reconheceu a diferença: disseram que Philip Glass transmitia mais calma, era mais meditativo, portanto era minimalista, enquanto Flô Menezes trabalhava mais elementos e era mais movimentado, portanto era maximalista. Embora a escuta dos alunos fosse extremamente simplista, a intenção pedagógica do mestrando foi atingida, que era despertar na classe uma escuta musical mais atenta.

Na entrevista da professora Enny Parejo há um exemplo de professores que se utilizam essa prática:

A escuta musical é transformada em movimento corporal. Isso é uma coisa que Willems e Kodály não fizeram, é uma coisa que mexe muito com a criatividade, a emoção - eu diria com o ser humano como um todo - colocando em jogo todas as dimensões do ser humano, não somente o lado intelectual. Em relação a prática de exercícios, a Márcia e o Francisco têm uma oficina de curta duração (4 horas). Eles primeiro explicam o currículo geral de Dalcroze de uma forma detalhada dentro da música e da dança, depois fazem uma atividade de escuta com a tocatta e fuga em ré menor de Bach. Então, as pessoas que participam, sendo algumas até leigas, ouvem a música proposta e relatam o que essa música provoca nelas, quais os tipos de sensações. É uma música grandiosa que passa por momentos de tensão, que vai e vem. As pessoas falam diversas coisas que sentem. Eu me lembro bem que alguns disseram que a música parecia um sistema planetário com atrações e repulsões entre os planetas. São várias sensações desse tipo. Esses sentimentos e elementos citados e provocados nas pessoas ao ouvirem a música foram pouco a pouco transformados em movimentos equivalentes, que eram carregados de acúmulos de tensão e descontração - aí o grupo elaborou uma coreografia. Isso é um exemplo típico do trabalho de análise e escuta e de Dalcroze. Assim, conseqüentemente acontecem as percepções de quais tipos de emoções estão envolvidas em uma música e a transformação disso em movimento (RÜGER, 2005, perg. 1).

#### **1.4. Imitação rítmica**

Os exercícios de imitação rítmica utilizados em sala de aula foram extraídos do livro *Discovering Orff* de Jane Frazee e Kent Kreuter (1987). Também foi utilizada uma prática

exposta pela Professora Marisa Fonterrada nas aulas do Mestrado em Música do IA-UNESP, intitulada imitação por repetição defasada.

Os ensinamentos de Wallon foram adotados como um subsídio teórico para o trabalho pedagógico:

[a] imitação realiza [...] a passagem do sensório-motor ao mental. A reprodução dos gestos do modelo acaba por se reduzir a uma impregnação postural: o ato se torna simples atitude. Este congelamento corporal da ação constituiria o seu resíduo último antes de se virtualizar em imagem mental. À seqüência bem conhecida que leva do sinal ao símbolo e deste ao signo, Wallon acrescenta o “simulacro”, representação do objeto sem nenhum objeto substitutivo, pura mímica onde o significante é o próprio gesto (Apud LA TAILLE et alium, 1992, p. 41).

A imitação rítmica é a repetição por um aluno, de uma célula rítmica executada pelo professor. Ela se aplica em todas as faixas etárias, ativa a percepção sonora e rítmica e auxilia a memorização musical.

Padrões rítmicos e noções para manter um pulso constante em grupo podem ser mais assimilados utilizando-se a imitação. Os exercícios de imitação rítmica têm o objetivo de aguçar a percepção rítmica, treinar a coordenação motora e a memória. É uma maneira simples de se desenvolver esses conteúdos.

A imitação rítmica de percussão corporal introduz ao aluno possibilidades timbrísticas do seu próprio corpo. Os alunos podem imitar com palmas, estalar de dedos, tapas na coxa e passos, adicionando vocalizações, se eles acharem apropriado. Esses sons fornecem uma variedade timbrística para os alunos construírem pequenas peças musicais. Isso acaba servindo como um trabalho de base para a posterior introdução ao desenvolvimento vocal e instrumental. (FRAZEE, 1987 p. 26-7)<sup>32</sup>.

Foram utilizadas as seguintes espécies de imitação: imitação simultânea ou por espelho, imitação por repetição, imitação por lembrança ou por repetição defasada, imitação por flecha, telefone sem fio. Todas as espécies tiveram a preocupação de ativar a memória musical, os reflexos, a criatividade, trabalhar diversos timbres corporais, desenvolver a

---

<sup>32</sup> Body-percussion sound imitation introduces children to the tone-color possibilities of their own bodies. They can imitate your gestures by clapping, snapping, thigh-patting, and stepping sounds, adding vocal colors if they seem appropriate. Because these sounds provide a variety of colors, they can be orchestrated into little pieces. Thus the groundwork for later layering of vocal and instrumental parts is established.

percepção rítmica e a coordenação motora.

### **1.5 Imitação simultânea ou por espelho.**

Consiste na repetição instantânea dos movimentos do professor pelo aluno, ou seja, a imitação do aluno ocorre ao mesmo tempo em que o professor executa o movimento. Esse tipo de exercício foi utilizado como uma forma de aquecimento. Alguns alunos não só repetiram os ritmos dados pelo professor, como também criaram os seus próprios ritmos para serem imitados pelo resto da classe (DVD, Ex. 7).

Um exemplo de imitação simultânea para atores foi utilizado por Grotowski: “O primeiro passo é normal; no segundo, flexionar os joelhos até que as nádegas toquem os calcanhares, mantendo o tronco ereto. Levantar-se para uma posição de pé, no mesmo ritmo e repetir a mesma seqüência de passo normal alternado com uma flexão de joelho”. (GROTOWSKI, 1992, p. 115).

### **1.6 Imitação por repetição**

Na imitação por repetição o aluno ouve o ritmo executado pelo professor e o repete em seguida. Nas aulas a classe ficou em roda marcando o pulso com os pés enquanto o professor sugeria células rítmicas com palmas para serem repetidas pelo grupo. Diferencia-se da imitação simultânea devido ao hiato que se estabelece entre o motivo apresentado e a sua execução posterior. Cada ritmo é repetido pela classe e em seguida o professor sugere outro. Foram utilizados vários timbres corporais, entre eles: peito, barriga, perna e palmas (DVD, Ex. 8).

### **Imitação por lembrança ou por repetição defasada**

Na imitação por repetição defasada, o aluno repete mentalmente o ritmo executado pelo professor antes de imitá-lo. A maior dificuldade do grupo foi saber o momento exato de iniciar a imitação corporal depois da sua repetição mental. Foi importante aos alunos

compreenderem que a célula rítmica devia se encaixar em um compasso. Andar no pulso sugerido pelo professor ou contar um compasso de 4/4 facilitou a compreensão (DVD, Ex. 9).

### **Imitação por flecha**

Na imitação por flecha <sup>33</sup> o aluno repete o que foi executado pelo professor e olha para o próximo para que ele repita novamente a imitação.

A flecha foi executada inicialmente com uma palma, em seguida introduziu-se um pulso lento e cada um passava a palma em sincronia com o pulso estabelecido. No contratempo foi necessário adotar um andamento mais lento, enquanto o professor marcava o pulso batendo a mão no chão. Houve variações com duas palmas, a primeira no contratempo e a segunda no pulso e vice-versa (DVD, Ex. 10).

Os alunos criaram inúmeras variações, mudando o tipo de palmas, executando ritmos de músicas conhecidas e encaixando suas respectivas células dentro de um pulso criado na hora, sem a intercessão do professor. Em determinado momento, as criações tornaram-se tão complexas que exigiram a interferência do professor. Foram criadas até flecha de palavras com pulso e sem pulso, sendo que a última letra teria de ser a primeira na resposta. Exemplo: Arlindo, Otávio, original, lindo, orgulho, ouve, extinto.

### **Telefone sem fio**

Desenvolveu-se uma imitação de células rítmicas, em círculo e com palmas, como um telefone sem fio. Era passada uma célula rítmica para a aluna a direita do professor, ela repassava para o próximo e cada um repetia a célula. A variante desse exercício foi introduzida quando o professor sugeriu uma célula, o próximo repetiu o que foi feito pelo professor e apresentou outra célula para o aluno seguinte repetir, sugerindo um elemento novo, até que todos tivessem imitado e sugerido novas células rítmicas. Isso foi feito com possibilidades timbrísticas livres (DVD, Ex. 11).

---

<sup>33</sup> A imitação por flecha é um tipo de jogo de atenção e reflexo, ação e reação, normalmente feito em roda e com bola. Quem está com a bola pode jogá-la para qualquer um do círculo, desde que olhe para a pessoa antes. O jogo é executado batendo uma seqüência de palmas ou célula rítmica e olhando para a próxima pessoa que repetirá o mesmo processo.

## 2 - TIMBRES CORPORAIS VARIADOS

Outra habilidade trabalhada em sala de aula foram os timbres corporais. Essa técnica, bastante utilizada pelo Grupo Barbatuques, foi empregada em quase todos os exercícios do curso e no desenvolvimento da maioria das habilidades. O mestrando mostrou para a classe, as diferenças sonoras obtidas com o emprego de partes do corpo. Os timbres obtidos foram vivenciados pelos alunos individualmente e em grupo. Assim, os alunos puderam sentir a diferença sonora na utilização das palmas: em *concha* (com as mãos em forma de concha batidas transversalmente), palma de *madame* (batendo os dedos de uma mão na palma da outra), *estrela* (estalar as palmas das mãos encaixadas paralelamente com todos os dedos esticados e abertos). Eles vivenciaram os sons obtidos com a boca (batendo a palma da mão na boca, batendo palmas na frente da boca e batendo com os dedos na bochecha). Observaram os sons produzidos no peito, nas pernas, na barriga e na própria voz. Esse aprendizado permitiu que os alunos criassem novos timbres corporais, auxiliando-os nas improvisações e nas imitações rítmicas (DVD, Ex. 12).

## 3 - O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA

Em que pese todos os exercícios de percepção e imitação já apresentados, foram realizados outros, direcionados para o desenvolvimento da coordenação motora dos alunos.

Seria redundante afirmar a importância de uma boa coordenação motora para os alunos de teatro. Contudo, a música e a dança oferecem boas possibilidades para o ator desenvolver uma boa coordenação motora, pois trabalham com ritmos variados e estimulam a coordenação motora de forma lúdica e prazerosa.

Exercícios que possibilitam um trabalho de descondicionamento motor ou independência entre os membros possibilitam uma ampliação da capacidade do aluno em

executar corporalmente algum ritmo imaginado, com pouca dificuldade, ou se movimentar no palco com harmonia, leveza e perfeito equilíbrio plástico. A maioria dos exercícios aplicados na classe utilizou bolas, relembrando a prática utilizada por Bachmann:

Música binária. Os alunos jogam a bola com uma mão, lançando a bola no chão no primeiro tempo e recolhendo no segundo tempo. Quando houver um primeiro tempo muito acentuado no piano (tocado com a mão esquerda no grave, por exemplo) passa-se a bola para a outra mão no tempo seguinte e continuam assim até que um novo acento os obrigue a trocar a bola de mão novamente (BACHMANN, 1998, p.99)<sup>34</sup>.

O objetivo continua sendo a percepção de pulso em tempo forte, porém em alguns momentos a reação corporal rápida aos eventos sonoros esporádicos é importante para o aluno adquirir a atenção e concentração, ambas necessárias para uma resposta condizente ao estímulo sonoro. A correção era feita de tempos em tempos, para conferir se todos estavam com as bolas na mão esquerda ou direita.

Revela-se nessa prática a importância de um grupo teatral ter pleno conhecimento do tempo musical. Com isso eles podem transportar esse aprendizado para o palco. O artista, tendo maior percepção do tempo, pode ter maior coordenação motora.

Uma variante do exercício foi realizada em um compasso de três tempos. No primeiro tempo a bola bate no chão, a mão que agarrou a bola no segundo tempo joga para a outra no terceiro tempo. Em um compasso de quatro tempos, no primeiro tempo a bola é jogada no chão, enquanto nos outros, passa de mão em mão (DVD, Ex.13).

O exercício foi importante para perceber o movimento despendido para a bola chegar ao chão e voltar no tempo da música e também para medir a força e a velocidade necessárias para a tarefa.

No início os movimentos eram muito exagerados e artificiais, isso demonstra que a falta de domínio corporal e de objetivos provoca um gestual inadequado. Como afirma Stanislavski: “Busquemos antes adaptar essas convenções do palco, essas poses e gestos à execução de algum objetivo vital, à projeção de alguma experiência anterior. Então o gesto

---

<sup>34</sup> Música a dos tiempos. Los alumnos juegan a la pelota con una mano, lanzándola al suelo con el primer tiempo y recogéndola con el segundo. Cuando el piano deja oír un apoyo más marcado sobre el primer tiempo (duplicando o acentuando la voz grave, por ejemplo), los alumnos atrapan la pelota con la otra mano en el

deixará de ser apenas um gesto, convertendo-se em ação real, dotada de conteúdo e propósito” (1997, p. 62).

Nesses exercícios é possível priorizar a noção de espaço, pedindo para os alunos andarem livremente sem esbarrar no colega, ou ainda, priorizar a variação de tempo, colocando diversas músicas em andamentos diferentes (BACHMANN, 1998, p. 42).

Essas variações enriqueceram o trabalho. Houve demora na reação às mudanças de andamento ou de compasso, mas isso já era esperado. Com o treino, o problema foi minimizado.

Um exercício muito bom para ativar a coordenação motora foi a utilização do *ostinato* rítmico com inversão de vozes. O aluno batia com as mãos um *ostinato rítmico* de percussão corporal com variedade timbrística e em seguida invertia as mãos e seus respectivos timbres. A maior dificuldade esteve nas mudanças timbrísticas, pois quase sempre o *ostinato* rítmico era preservado. Os alunos se atrapalhavam na mudança do movimento corporal de alteração timbrística (DVD, Ex. 14).

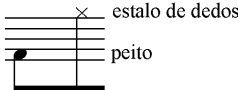
Há uma versão desse exercício empregada pelo Grupo Barbatuques para obter a independência entre os membros, no caso pernas e braços. Um *ostinato* rítmico é criado pelo professor utilizando dois ou três timbres corporais como palmas, estalos de dedos e batidas de pés. Após os alunos estarem executando esse *ostinato* sem dificuldades, solicita-se que invertam, por exemplo, as palmas com as batidas de pés.



Figura 17 - Ostinato rítmico com inversão de vozes.

Outro exercício extraído da metodologia dos Barbatuques consiste em executar alguns gêneros musicais por meio da percussão corporal. Alguns deles foram trabalhados em sala de aula pelo mestrando. O primeiro foi o samba. Ele é executado revezando-se as mãos com duas batidas no peito e dois estalos de dedos, todos os sons com valores de colcheia. A segunda batida no peito é o tempo forte.

**Samba**



estalo de dedos  
peito

Barbatuques




Figura 18 – Exemplo do ritmo de Samba<sup>35</sup>

Essa seqüência no início foi executada bem devagar, posteriormente o andamento foi acelerado. Os alunos faziam um compasso de 4/4 de samba e um compasso de pausa. Dessa forma eles tinham que calcular o tempo de pausa para entrarem todos juntos no próximo compasso. Essa entrada era executada com a segunda batida no peito, porque ela estava no tempo forte. (DVD, Ex. 15).

Como complemento do exercício fez-se o samba de corpo, substituindo o som de peito por batidas de pé e batidas de palmas no lugar dos estalos. Variou-se o lugar das palmas como um exercício de imitação por repetição.

Com esse exercício, além do aperfeiçoamento da coordenação motora, desenvolveu-se a imaginação sonora protagonizada por Willems, pois os alunos tinham que pensar no samba no momento da pausa para entrar depois de quatro tempos. Eles também vivenciaram o anacruse<sup>36</sup>, já que a primeira batida no peito era uma anacruse da segunda.

O segundo gênero trabalhado foi o funk - uma seqüência de sons executados em colcheias em um compasso de 4/4: Batida no peito, estalo de dedos, palma, batida no peito, estalo de dedos, batida no peito, palma e batida no peito. Para facilitar o aprendizado da

<sup>35</sup> A notação da percussão corporal utilizada nos gêneros musicais que se seguem foi baseada na bula de Carlos Bauzys, formado em composição e regência na UNESP e diretor artístico do Grupo Octrombada.

<sup>36</sup> Anacruse é o nome dado ao conjunto de notas (ou mesmo uma frase) que precede o primeiro tempo de um compasso.



**Baião**

estalo  
peito

**Barbatuques**

Figura 20 – Exemplo do Ritmo de Baião

Outro exercício de coordenação motora foi o Tupá ts ts patú ts ts tupápatúpatú”. Cada sílaba representava uma semicolcheia: “Tu” - bater o pé; “pá” bater palmas; o ts - contagem das pausas. Para apreensão do jogo de palavras o exercício foi totalmente desmembrado e memorizado por etapas. Também aqui foi introduzido um compasso de pausa ao final, para conferir a simultaneidade da entrada na próxima repetição. Em seguida utilizou-se o jogo de flecha. Nesse exercício a coordenação motora da classe melhorou bastante. O mestrando pode até mesmo trabalhar com um andamento mais acelerado (DVD, Ex.18).

## Tupá ts ts Patu ts ts tupápatúpatú

tu - Batida de pé  
pa - Batida de palma  
ts ts - pausa

**Barbatuques**

Figura 21 – Exemplo do Exercício Tupá ts ts Patú

A percussão corporal por si só já exige uma coordenação motora razoável, quando esta coordenação é conquistada é importante sobrepor alguma outra ação, como a fala ou o canto, para verificar se o ritmo fora realmente incorporado. Inicialmente o professor conversou com os alunos durante o exercício para ver se eles conseguiam além da percussão corporal, raciocinar e responder perguntas variadas sobre os assuntos do cotidiano. Depois ele aplicou o canto nos ritmos musicais trabalhados em classe - o canto acompanhado de percussão corporal.

No samba a classe cantou “Me dá doce de côco” uma canção de domínio público. No funk foi “Odara” de Caetano Veloso na qual foi criado um “breque”<sup>37</sup> antes da frase “canto e danço que dara”. No baião a música foi “Anunciação” de Alceu Valença.

Essas músicas foram apresentadas no dia 23 de maio de 2005, no Auditório do IA-UNESP.

---

<sup>37</sup> Breque: Palavra utilizada na música popular para quando o acompanhamento musical é suspenso para um solo instrumental ou de canto e retorna logo em seguida.

#### **4 – DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE MUSICAL E EXPRESSIVIDADE CORPORAL**

O desenvolvimento da criatividade artística e da expressividade corporal foi realizado, utilizando-se exercícios de improvisação rítmica e sonora, além dos exercícios de escuta vivenciada no corpo para desenvolver a plasticidade corporal.

Nos exercícios de improvisação foram adotados parâmetros musicais estruturadores, seguindo as orientações de Frazee e Koellreutter. Frazee assim se expressa: “Em síntese, a improvisação rítmica não deve vir a se tornar caótica, mas sim se enquadrar no esquema do compasso e da forma, realizando preferencialmente períodos de quatro, oito ou dezesseis compassos” (1987, p. 28)<sup>38</sup>. Koellreutter também destaca a importância de uma improvisação que segue normas: “Tudo deve ter um sentido: ter relação com aquilo que passou e com aquilo que virá. O sentido está na preparação do ouvinte. O critério está no relacionamento, no diálogo. É necessário que existam regras para a improvisação”. (Apud Brito, 2001, p.105).

No teatro encontramos um pensamento semelhante ao de Koellreutter quando Grotowski afirma que uma improvisação só pode existir no interior de uma estrutura definida e cita como exemplo o jazz (Apud, BURNIER, 2001, p. 91).

Para exercitar a improvisação de uma forma lúdica e prazerosa, foram utilizados jogos de palavras, jogos com timbres corporais diversos e retomados os ritmos trabalhados em sala de aula: samba, funk e baião. Aqui os alunos tinham que improvisar solos individuais no compasso de pausas. A improvisação foi conduzida de acordo com as normas indicadas pelo professor. Por exemplo, solo só com palma, só com pé, só com estalo e peito e combinação de 2 a 3 timbres. Também foi executado o solo em grupo. O professor determinava o timbre a ser utilizado e depois todos improvisavam ao mesmo tempo. No baião os improvisos foram feitos em duplas. Elas foram se revezando de acordo com as regras estipuladas pelo professor (DVD, Ex.19).

Para treinar mais o improviso em dupla foi feita uma roda de capoeira. Os jogadores se desafiavam utilizando a percussão corporal. Desenvolviam um diálogo, se ele fosse interessante o improviso era repetido. No final foi realizado um improviso livre, que

---

<sup>38</sup> En síntesis, la improvisación rítmica no debe derivar en un desborde caótico, sino que se la debe encuadrar en el esquema del comas y de la forma, realizando preferentement períodos de cuatro, ocho o dieciséis compases.

despertou tanto interesse da classe, a ponto de os alunos invadirem o horário do intervalo (DVD, Ex. 20).



Figura 22 – Desafio de percussão corporal

A *Seqüência Minimal*, utilizada pelo Grupo Barbatuques, foi um exemplo de improvisação coletiva aplicado em sala de aula. O aluno à esquerda do professor criava uma célula rítmica e repetia-a, transformando-a em um ostinato rítmico. Em seguida os alunos criavam outros ostinatos, que eram somados aos demais progressivamente, dentro de um pulso indicado pelo professor. Na Seqüência Minimal foram criadas sessões com apenas um timbre, com diferentes tipos de palmas e timbres, sessões vocais e livres (DVD, Ex. 21).

A criação de paisagens sonoras também foi utilizada pela classe como exercício de improvisação. Os temas escolhidos foram o Velório e o Casamento. Durante o velório havia um murmúrio entre os convidados pelo conflito gerado pela presença da amante do falecido e a cena acabou se tornando tragicômica. No casamento o clima era de alegria, as meninas querendo pegar o buquê, as pessoas jogando arroz, as músicas de casamento que se repetiam. O mestrando pode observar nessa prática que a visão de paisagem sonora para os alunos de artes cênicas tem outra conotação, mas de qualquer forma, se utilizada abre caminhos para o desenvolvimento da criatividade artística (DVD, Ex. 22).

Para trabalhar a expressividade corporal foi extraído um exemplo de improvisação do livro de Bachmann (1998, p. 102). Em cada acorde do piano os alunos levantavam os braços, enquanto o acorde ressoava, os braços permaneciam estirados, se o acorde fosse interrompido, os alunos abaixavam os braços.

Posteriormente os alunos tiveram que demonstrar no corpo, características expressivas como o pianíssimo, o forte e as variações de andamento, porém não foram obrigados a condicionar essas variações a movimentos corporais específicos determinados pelo professor. Os movimentos eram livres, inspirados na música executada pelo professor ao piano. Alguns alunos imitaram gestos de companheiros, outros criaram gestos exagerados, outros mais comedidos. Foi um bom laboratório para aguçar a expressividade corporal e desenvolver a imaginação motora a que Willems faz alusão (1966, p. 32-45).

Os exercícios para o desenvolvimento da expressividade corporal se estenderam nos jogos de palavras, considerando as intenções expressadas pela professora Carminda e pelo professor Iramar em suas entrevistas.

O mestrando pergunta ao professor Iramar se um texto qualquer poderia ser usado como uma fórmula rítmica, ao que ele declara:

Claro, vocês viram hoje como se pode dizer “bom dia, como vai”. Pode-se dizer de todas as maneiras possíveis. Pode-se cantar, dramatizar, utilizar o espaço. Quer dizer, depende muito da realização da expressão do corpo e da sensorialidade. Primeiro a vivência, depois vem o que a gente chama de intelectualismo da ação corporal. (RÜGER, 2006, perg. 2)

A professora Carminda revela a maneira como o ator utiliza a música.

[eu] sempre achei interessante o ator falar de uma maneira quase musical, sem conseguir definir se ele está falando ou cantando. Da mesma maneira você não consegue definir se ele está dançando ou fazendo gestos. Eu sempre trabalhei essas misturas [...] eu sempre busquei elementos expressivos na fala do ator [...] Eu já tinha um desejo de fazer um trabalho que desenvolvesse a expressão sonora. Aí o Barbatuques e o Barba com aquela coisa rítmica, vieram trazer uma possibilidade de nós podermos atuar como músicos sem tocar um instrumento. Isso para o ator é um achado, uma coisa próxima de nossas necessidades artísticas (RÜGER, 2006, perg. 3-5).

Dessa maneira, desenvolveu-se um jogo de palavras em que eram acentuadas as sílabas tônicas das palavras com palmas *concha* (com as mãos em forma de concha resultando em um som mais grave) e as sílabas átonas com palmas *madame* (palma com três dedos de uma mão sobre a palma da outra resultando em um som mais agudo). Nele o aluno se conscientizava das possibilidades musicais inseridas nas palavras (DVD, Ex.23).

Outro exercício indicado por Iramar Rodrigues no curso ministrado no SESC Vila Mariana teve a mesma finalidade: Cada aluno falava uma palavra e a classe em seguida repetia-a utilizando uma expressão diferente (DVD, Ex. 24).

Para desenvolver a plasticidade corporal foram utilizados alguns exercícios de escuta rítmica expressadas no corpo. Essa modalidade integra o elenco de exercícios aplicados no Instituto Dalcroze:

Tal docente, por exemplo, começará de bom grado o seu curso com uma audição coletiva de um trecho musical. Ele poderá pedir aos participantes que estejam atentos aos momentos de repouso e ao comprimento das frases, ou inclusive a velocidade geral do trecho, e os convidará a traduzir estas sensações experimentadas a um movimento ou a uma mudança de atitude... (BACHMANN, 1998 p. 40).<sup>39</sup>

O mestrando executou alguns improvisos no piano, objetivando o descondicionamento corporal, a leveza e fluidez dos movimentos, requisitos indispensáveis para os alunos de artes cênicas. Era importante relacionar o movimento corporal à percepção rítmica, o que propicia uma reação física frente ao estímulo sonoro.

Algumas improvisações sugeriram um clima de suspense. A classe então, utilizava movimentos mais lentos, pesados e com muita tensão corporal. Em uma música alegre, o movimento corporal foi contínuo, suave, rápido e expansivo. Nos acordes dissonantes suspensos os movimentos corporais foram mais lentos, em menor número, perto do chão, e os alunos qualificaram-no como portadores de um sentimento de angústia e melancolia. Com um improviso pentatônico<sup>40</sup>, os movimentos foram mais limpos, definidos, contínuos e precisos. Em um improviso aleatório de sonoridade contemporânea, a reação corporal foi de movimentos desequilibrados, desordenados, tensos e curtos. Frente ao gênero *blues*<sup>41</sup>, a classe reagiu com movimentos expansivos, saltitantes, pulos e giros repetitivos. Em um trecho *staccato*, os movimentos foram muito interrompidos.

---

<sup>39</sup> Tal docente, por ejemplo, comenzará de buen grado su curso con la audición colectiva de un fragmento musical. Podrá pedir a los participantes que estén atentos a los momentos de reposo o a la longitud de las frases, o incluso a la velocidad general del fragmento, y les invitará a traducir las sensaciones experimentadas a un movimiento o a un cambio de actitud... (BACHMANN, 1998 p. 40).

<sup>40</sup> O improviso pentatônico consistiu de melodias nas teclas pretas do piano. Pode-se formar a escala pentatônica da seguinte forma: Dó – Ré – Mi – Sol – Lá, sendo os intervalos assim caracterizados: tom – tom – um tom e meio – tom.

<sup>41</sup> Esse gênero surgiu nos Estados Unidos a partir dos cantos de fé religiosa, chamados spirituals. Podemos exemplificar o desenvolvimento harmônico de um blues nos seguintes graus: I-IV-I-IV-V-IV-I

As variações realizadas nesses exercícios foram inspiradas nos escritos de Bachmann:

Inclusive podemos convidar os alunos a usar livremente um material posto à sua disposição (lenços, cordas, bolas, etc.) e imaginar posteriormente diversos meios para se descobrir os recursos dinâmicos e plásticos desses objetos para aplicá-los em invenções e imitações rítmicas [...] consiste em seguir movendo-se no espaço de acordo com o andamento ou ritmos executados pelo professor ao piano (BACHMANN, 1998, p.41).<sup>42</sup>

No final de cada exercício o mestrando solicitava aos alunos que expusessem as sensações obtidas frente ao fenômeno sonoro apresentado. Nessa prática desenvolveu-se além da plasticidade corporal, a percepção rítmica e a atenção, pois era necessário que o aluno percebesse as modificações de andamento, de expressão e que adequasse o movimento do corpo ao objetivo pedagógico do exercício.

Concluindo esta seção é importante reafirmar que todas as habilidades foram trabalhadas em conjunto. Na mesma aula vários exercícios eram utilizados de acordo com a intenção pedagógica a ser atingida. O capítulo seguinte foi reservado para a discussão dos resultados.



Figura 23 - Estréia da peça *Independência ou out no* SESC Ipiranga.

<sup>42</sup> Incluso se puede invitar de entrada a los alumnos a utilizar libremente un material puesto a su disposición (pañuelos, cuerdas, pelotas, etc.) e imaginar después diversos medios de hacerles descubrir los recursos dinámicos y plásticos de estos objetos para ponerlos al servicio de invenciones o imitaciones rítmicas... [...] consiste en seguir, desplazándose, las diferentes velocidades o ritmos sugeridos al piano por el profesor (Bachmann, 1998, p.41).

## CAPÍTULO III

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

#### PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA

Nesse capítulo serão relatados os procedimentos adotados pelo mestrando para avaliar a pertinência ou a inadequação do trabalho de sensibilização musical aplicado aos alunos de artes cênicas do IA-UNESP e integrantes do grupo teatral “Atrás do Grito”. Essa atitude reflexiva é que transformou esta atividade pedagógica em uma pesquisa-ação.

Para atingir esses objetivos, o mestrando avaliou continuamente as ações e reações dos alunos durante as aulas, remodelando sempre que necessário os conteúdos programáticos em benefício de um processo de ensino/aprendizagem mais eficiente. No final do primeiro curso de extensão foi aplicado na classe, um questionário padrão de avaliação. Foram editadas algumas entrevistas realizadas pelo mestrando com profissionais ligados ao ensino artístico, que discutiram a importância de um trabalho musical de sensibilização musical para alunos de artes cênicas. No dia 31 de agosto de 2006, das 20:00 às 21:00 horas, no IA-UNESP, o mestrando organizou um seminário para os integrantes do grupo teatral *Atrás do Grito* com o objetivo de avaliar os resultados pedagógicos obtidos em aula.

As atividades integradas permitiram uma avaliação do trabalho de docência realizado, contudo, a mais efetiva culminou com a apresentação teatral da peça *In dependência ou out*, realizada no SESC - Ipiranga, estreada no dia 7 de fevereiro, com apresentações semanais às quartas feiras durante o mês de fevereiro de 2007 (DVD), além das avaliações mensais dos ensaios abertos ocorridas no auditório do IA-UNESP durante o ano de 2006. Segue a descrição dessas atividades.

## 1 Do questionário

Nessa fase do processo, o mestrando elaborou um questionário padrão contendo 12 perguntas para serem respondidas pelos 16 alunos participantes do curso de extensão realizado no IA-UNESP, intitulado *A Percussão Corporal como sistema de ensino musical*, coordenado pela Professora Carmina Mendes André. O questionário foi aplicado no dia 27 de Maio de 2005. Na ocasião ele foi organizado contendo propostas de avaliação mais amplas, adequadas ao primeiro projeto de pesquisa do mestrando, entretanto, com o recorte da pesquisa voltada para a sensibilização musical de alunos das artes cênicas, algumas questões deixaram de ter prioridade, entre elas a de números 3, 7 e 8.

Dos 16 alunos participantes, quinze responderam as questões. Os questionários preenchidos foram arquivados pelo mestrando, caso haja necessidade de uma consulta posterior. A avaliação dos alunos com referência ao curso ministrado foi bastante satisfatória. Com esse questionário o mestrando pode avaliar o nível de absorção de conteúdo aplicado, as dúvidas que surgiram quanto à metodologia e os fatores positivos e negativos apontados pela classe. As respostas também permitiram a revisão dos conteúdos para os próximos cursos, caracterizando ainda mais tratar-se de uma pesquisa-ação. Segue o questionário:

### 1 - Faça uma rápida auto-avaliação do curso e assinale o seu aproveitamento:

( 6 ) Ótimo    (9) Bom    ( x ) Razoável    ( x ) Ruim    ( x ) Péssimo

### 2 - O professor foi claro em suas explicações sobre o conteúdo?

(12) Muito claro    (3) Razoavelmente claro    (x) Pouco claro    (x) Não foi claro

### 3 - Em sua opinião, a percussão corporal é um sistema de iniciação musical adequado ao Brasil? Porque?

(12) Sim    (3) Talvez    (x) Não

Os alunos favoráveis à utilização da percussão corporal admitiram que essa metodologia permite:

- Melhor internalização rítmica.

- O ritmo é um pressuposto muito forte na cultura brasileira.
- A nossa realidade sócio-econômica é mais adequada a esse tipo de ensino musical, devido à falta de infra-estrutura das escolas.

Os alunos que indicaram a alternativa talvez não justificaram a sua resposta

**4 – Você já conhecia algum grupo de percussão corporal? No caso de resposta afirmativa diga o nome do grupo.**

(6) Sim      (4) Ouvi falar      (5) Não

Os dez alunos que responderam as alternativas “Sim” e “Ouvi falar” indicaram o Grupo Barbatuques.

**5 – O curso oferecido contribuiu de alguma forma para a sua vida profissional?**

(13) Sim      (2) Talvez      ( x ) Não

- Alguns alunos destacaram a importância de se aplicar a percussão corporal nas aulas de teatro e até utilizá-la no palco, uma vez que esse aprendizado contém práticas de andamento e ritmo que são similares à linguagem teatral.
- Outros admitiram que vários exercícios oferecidos, foram utilizados nas aulas de teatro.
- Uma aluna informou que os exercícios para trabalhar o pulso interno e coletivo facilitaram a sua atuação no palco. Em uma cena ela devia falar um texto batendo em uma panela. Só depois de corporificar o seu pulso interno é que ela obteve sincronicidade entre falar e tocar.

Ao justificar a utilidade dessa prática, alguns alunos declararam que o trabalho corporal traria para o ator um novo conhecimento, outros alegaram que a prática auxiliaria a coordenação motora e a expressão corporal do ator, outros ainda, afirmaram que ela traria maior conscientização corporal no palco.

**6 – Você acha que a percussão corporal pode ser uma boa maneira de se ensinar música para atores?**

(14) Sim      (1) Talvez      ( x ) Não      Porque?

De maneira geral nas respostas afirmativas os alunos justificaram que o corpo é o instrumento do ator e a percussão corporal parte de algo que o ator já tem desenvolvido que é

a expressão corporal. Os alunos que indicaram a alternativa “talvez” não justificaram a sua resposta

As respostas obtidas demonstram que os alunos compreenderam a utilidade dessa prática a tal ponto que 14 alunos declararam ser uma técnica adequada de ensino para a área, apenas um aluno teve dúvidas e nenhum aluno considerou-a inadequada.

**7 – Você acha que a percussão corporal pode ser um bom método para iniciação musical infantil?**

(14) Sim      (1) Talvez      ( x ) Não      Porque?

Nas respostas afirmativas os alunos apresentaram as seguintes justificativas:

- Conhecimento do próprio corpo
- Sensibilização dos sentidos
- Percepção auditiva
- O caráter lúdico como motivação de aprendizagem.

O único “talvez” foi justificado com o argumento de que as crianças teriam mais interesse em um aprendizado que utilizasse mais instrumentos musicais, do que a percussão corporal, embora admitisse que a utilização da percussão corporal na fase inicial do aprendizado seria bem vinda.

**8 – A percussão corporal pode ser um sistema de iniciação musical que prepara o aluno para tocar um instrumento?      Porque?**

(10) Sim                      (5) Talvez                      ( x ) Não

Nas respostas afirmativas, as justificativas apresentadas foram:

- É uma maneira mais simples de se aprender música
- Ensina a noção de ritmo, tempo, contratempo
- Desenvolve a coordenação motora e a percepção musical.

Os alunos que indicaram a alternativa talvez não justificaram a sua resposta

**9 - Você acha que os jogos teatrais possuem abertura para serem recriados e adaptados para jogos musicais com percussão corporal? Porque?**

(11) Sim                      (4) Alguns talvez                      ( x ) Não



O interesse no aprofundamento dos assuntos abordados comprova o fato do trabalho ter sido bem sucedido. Tanto que um dos alunos (Fabio Júnior Batista) indicou o nome do mestrando para o Diretor de Teatro Emerson Mostacco, na direção musical e a docência de percussão corporal do Grupo Inquilinos de Mecona na peça *E é ainda*. Observa-se ainda que nenhuma das respostas obtidas desconsideraram a prática empregada inadequada.

## **2 Do seminário**

No seminário, gravado em DVD, com o Grupo Teatral Atrás do Grito, realizado dia 31 de agosto de 2006 às 20:00 hs, os alunos puderam expor mais atentamente as suas experiências e comentar aspectos relevantes desse aprendizado. Nove alunos participaram da atividade. Em linhas gerais foram abordados os seguintes tópicos:

- Dificuldades que os alunos tiveram durante as aulas
- A prática de percussão corporal foi útil para a formação musical dos alunos?
- Aprender música com o corpo foi uma maneira de desmistificar as dificuldades que envolvem o aprendizado musical?
- Faltou algum aprendizado nas aulas dadas?
- Qual o órgão dos sentidos mais utilizado no aprendizado musical?

Depoimentos significativos foram coletados. Eles apontaram as dificuldades e as facilidades encontradas tanto no curso de preparação musical oferecido pelo mestrando como na apresentação da peça teatral. Eles também expuseram a forma como essas dificuldades foram sanadas.

A aluna Juliana informa as dificuldades que encontrou até obter melhor coordenação motora: “Eu tive uma dificuldade que foi a coordenação - nas horas de percussão corporal, mas foi um processo, porque isso aconteceu até eu incorporar a música, até ela ficar orgânica mesmo. Eu consegui entende-la no meu corpo. Mas antes disso o sofrimento era a coordenação”.

Letícia também expôs suas dificuldades: “Eu acho que a minha maior deficiência é o ritmo. Não sei se o meu aprendizado foi mais auditivo ou sensorial, não é o olhar é o reflexo. Acho que eu aprendo mais visualmente. Não sei o quanto o meu aprendizado foi mais auditivo ou visual”.

Manoel declara que teve mais dificuldade em manter o andamento do que decorar a seqüência de sons, já, a aluna Ana informa que precisou aprender o *funk* falando repetidamente as ações do corpo. Ela dependia dessa letra para encaixar o som: Peito-estala-bate-peito-estala-peito-bate.

A aluna Janaína afirmou: “Eu aprendi de um modo auditivo, nem cheguei a aprender de outra maneira, pois entrei no grupo depois. O visual não me ajudou, foi mais o auditivo”. Camila deu um excelente depoimento: “Já não sei explicar, racionalizar ou descrever as ações para facilitar. Faço por imitação, sem racionalizar”, aspecto que demonstra a cinestesia que habita esse aprendizado.

Denise teve dificuldade em cantar os ritmos de música e fazer a percussão, por problemas de coordenação. Foi necessário o professor automatizar a percussão corporal para depois o aluno prestar atenção no canto e na letra.

Ana declara que de início não conseguia cantar e fazer a percussão corporal durante a encenação, apesar de já ter conseguido em sala de aula. Posteriormente após a automatização do gesto ela deu mais atenção ao canto, tornando as duas ações possíveis.

Quando o professor perguntou para classe se a prática de percussão corporal foi útil para a formação musical dos atores, Denise respondeu:

Eu acho que ritmo e teatro estão muito ligados. Para você montar uma cena mesmo sem percussão corporal, ela tem um ritmo próprio, e o público, mesmo que leigo, percebe quando a cena está sem ritmo. Dava para perceber isso... Quando tínhamos apenas a cena do tupã, a peça começava meio arrastada e quando chegava nesta cena dava aquela energia. Todos batendo juntos o ritmo da música dava mais energia para a cena.

Sobre a importância desse trabalho de percussão corporal ter sido realizado conjuntamente ao processo de criação e encenação da peça, os depoimentos foram bem díspares. Letícia apontou uma falha na encenação: “Não tivemos o tempo de preparação de ator, já tivemos uma preparação para a montagem e essa preparação da montagem nós

trouxemos para a nossa formação de ator. O ideal seria talvez que nós tivéssemos esse aprendizado e aí então a montagem”. Esta aluna defendeu a idéia de que o aprendizado teria que ser feito para a sensibilização dos atores e não para a montagem da peça. Já a aluna Camila valorizou o processo da montagem como foco principal: “Foi um processo, não era o espetáculo que pedia, nem os atores, talvez se os atores já tivessem essa técnica o resultado seria diferente.”

Ana argumentou que todo esse processo chamou a atenção dos atores para os aspectos sonoros da peça, o que não ocorrera até então: “Tanto que quando nós estávamos já fazendo percussão corporal e cantando, nós colocamos outros sons, as latas, sons com a boca, barulhos da cochia. Paralelamente começamos a pensar em fazer outros sons”.

Manoel afirma que esse aprendizado foi muito bom porque ele aprendeu a percussão corporal junto com o espetáculo. Juliana declara que esse processo deu um estímulo para se fazer mais coisas ao vivo, sem a utilização de sons gravados.

O mestrando perguntou para a classe se aprender música com o corpo foi uma metodologia facilitadora e se ela havia desmistificado um pouco o aprendizado musical. Camila respondeu: “É um instrumento que você conhece mais que uma guitarra, então é mais fácil de lidar. Depois que você aprende que som você pode fazer e com que parte do seu corpo, você pode treinar a qualquer hora”.

Juliana teceu o seguinte comentário:

O que eu achei incrível nesse processo foi que eu não sabia na prática, que no espaço entre uma palma e outra coubesse um monte de outras coisas. (possibilidade de subdivisão do pulso). Eu sabia um pouco teoricamente, porque eu estudei na faculdade, mas, porque eu não toco nenhum instrumento, na prática eu não tinha essa noção. Foi muito legal usar o meu corpo. Eu tinha um instrumento e não sabia.

Quando o mestrando perguntou aos alunos o que eles achavam da integração do corpo nas artes cênicas e na música, Manoel respondeu:

Acho que no começo esta divisão existiu sim, até termos uma coordenação para poder tocar o *funk*. Por exemplo, para tocar o funk o personagem caia, o ator caia e virávamos um instrumento, mas depois como foi ficando orgânico, ficou mais claro. Conseguimos levar o ator a fazer música com o movimento do personagem.

O diretor Osvaldo Anzolin declarou:

O que achei interessante nessa relação é que no teatro é muito legal música ao vivo, sempre fica bacana, fica uma coisa muito mais viva. Só que é muito difícil para um ator trabalhar junto com um músico, de maneira geral. O músico tem um outro tipo de formação, ele trabalha de outra maneira. Aí o ator precisa ensaiar muito a cena para fazer direito. Se o músico está lá esperando a cena acabar para fazer um acorde, ele vai se irritando. O instrumento que o ator toca é o corpo, então se há a possibilidade desse instrumento ser utilizado para a música também se forma uma coisa fantástica que é poder fazer o teatro com a música junto, sem esperar nada de fora. Une o melhor das duas linguagens - uma união perfeita.

Quando o mestrando perguntou à classe o que faltou nesse aprendizado, Manoel respondeu: “Faltou a questão do canto, que é outro instrumento do corpo. Ajudou muito quando você tocou piano e acompanhou as meninas melodicamente. Elas cantaram, funcionou. Talvez se você fizesse fora do espetáculo um laboratório, isso as ajudaria mais”.

Letícia declarou: “foi um processo focado na montagem, mas dava uma ansiedade ver que algumas coisas estavam sendo despriorizadas em função de outras”. Realmente o trabalho musical foi muito mais focado para a questão rítmica do que para o canto.

Ana argumentou: “Você começa a ver onde você tem maior dificuldade e onde você tem mais interesse. Eu tenho um problema enorme de pegar o ritmo quando eu não tenho o visual para acompanhar - só pelo ouvido não dá”.

Denise declarou: “Eu acho que de modo geral, no teatro brasileiro, tem muita carência de trabalho de voz. Parece que a preparação vocal fica para escanteio”. Juliana cita o mesmo problema: “O que falta é exatamente um preparador vocal para teatro. É muito diferente você preparar uma música e cantar uma música em cena”.

O mestrando também perguntou se a concepção do que é música para eles havia mudado, após a realização do curso. Letícia respondeu: “Mudou a nossa concepção no sentido de que agora sabemos que podemos fazer música, não somos mais apenas ouvintes, mas criadores [...] A música sempre ficava para ser trabalhada no final de uma forma muito atropelada. Depois que dedicamos as quintas-feiras para resolver a música, isso melhorou”.

Em outro momento, Osvaldo Anzolin declara:

Acho que o aprendizado é por etapas, na primeira etapa o ritmo é aprendido com movimento orgânico, depois mais duro, menos orgânico e agora falta a terceira etapa que é voltar a ser orgânico com a movimentação aparentemente dura. Mas tem que ser orgânica, porque eu acho que a música não sai se não for orgânica.

No final do Seminário, discutiu-se sobre a maneira do aprender de cada aluno, o mestrando procurou saber com qual órgão dos sentidos os alunos aprendiam. O resultado foi:

2 (dois) alunos optaram pelo sentido visual.

2 (dois) alunos optaram pelo sentido visual e memória física dos movimentos.

2 (dois) alunos optaram pelos sentidos auditivos e visuais.

1 (um) aluno pela memória física.

1 (um) aluno pela memória física e sentido auditivo.

1 (um) aluno pelo sentido auditivo.

É interessante observar o quanto o sentido visual é relevante no aprendizado musical contemporâneo. Dos nove alunos presentes, seis escolheram entre outros a visão, quatro citaram a memória física e quatro enumeraram o sentido auditivo.

Nesse seminário o mestrando teve um retorno da forma de aprender do grupo e pode perceber em que direção ele poderia expandir sua metodologia.

### **3 Das entrevistas**

Foram editadas as seguintes entrevistas, que estão no anexo da dissertação:

1. Osvaldo Anzolin - Diretor do Grupo *Atrás do Grito*.
2. Carminda Mendes André - Professora de teatro da UNESP.
3. Iramar Rodrigues - Professor do Instituto Dalcroze de Genebra.
4. Enny Parejo - Professora de percepção musical da Faculdade de Música Carlos Gomes.

Na discussão dos resultados foram coletadas as falas mais significativas dos entrevistados - aquelas que trouxeram à pesquisa um embasamento teórico e prático condizente.

### **Entrevista de Osvaldo Anzolin**

O depoimento do Diretor Osvaldo Anzolin foi de extrema importância pois além de indicar o nome do mestrando para o trabalho artístico, ele esteve presente em todas as aulas e avaliou também o seu desempenho pedagógico:

Primeiramente tenho que falar por que eu te convidei para este trabalho. A idéia era fazer um espetáculo em que os atores aparecessem em cena como se fossem bonecos ou objetos. Eu queria também que os próprios atores fizessem a música no espetáculo e eu não tinha ninguém no grupo que conhecesse algo de música. Todos eram atores, alguns amadores, outros profissionais, mas em termos de música, ninguém conhecia nada. Achei a idéia da percussão corporal muito boa, porque os atores poderiam ser objetos em cena e também funcionar como instrumentos musicais no palco. Quando eu te convidei, eu não tinha idéia de como eles iam aprender essa prática. Eu não sabia o grau de dificuldade de aprendizado de cada um. A sua primeira aula foi muito interessante. Quando vi o que era possível ser realizado com a percussão corporal, achei impossível a realização desse trabalho, pois ninguém tinha a menor noção de como ele se processava, mas desde o começo a seqüência do processo foi muito boa, a criação do ritmo, como fazer cada um dos sons, tudo foi ensinado aos poucos... Para mim foi muito interessante, apesar de eu não estar praticando com os atores e estar apenas observando, foi bom acompanhar todo o progresso. Eles foram aprendendo paulatinamente e tiveram um resultando final muito interessante (RÜGER, 2007, perg. 1)

Mais a frente o diretor comenta a reação inicial da classe diante da metodologia aplicada:

Os atores no começo acharam tudo muito difícil. Quando eles viram o que seria feito eles se assustaram um pouco. [...] no início, eles acharam tudo muito difícil, salvo um ou dois que já tinham trabalhado com percussão corporal, portanto, tinham uma noção do que seria o trabalho. Mas depois de duas ou três aulas, já estavam se divertindo muito com essa brincadeira, aprendendo com uma facilidade que a princípio não tinham noção que seria possível [...] Houve um pouco de dificuldade talvez, na junção da percussão corporal com o canto, problemas de afinação no canto acompanhado com a percussão corporal. Fazer uma coisa já é difícil, fazer duas deu mais

trabalho, mas isso foi resolvido nas aulas, eles realmente deram conta. (RÜGER, 2007, perg. 3)

Em outro momento da entrevista, Osvaldo Anzolin relata o avanço da classe com relação à percepção musical:

[percebi] que nos ensaios em que você não estava presente, eles mesmos paravam, sentiam que algo estava errado, algo estava desafinado, alguma entrada fora de hora, achei interessante eles terem esta percepção. Eles mesmos percebiam, não era uma pessoa em especial que fazia isso, praticamente todos tinham esta percepção. Quando algo não estava certo eles percebiam, paravam e pediam para retomar, reconhecendo e corrigindo o erro. (RÜGER, 2007, perg. 4)

Osvaldo Anzolin continua sua entrevista expondo suas idéias a respeito da utilização da percussão corporal para a evolução da coordenação motora:

A coordenação motora não é nada fácil de se desenvolver. Percussão corporal é pura coordenação motora [...] a imagem da percussão corporal executada já é uma imagem bonita e isso se reflete na expressão corporal pura. Você realizou tarefas muito difíceis com o grupo - fazê-los dançarem juntamente com a percussão corporal e cantarem, tudo ao mesmo tempo! O grupo inteiro fazendo as três coisas ao mesmo tempo! Isso é um ponto muito importante para mim. As cenas ficaram muito bonitas e expressivas. Uma das cenas mais comentadas pelo público, foi a cena da música funk “Um louvor à Tupã”. Enquanto alguns atores dançavam de uma maneira mais simplificada com a percussão corporal, outros dançavam com movimentos mais elaborados, mas no mesmo ritmo e cantando a música, esta cena era muito agradável de se ver, muito contagiante para o público. Essa sensação é muito parecida com o que sentimos em uma escola de samba, onde a percussão bate e temos vontade de dançar com aquilo tudo. Neste momento percebemos que a percussão corporal apresenta uma musicalidade muito mais simples do que a de uma escola de samba com diversos instrumentos e um volume muito maior, mas a emoção é muito parecida (RÜGER, 2007, perg. 5-7)

Com relação ao desenvolvimento da criatividade, o diretor destacou:

Tenho a impressão que no começo não era questão de timidez, não era por ter vergonha de fazer, era porque eles não sabiam fazer direito, era por que eles não conseguiam mesmo. O que impossibilita um pouco de se usar a criatividade é a falta de condições técnicas, e como eles foram adquirindo

aos poucos estas condições, tiveram muita facilidade para liberar ao máximo a criatividade. [...] eles (anteriormente) eram criativos de uma maneira muito mais genérica. Agora eles o são musicalmente. Antes eles não tinham esta condição técnica para soltar a criatividade. Aos poucos eles foram se soltando. (RÜGER, 2007, perg. 8)

Essa impressão foi confirmada pelo mestrando ao observar que nos primeiros ensaios os atores eram muito mais criativos nas improvisações teatrais do que nas improvisações musicais. Ao longo do curso esses problemas técnicos foram amenizados.

### **Entrevista de Carminda Mendes André**

Na entrevista a professora Carminda Mendes André deixou claro a sua proposta de trabalho interdisciplinar e porque o seu interesse em utilizar a percussão corporal como ferramenta auxiliar para a sensibilização musical dos alunos de artes cênicas:

Na verdade, como diretora de teatro, eu venho atuando com uma perspectiva de trabalho mais interdisciplinar, sobretudo na performance, desde os anos 80. Por exemplo, nas cenas que eu tento construir, tem sempre uma mistura de artes plásticas e dança. Eu sempre achei interessante o ator falar de uma maneira quase musical, sem conseguir definir se ele está falando ou cantando. Da mesma maneira você não consegue definir se ele está dançando ou fazendo gestos. Eu sempre trabalhei essas misturas – mesmo antes de conhecer o trabalho deles.

Antes mesmo desse curso de percussão corporal eu tinha a intenção de trabalhar uma performance que se aprofundasse mais na parte da sonorização do ator, porque eu sempre busquei elementos expressivos na fala do ator. Foi quando eu conheci o Stênio Mendes, que tem um trabalho todo sistematizado sobre a evolução e a consciência da sua sonoridade corporal. Aí eu juntei uma coisa com a outra. Eu tenho uma necessidade disso e ele me dá uma metodologia, basta eu ver como isso se processa no ensaio ou na escola.

Então, eu já tinha um desejo de fazer um trabalho que desenvolvesse a expressão sonora, Aí o Barbatuques e o Barba com aquela rítmica veio trazer a possibilidade de nós podermos atuar como músicos sem tocar um instrumento. Isso para o ator é um achado, uma coisa próxima das nossas necessidades artísticas ( RÜGER, 2006, perg. 5).

É curioso observar a maneira como a professora Carminada fala da evolução musical da turma de LAC.

Lembro de uma coisa que achei muito interessante: No começo você falava que tudo virava cena, tudo virava personagem. Aos poucos eles foram abandonando essa coisa que era conhecida deles e trouxeram mais a própria música, os próprios sons como elemento de cena, combinado as duas coisas. [...] É, eles foram ficando mais à vontade e se apropriando da linguagem que você estava propondo, transformando-a numa linguagem que se comunicava. Foi bem interessante. Nós tivemos sucesso naquilo que nos propusemos fazer. Devíamos até continuar. A paisagem - essa idéia da paisagem sonora para nós foi reveladora. Podemos fazer cenas só com paisagem sonora. Para nós isso é muito bom (RÜGER, 2006, perg. 6-7).

### **Entrevista de Iramar Rodrigues**

Como já dito anteriormente, Iramar Rodrigues deixa claro a importância de se utilizar a metodologia de Dalcroze não apenas nas artes cênicas, mas em todas as áreas artísticas, tendo em vista que o pedagogo trabalha o movimento corporal de uma forma global. Diante desse posicionamento ele fala da importância de se trabalhar o corpo nas artes em geral:

Só por que a pessoa utiliza a arte do corpo em movimento não se pode dizer que ele age diferente do músico, do cantor de ópera, ou do instrumentista. Todo mundo usa a sua corporalidade de uma maneira adequada ao que vai fazer. O ponto forte do ator é a palavra, o verbalismo. No entanto, a sensibilidade do corpo é a mesma tanto para um pianista como para um ator. Se um pianista vai executar um concerto a sensibilidade que ele dispõe é a mesma do ator. A arte do pianista é a arte do som e a arte do ator é a arte da verbalização através do gesto, mas o gesto é único - não existe uma diferença. [...] Quer dizer que quando você vê um artista de teatro que está em cena, ele utiliza todas estas forças interiores, que é primeiro a interpretação do texto e a gestualidade em função do que ele diz. O verbalismo coordena a sensação. Isso em qualquer arte, na música, no teatro, na dança. É um corpo que expressa e que mostra o que ele sente e depois isso é recebido pelo público (RÜGER, 2007, perg. 1-2).

Em sua entrevista fica claro a importância que ele dá para uma formação musical dirigida aos atores:

Musicalizar eu não digo, e sim sensibilizar, porque musicalizar é uma coisa muito profunda, é dominar a arte da música, dominar a arte do som, da escuta, do ritmo, etc. É também uma questão de formação [...] Quanto mais o ator estiver conectado com esse conhecimento, melhor ele vai interpretar um personagem, excluindo daqui os talentos por natureza. Os que têm talento natural podem ser bons atores sem estudar nada. Quando se fala de ator, se fala de artista, quando se fala de artista se fala de cantor, cantor de ópera, cantor de musicais, cantor de teatro. Todo mundo interpreta algo e se esse

algo é interiorizado ele se comunica - caso contrário ele não se comunica. Aí está o problema atual - a formação do ator (RÜGER, 2007, perg. 4).

Iramar Rodrigues também expressa a preocupação que o ator deve ter com o gestual:

Se tivermos um corpo que apenas recita uma poesia, não vale. Tem que ser um corpo que primeiro sente o que vai dizer e por que vai dizer, pois a verbalização está muito ligada a gestualidade do ser humano. Não existe um ser humano que não gestualize. Se você cortar o braço de alguém, ele perde toda a expressão, por que a mão em todos os países do mundo é um complemento da ação verbal, a mão ajuda a transformar, é claro que tem um olhar, tem a força da expressão, mas isso é o corpo inteiro que atua na ação. É o corpo que interioriza todas essas experiências sensoriais, sensorio motoras, sensorio auditivas, sensorio afetivas, para mais tarde essa pessoa ter uma força interior mais desenvolvida. Tirando os quesitos do ator em específico, que é uma boa dicção, uma boa consciência diafragmática, uma boa capacidade respiratória, uma boa projeção da voz, essa sensibilidade corporal adquirida influencia todo o processo artístico do aluno (RÜGER, 2007, perg. 4-5).

Esse sentido de valorização da expressividade do ator nos permite pensar em que medida os exercícios musicais poderiam contribuir tanto para liberar a voz como para produzir um gestual mais coordenado e também para liberar as emoções. Sobre os processos de ensino/aprendizagem, Iramar declara:

Como se coloca o conhecimento dentro de uma pessoa? Cada pessoa tem sua maneira de perceber, de trabalhar sua reação, seja auditiva, visual, cada um tem seu mecanismo de percepção. Cada pessoa tem uma reação, tem o seu ponto forte e o seu ponto fraco. Algumas pessoas são mais auditivas que visuais, outras são mais visuais que auditivas. (RÜGER, 2007, perg. 6)

Destaca-se aqui a importância do professor respeitar cada indivíduo com suas características. Essas observações ajudaram o mestrando a procurar diversas maneiras de ensinar o mesmo conteúdo e observar a reação dos alunos. Realmente, dependendo do modo que cada exercício é aplicado, um ou outro aluno tem mais facilidade. Pode-se passar um exercício por imitação em que o apelo visual é maior, pode-se pedir para o aluno fechar os olhos, ouvir e tentar reproduzir, ou fazer o aluno repetir verbalmente as ações para em seguida agir. É válido procurar várias vivências possíveis dentro de um mesmo exercício.

## Entrevista de Enny Parejo

Na entrevista da Prof. Enny Parejo também ficou claro a importância de se desenvolver um aprendizado musical mais interdisciplinar, mesmo porque, a professora admite que linguagem corporal deve necessariamente integrar o processo de ensino/aprendizagem. Ao focalizar autores como Dalcroze e Orff, ela argumenta:

Os dois (Orff e Dalcroze) têm uma abertura muito grande para outras linguagens. Não é somente a linguagem musical que interessa. A linguagem corporal também é muito importante, e também o diálogo com outras artes. No caso de Orff, com o teatro e artes plásticas e, no caso de Dalcroze, com a dança e a medicina. Isso por que existe uma intenção de compreender como tudo realmente funciona do ponto de vista neurológico, corporal e da tomada de consciência do corpo (RÜGER, 2005, perg. 1).

Para um trabalho de sensibilização musical a pedagoga dispensa os ensinamentos relativos à leitura e escrita musical e prioriza a integração mente e corpo como um apelo à criatividade:

[podemos] perfeitamente aplicar as estratégias de Dalcroze e de Orff sem precisar da leitura e da escrita musical [...] A escuta musical é transformada em movimento corporal. Isso é uma coisa que Willems e Kodály não fizeram, é uma coisa que mexe muito com a criatividade, a emoção - eu diria com o ser humano como um todo - colocando em jogo todas as dimensões do ser humano, não somente o lado intelectual (RÜGER, 2005, perg. 1).

## 4 Das apresentações artísticas.

Inúmeros ensaios abertos da peça *In dependência ou out* foram realizados no auditório do IA-UNESP ao longo do processo de ensaio da peça, com o intuito de obter o retorno do público presente, mudar ou complementar algumas cenas a partir dos comentários fornecidos. Essa prática desenvolveu um relacionamento maior dos atores com a platéia. A sensibilização

musical deles ao longo de um ano e meio e o uso da música associado à expressão corporal foram fatores que contribuíram para o êxito da apresentação.

O diretor Osvaldo Anzolin em entrevista avalia o trabalho pedagógico do mestrando à frente do grupo:

O espetáculo do jeito que ficou não teria sido possível sem o seu trabalho. Você tem um trabalho de pesquisa muito interessante para a sensibilização musical de atores. Foi impressionante, foi o melhor trabalho que eu já fiz. Já trabalho com teatro a mais de 20 anos. Já trabalhei com vários tipos de músicos na sonorização de espetáculos, foram diversos tipos de músicas e instrumentos. Acho que esta foi uma situação em que eu consegui com que os atores tivessem um resultado melhor. Eles estavam sensibilizados com a música, sabiam que a música fazia parte do espetáculo, a música não estava desassociada do espetáculo. Neste espetáculo, a música realmente fez parte, diferente de outros que eu já fiz e já vi, nos quais a música é algo que ilustra, ou que cobre um buraco. No seu processo de ensino a música foi junto com o espetáculo, fez parte de um todo, se tirássemos a música do espetáculo ele simplesmente não teria existido. Até nos movimentos, na visualidade inclusive, foi o melhor exemplo de utilização da música no teatro que eu já vi (RÜGER, 2007, perg. 11).

Sobre a utilização do corpo na sensibilização musical do ator, Osvaldo Anzolin declara:

O ator não sabe fazer música com o corpo, mas tem o domínio deste corpo. Assim, se ele vai fazer a música com este instrumento, claro que vai ser mais fácil do que se ele tiver que usar um instrumento qualquer - um violão, por exemplo. Para os atores é mais difícil aprender a função de cada corda do violão, do que saber o que ele pode fazer com o seu corpo. É como nós entrarmos na faculdade de educação artística e termos aula de música sem saber música, nem tocar nenhum instrumento. Começamos então a aprender teoria musical - para nós, aprender teoria sem a prática, é uma dificuldade imensa. Até nós entendermos o que é uma colcheia, leva tempo - na verdade nós quase não aprendemos. Enquanto ficamos na teoria e não colocamos aquilo em prática, não dá. O mesmo acontece na prática instrumental - sem o domínio do instrumento é quase impossível. É tão mais fácil fazermos percussão corporal, pois já temos o domínio do corpo. Todas as pessoas têm um domínio mínimo do corpo. Porque não aprender essa teoria com o próprio corpo para depois levar isso para o instrumento? Não digo isso para alguém que já tem uma sensibilização musical, mas para um leigo (RÜGER, 2007, perg. 12).

Osvaldo Anzolin fala da importância do trabalho pedagógico desenvolvido pelo mestrando:

Da maneira que você trabalhou tudo foi feito gradativamente, as aulas foram ficando cada vez mais incorporadas nos atores. Se ficarmos parados um ano e voltarmos a fazer este espetáculo, tenho certeza que eles voltam ainda sabendo fazer as músicas (RÜGER, 2007, perg. 10).

Da argumentação apresentada depreende-se que as intenções projetadas pelo diretor teatral foram atendidas com o trabalho de docência do mestrando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O levantamento bibliográfico efetuado, os exercícios aplicados nos dois cursos e a discussão dos resultados obtida pelas fontes discriminadas, demonstraram que os procedimentos pedagógicos utilizados pelo mestrando trouxeram para os alunos de artes cênicas um avanço que se fez presente em todo o processo, seja na performance em palco, na coordenação corporal, no gestual, na expressividade, na criatividade artística e até mesmo no desenvolvimento da percepção musical, priorizando uma prática musical sensibilizatória, afastada de um ideal pedagógico-musical tecnicista.

Nos cursos foram desenvolvidas as habilidades projetadas, ou seja: o desenvolvimento da percepção rítmica, o emprego dos timbres corporais, o desenvolvimento da coordenação motora, o desenvolvimento da criatividade artística e da expressividade corporal em cena. As improvisações, as imitações rítmicas e os jogos deram ao ensino musical um sentido mais lúdico, útil para um ensino musical em outras áreas.

Comprovou-se ainda, que essa proposta pedagógica valoriza o trabalho do professor de música, colocando-o em contato com outras áreas de atuação artística. Ela possibilita o desenvolvimento de um trabalho que busca o aprimoramento dos estudantes de arte em geral, excedendo uma proposta de ensino musical voltada exclusivamente para o ensino do instrumento e da sintaxe musical.

Não seria despropositado imaginar um trabalho de docência dessa natureza no contexto curricular das escolas de formação musical e de artes cênicas, como proposta de difusão de um ensino mais lúdico e funcional.

Observou-se ainda, que o levantamento bibliográfico justificou um trabalho de docência que integrou corpo, mente e emoção, além de viabilizar o melhor interrelacionamento nas áreas artísticas, conferindo à pesquisa um caráter interdisciplinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALEXANDER, Gerda. *Eutonia : um caminho para a percepção corporal*. Tradução de José Luis Mora Fuentes. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BACHMANN, Marie-Laure. *La rítmica Jaques- Dalcroze : una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998.
- BAUAB, Magida. *História da educação musical*. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1960.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BURNIER, Luís Otávio. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- CALDWELL, Timothy. *Expressive singing : Dalcroze eurhythmics for voice*. New Jersey: Prentice Hall, 1995.
- CAMARGO, Maria Lígia Marcondes de, *Música em movimento : um universo em duas dimensões, aspectos técnicos e pedagógicos da educação física*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.
- COSTE, Jean-Claude. *A psicomotricidade*. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- COUTO, Yara Aparecida; SCHWARTZ, Gisele Maria. A educação física nas artes cênicas. São Paulo: *ARTEunesp*, v. 11, p. 29-34, 1995.
- DOURADO, Henrique Autran, *Dicionário de termos e expressões da música*, São Paulo: Editora 34, 2004.
- EVANS, Mark. *Jacques Copeau-Routledge performance practitioners*. New York: Routledge, 2006.
- FAZENDA, I. C. A. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FAZENDA, Ivani C. A. (org). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FRAZEE, Jane; KREUTER, Kent. *Discovering ORFF: a curriculum for music teachers*. New York: Schott Music Corporation, 1987.

- FREITAS, Manuel da Costa. *In LOGOS: enciclopédia luso-brasileira de filosofia*. Lisboa/São Paulo: Verbo, 1990
- FUBINI, Enrico. 1994. *Música y lenguaje em la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial. 206 p.
- FUBINI, E. *L'estetica musicale dall'anchità al settecento y l'estetica musicale dal settecento a oggi*. Madri: Alianza Editorial, 1999.
- GAINZA, Violeta Hemsy de; KESSELMAN, Susana. *Música y eutonía : El cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires: Lumen, 2003.
- GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- GONÇALVES, Maria Inês Diniz. *O sentido da música na educação: uma investigação interdisciplinar*. 2003. 141 f. Dissertação (Doutorado em música) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- GRAETZER, Guillermo; YEPES, Antonio. *Introduccion a la practica del Orff – Schulwerk*. 3ª ed. Buenos Aires: Barry Editorial, 1961.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- INCONTRI, Dora. *Pestalozzi*. Educação e ética. São Paulo: Editora Scipione, 1996.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- LANGER, Susanne K.. *Filosofia em nova chave*. Tradução Moysés Baumstein. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- MURRAY, Simon. *Jacques Lecoq: Routledge performance practitioners*. New York: Routledge, 2003.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- PEDERIVA, Patrícia. O papel do corpo no desenvolvimento cognitivo musical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes – UFPR, 2005.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Ed. Annablume, 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação* São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

RÜGER, Alexandre C. L. Entrevista de Carminda Mendes André em 29 de agosto de 2006. São Paulo. Vídeo. Instituto de Artes da UNESP.

RÜGER, Alexandre C. L. Entrevista de Enny Parejo em 22 de Abril de 2005. São Paulo. Áudio. Residência de Enny Parejo.

RÜGER, Alexandre C. L. Entrevista de Iramar Rodrigues em 16 de agosto de 2006. São Paulo. Áudio. SESC Vila Mariana.

RÜGER, Alexandre C. L. Entrevista de Osvaldo Anzolin em 18 de março de 2007. São Paulo. Áudio. Instituto de Artes da UNESP.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada et al. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SANTAELLA, Lucia. *Corpo e comunicação*. São Paulo: Editora Paulus, 2004

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada et al. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada et al. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SIMON, Murray. *Jacques Lecoq: routledge performance practitioners*. New York: Routledge, 2003.

SIVADON, Paul; ZOÏLA, Adolfo Fernandes. *Corpo e terapêutica: uma psicopatologia do corpo*. Tradução Regina Steffen. Campinas: Papirus Editora, 1988.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Tradução Pontes de Paula Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa*. 11. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

VIANNA & Carvalho. *A dança*. São Paulo: Siciliano, 1990.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. *O corpo fala*. 23. ed. Petrópolis: Vozes. 1986.

WILLEMS, Edgar. *Educacion musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana 1966.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CLARKE, Urana. *Dalcroze: rhythm in a chain reaction*. Musical America. 70.13 (1950): 25.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (p.1279) Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001, 1ª edição Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia (2925pg) – Houaiss, Antonio (1915-1999) e Villar, Mauro de Salles (1939-).

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectivas, 2002.

FINDLAY, Elsa. *Rhythm and Movement: applications of Dalcroze Eurhythmics*. Evanston, Ill: Summy-Birchard Co., 1971.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

JACQUES DALCROZE, Emile. *Eurhythmics art and education*. Salem: Ayer Co., 1930.

\_\_\_\_\_. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Ed. Rouart & Lerolle, Paris: 1920.

LENOIR, Rey. *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Canadá: Editions du CRP/ UNESCO, 2001.

MENEZES, Flo. *Música eletroacústica: história e estéticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

SPECTOR, Irwin. *Rhythm and Life: The Work of Emilie Jaques-Dalcroze*. Stuyvesant, NY: Pendragon Press. 1990.

TEPLOV, B.M. *Psychologie des aptitudes musicales*, PUF, Paris, 1966.

**SITES DE REFERÊNCIA:**

DALE, Monica. *Dalcroze, a personal view*. Princeton: New Jersey, 1998. Disponível em: <[www.musicstaff.com/lounge/article15.asp&prev=/search%3Fq%3Ddalcroze%26hl%3Dpt-BR%26lr%3Dlang\\_en%26sa%3DG%26as\\_qdr%3Dall](http://www.musicstaff.com/lounge/article15.asp&prev=/search%3Fq%3Ddalcroze%26hl%3Dpt-BR%26lr%3Dlang_en%26sa%3DG%26as_qdr%3Dall)>. Acesso em: 15 de ago. 2005.

FARIAS, Fernando, 2006. Disponível em: <[http://geocities.yahoo.com.br/leonardoabviana/metodo\\_dalcroze.htm](http://geocities.yahoo.com.br/leonardoabviana/metodo_dalcroze.htm)>. Acesso em: 21 de mar. 2006.

HOFSTRA, Denise Telles. *Conexão Dança 1999*. Rudolf Laban. Disponível em: <<http://www.conexaodanca.art.br/estudo.htm#laban>>. Atualizado em 2005 Acesso em: 1 de ago. 2006.

MCLINDEN & MCCALL, 2002. *Algunas cosas que aprender de aprendiendo a través del tacto*. See/Hear Newsletter. Disponível em: <<http://www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/spring05/things-span.htm>> Atualizado em 11 de julho de 2005. Acesso em 30 de jul.2006.

SUNY Stony Brook, Nova York 15 de ago. de 2005. Disponível em: <<http://naples.cc.sunysb.edu/CAS/music.nsf/pages/dalcroze>>. Acesso em: 15 de ago. 2005

TEIXEIRA, Maria Ignês Scavone. *Projeto musicalizar* : curso de extensão rítmica Dalcroze, 2004. Disponível em: <[http://www.artes.ufpr.br/musica/extensao/musicalizar/curso\\_ritmica\\_dalcroze.htm](http://www.artes.ufpr.br/musica/extensao/musicalizar/curso_ritmica_dalcroze.htm)>. Acesso em 21 mar. 2006.

VILELA, Ana Luiza Miranda. *Anatomia e fisiologia humanas*. Brasília, 26 de jul. de 2006. Disponível em: <<http://www.afh.bio.br/sentidos/sentidos1.asp>>. Acesso em: 26 de jul. 2006.

WARD, Virginia. *Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950)*. USA, 15 de ago. de 2005. Disponível em: <<http://www.roanoke.edu/finearts/Music/merc/students/ward/>>. Acesso em: 15 de ago. 2005

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. *Rousseau*, 2005 Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/rousseau.html>> Acesso em: 20 de mar. 2006.

**CDs:**

BARBATUQUES. *Corpo do som*, São Paulo, Gravadora MCD, 2002. 1 CD

BARBATUQUES. *O seguinte é esse*, São Paulo, Gravadora MCD, 2005. 1 CD

BRUBECK, Dave. *Take Five*, São Paulo, Movieplay, 2003. 1CD

DAVIS, Miles. *Kind of blues*, Importado, Columbia/Legacy, 1959. 1 CD

GLENN GOULD. *Bach: The art of the fugue*. Importado, Sony, 2002. 1 CD

MACHAUT, Guillaume de. *La Messe de Notre Dame/ Songs from Le Voir Dit*, Importado, Naxos. 2004. 1 CD.

MENEZES, Florivaldo. *Música Eletroacústica 1955-1993*, São Paulo, MCK-EDUSP. 1996. 1 CD

MONTEVERDI, Cláudio. *Um Concerto Spirituel*, Importado, Naxos, 2004. 1 CD

MOZART, W. A. *Grandes Compositores 3*, São Paulo, Expresso, 2005. 1 CD

UAKTI. *Amazônia*, Minas Gerais, Sonhos e Sons. 2002 1 CD

VALENÇA, Alceu. *O melhor de Alceu Valença*, São Paulo, Universal Music, 1999. 1CD

VELOSO, Caetano. *Perfil*, São Paulo, Som Livre, 2005. 1 CD

## DVD – ANEXO

**Vídeos ilustrativos com trechos exercícios desenvolvidos em aula, trechos da peça*****Independência ou out e Seminário com o Grupo Atrás do Grito:***

<b>Capítulos do DVD</b>	<b>Nome do Exercício</b>	<b>Número da Página da citação</b>
Exercício 1	Percepção do pulso interno e coletivo	57
Exercício 2	Sincronicidade de movimentos e a apreensão de um pulso coletivo.	59
Exercício 3	Subdivisões do pulso	60
Exercício 4	Exercício com bola – Mudança de andamento	61
Exercício 5	Exercício com bola – Percepção espacial	62
Exercício 6	Paisagem Sonora	64
Exercício 7	Imitação simultânea ou por espelho.	66
Exercício 8	Imitação por repetição	67
Exercício 9	Imitação por lembrança ou por repetição defasada	67
Exercício 10	Imitação por flecha	67
Exercício 11	Telefone sem fio	68
Exercício 12	Timbres corporais variados	69
Exercício 13	Exercício com bola – Subdivisão de compasso	70
Exercício 14	Ostinato rítmico com inversão de vozes	71
Exercício 15	Samba	72
Exercício 16	Funk	73
Exercício 17	Baião	73
Exercício 18	Tupá tsts Patú	74
Exercício 19	Improvisação	75
Exercício 20	Desafio	76
Exercício 21	Seqüência Minimal	76
Exercício 22	Improvisação – Paisagem Sonora	76
Exercício 23	Acentuação Rítmica das Palavras	77
Exercício 24	Expressão	78
Exercício 25	Aquecimento e alongamento	56
Capítulo 26	Vídeo com trechos da Estréia da Peça <i>Independência ou out</i> .	
Capítulo 27	Vídeo com trechos do Seminário com o Grupo de Teatro <i>Atrás do Grito</i> .	

## ENTREVISTAS

**Entrevista: Osvaldo Anzolin**

**Diretor do Grupo *Atrás do Grito*.**

**Meio de documentação: Áudio**

**Data: 18 de março de 2007**

**Local: IA – UNESP**

**Entrevista número 1**

### **1- Alexandre:**

Osvaldo, eu gostaria de saber a sua opinião sobre o meu trabalho junto ao grupo *Atrás do Grito*.

### **Osvaldo:**

Primeiramente tenho que falar por que eu te convidei para este trabalho. A idéia era fazer um espetáculo em que os atores aparecessem em cena como se fossem bonecos ou objetos. Eu queria também que os próprios atores fizessem a música no espetáculo e eu não tinha ninguém no grupo que conhecesse algo de música. Todos eram atores, alguns amadores, outros profissionais, mas em termos de música, ninguém conhecia nada.

Achei a idéia da percussão corporal muito boa, porque os atores poderiam ser objetos em cena e também funcionar como instrumentos musicais no palco. Quando eu te convidei, eu não tinha idéia de como eles iam aprender essa prática. Eu não sabia o grau de dificuldade de aprendizado de cada um. A sua primeira aula foi muito interessante. Quando vi o que era possível ser realizado com a percussão corporal, achei impossível a realização desse trabalho, pois ninguém tinha a menor noção de como ele se processava, mas desde o começo a seqüência do processo foi muito boa, a criação do ritmo, como fazer cada um dos sons, tudo foi ensinado aos poucos... Para mim foi muito interessante, apesar de eu não estar praticando com os atores e estar apenas observando, foi bom acompanhar todo o progresso. Eles foram aprendendo paulatinamente e tiveram um resultando final muito interessante.

**2- Alexandre:**

Na peça *In dependência ou Out*, o que da percussão corporal serviu como diferencial? Como o público reagiu?

**Oswaldo:**

Achei muito interessante, pois um dos elogios que recebemos pelo espetáculo, foi justamente sobre a expressão corporal utilizada pelos atores e aquela movimentação inusitada em cena. O trabalho de percussão corporal somou muito na questão da expressão corporal, por que querendo ou não, o movimento com o corpo é muito expressivo, então além da música ser ouvida pelo público, ela também era vista pelo público nos movimentos dos atores no palco. Isso de certa maneira, deu um enriquecimento nas cenas e nas imagens, já que o espetáculo era muito mais calcado na imagem do que em qualquer outra coisa - mais até do que no texto que não era pré-estabelecido, trabalhávamos em cima da imagem proposta. A percussão corporal foi um acréscimo à própria imagem, pois não tivemos a necessidade de sonorizar a peça. No palco fica um vazio quando não se tem um som, fica um buraco sem vida, mas com a percussão, além de termos a imagem, tínhamos o som cobrindo estes buracos, de uma maneira simples e a simplicidade é o mais difícil de se conseguir em uma peça teatral. Um som mecânico seria o mais fácil de fazer, é o que a maioria dos diretores fazem - é só apertar a tecla play. Mas não chegaria nem perto do que ganhamos com este som ao vivo, que transformou os atores em músicos em cena, mesmo não sabendo quase nada de música.

**3 - Alexandre:**

Em relação aos atores, eu gostaria de saber se eles emitiram algum comentário ou observação sobre as aulas e sobre a metodologia adotada.

**Oswaldo:**

Os atores no começo acharam tudo muito difícil. Quando eles viram o que seria feito eles se assustaram um pouco. O ser humano tem esta tendência, de ver uma coisa que não sabe fazer e achá-la difícil de aprender. Neste sentido, no início, eles acharam tudo muito difícil, salvo um ou dois que já tinham trabalhado com percussão corporal, portanto, tinham uma noção do que seria o trabalho. Mas depois de duas ou três aulas, já estavam se divertindo muito com essa brincadeira, aprendendo com uma facilidade que a princípio não tinham noção que seria possível.

Inclusive um dos atores, o Manu Malta que toca um pouco de violão e tem uma noção melhor de ritmo, fazia o trabalho com maior facilidade e até incrementou algumas coisas, soltando mais a sua criatividade.

Até a Tamiris - uma garota de 16 anos que está começando a fazer teatro agora – aliás, é um motivo de muito orgulho trabalhar com ela, por que é uma pessoa que tem muita vontade. Ela não sabia nada de música e pouco de interpretação. Ela foi aprendendo com tanta vontade, acompanhando as aulas, que aos poucos ela conseguiu improvisar, usando a sua criatividade e apresentou um bom resultado. Enfim, as aulas funcionaram muito bem, aliás, de uma maneira perfeita.

Houve um pouco de dificuldade talvez, na junção da percussão corporal com o canto, problemas de afinação no canto acompanhado com a percussão corporal. Fazer uma coisa já é difícil, fazer duas deu mais trabalho, mas isso foi resolvido nas aulas, eles realmente deram conta.

#### **4- Alexandre:**

Na questão da percepção musical, você acha que eles melhoraram? Eles ficaram com uma escuta mais atenta, com um ouvido mais apurado ao longo deste período de um ano e meio de aula?

#### **Oswaldo:**

Não posso dizer por cada um deles, é algo pessoal, mas percebi que nos ensaios em que você não estava presente, eles mesmos paravam, pois sentiam que algo estava errado, algo estava desafinado, alguma entrada fora de hora, achei interessante eles terem esta percepção. Eles mesmos percebiam, não era uma pessoa em especial que fazia isso, praticamente todos tinham esta percepção. Quando algo não estava certo eles percebiam, paravam e pediam para retomar, reconhecendo e corrigindo o erro.

#### **5-Alexandre:**

Em relação à coordenação motora, você acha que foi bem desenvolvida no grupo?

#### **Oswaldo:**

Sem dúvida. A coordenação motora não é nada fácil de se desenvolver. Percussão corporal é pura coordenação motora. No começo eu percebi que eles se enrolavam nisso. Vou citar um exemplo: o Zé Maurício, que é um ator mais velho, com mais de 40 anos, ele tem mais dificuldade para aprender do que um jovem. Quando somos jovens acredito que temos mais facilidade de aprender algo relacionado à coordenação motora. No começo ele tinha uma dificuldade bem grande em relação aos outros, aos poucos ele foi fazendo tão bem quanto os outros, levando em consideração que os mais jovens tinham a coordenação motora mais desenvolvida.

**6- Alexandre:**

Quanto aos exercícios de imitação rítmica, você notou que eles estão reproduzindo melhor o som que eles escutam?

**Oswaldo:**

Eu acho que sim. Eles começaram a se desenvolver um pouco mais nisso. Tem certos sons que não são fáceis de reproduzir, de imitar, cada um tem uma dificuldade um pouco maior ou menor para fazer, mas aos poucos eles começaram a fazer isso com mais facilidade, com empenho e muito treino também. Percebi que isso foi desenvolvido de uma maneira muito boa.

**7- Alexandre:**

Você acha que a percussão corporal acrescentou algo no trabalho cênico? O trabalho ganhou maior expressão graças ao trabalho musical?

**Oswaldo:**

Sem dúvida nenhuma, a imagem da percussão corporal executada já é uma imagem bonita e isso se reflete na expressão corporal pura. Você realizou tarefas muito difíceis com o grupo - fazê-los dançarem juntamente com a percussão corporal e cantarem, tudo ao mesmo tempo! O grupo inteiro fazendo as três coisas ao mesmo! Isso é um ponto muito importante para mim. As cenas ficaram muito bonitas e expressivas.

Uma das cenas mais comentadas pelo público, foi a cena da música funk “Um louvor à Tupã”. Enquanto alguns atores dançavam de uma maneira mais simplificada com a percussão corporal, outros dançavam com movimentos mais elaborados, mas no mesmo ritmo e cantando a música, esta cena era muito agradável de ver, muito contagiante para o público. Essa sensação é muito parecida com o que sentimos em uma escola de samba, onde a percussão bate e temos vontade de dançar com aquilo tudo. Neste momento percebemos que a percussão corporal apresenta uma musicalidade muito mais simples do que a de uma escola de samba com diversos instrumentos e um volume muito maior, mas a emoção é muito parecida.

**8- Alexandre:**

Você acha que eles conseguiram desenvolver bastante a criatividade com o corpo ao longo do curso?

**Oswaldo:**

Tenho a impressão que no começo não era questão de timidez, não era por ter vergonha de fazer, era porque eles não sabiam fazer direito, era por que eles não conseguiam mesmo. Eles estavam em um processo muito cerebral - pensar muito para poder fazer, bater palmas, estalar os dedos, bater na coxa, tudo isso com diferentes ritmos. Eles faziam isso de uma maneira muito racional, sabendo a seqüência e o ritmo correto. Se você estiver muito concentrado nesta seqüência racional, você não consegue criar muito, se tiver que parar de pensar naquilo para criar algo novo, você se confunde. Mas aos poucos, da maneira como você ensinou, bem lentamente, eles foram adquirindo esta habilidade, tornando o movimento bem mais orgânico. Essa naturalidade de movimentação do corpo sem precisar pensar no movimento facilitou muito a questão da criatividade. Criatividade eles têm, pois são pessoas que trabalham com arte. Acho que a criatividade é uma coisa inerente a todo ser humano e quem trabalha com arte tem muito mais.

O que impossibilita um pouco de se usar a criatividade é a falta de condições técnicas, e como eles foram adquirindo aos poucos estas condições, tiveram muita facilidade para liberar ao máximo a criatividade.

**9- Alexandre:**

Quer dizer, eles eram mais criativos como atores, mas não criativos musicalmente?

**Oswaldo:**

Sim, eles eram criativos de uma maneira muito mais genérica. Agora eles o são musicalmente. Antes eles não tinham esta condição técnica para soltar a criatividade. Aos poucos eles foram se soltando. Se este trabalho fosse mais longo, mais duradouro, com certeza eles poderiam criar muito mais.

**10 - Alexandre:**

Eu apliquei um curso com primeiro LAC. Foi um curso muito curto comparado com o do grupo *Atrás do Grito*, nem todos atingiram um estágio de desenvolvimento satisfatório. Aqui, foi um trabalho mais longo. Como você acha que os alunos reagiram neste processo de um ano e meio com as aulas semanais?

**Oswaldo:**

Nós temos a tendência de querer resultados positivos com muita rapidez, sendo assim, às vezes, o resultado pode não ficar muito agradável. Isso é uma prova de que é necessário

tempo para amadurecer as coisas, não dá para se fazer algo bem feito de um dia para o outro. O grupo *Atrás do Grito* teve o tempo necessário para colocar tudo na prática e para que os atores tivessem um amadurecimento adequado. Eles realmente precisavam melhorar a percepção musical, pois ela seria necessária para o espetáculo. Tudo ficou muito na mão deles. Não é fácil fazer isso se você não tem um domínio. Acho que esse foi o tempo necessário. Tínhamos uma aula semanal, com uma boa frequência, onde eles absorviam muito. Eles tinham uma semana para amadurecer esse aprendizado e na aula seguinte já traziam os exercícios elaborados. Toda semana eles melhoravam um pouco mais, esta melhora não era uma melhora que se percebia enquanto resultado, mas uma melhora que se percebia em cada um deles, uma coisa bem do interior deles, algo que fazia parte deles. Da maneira como você trabalhou tudo foi feito gradativamente e as aulas foram se incorporando na cabeça e no corpo dos atores. Se ficarmos parados um ano e voltarmos a fazer este espetáculo, tenho certeza que eles voltarão ainda sabendo fazer as músicas.

#### **11- Alexandre:**

Você acha que eu consegui, ao longo do curso e do processo de preparação da peça, sensibilizar musicalmente os atores do *Atrás do Grito*?

#### **Oswaldo:**

Acho que sim. O espetáculo do jeito que ficou não teria sido possível sem o seu trabalho. Você tem um trabalho de pesquisa muito interessante para a sensibilização musical de atores. Foi impressionante, foi o melhor trabalho que eu já fiz. Já trabalho com teatro a mais de 20 anos. Já trabalhei com vários tipos de músicos na sonorização de espetáculos, foram diversos tipos de músicas e instrumentos. Acho que esta foi uma situação em que eu consegui com que os atores tivessem um resultado melhor. Eles estavam sensibilizados com a música, sabiam que a música fazia parte do espetáculo, a música não estava desassociada do espetáculo. Neste espetáculo, a música realmente fez parte, diferente de outros que eu já fiz e já vi, nos quais a música é algo que ilustra, ou que cobre um buraco. No seu processo de ensino a música foi junto com o espetáculo, fez parte de um todo, se tirássemos a música do espetáculo ele simplesmente não teria existido.

Até nos movimentos, na visualidade inclusive, foi o melhor exemplo de utilização da música no teatro que eu já vi.

**12- Alexandre:**

Como você viu este meu processo de usar o corpo do ator para sensibiliza-lo musicalmente?

**Oswaldo:**

É uma questão de expressão. O corpo do ator é sempre o seu maior instrumento. Enquanto o músico usa um instrumento que vem de fora do corpo para tocar e criar música, no ator o único instrumento que ele dispõe pra fazer a sua arte é o próprio corpo. Então, eu acho que é uma idéia fantástica usar este instrumento que o ator tem um domínio, para ensinar música. O ator não sabe fazer música com o corpo, mas tem o domínio deste corpo. Assim, se ele vai fazer a música com este instrumento, claro que vai ser mais fácil do que se ele tiver que usar um instrumento qualquer - um violão, por exemplo. Para os atores é mais difícil aprender a função de cada corda do violão, do que saber o que ele pode fazer com o seu corpo. Isso já é uma coisa interiorizada em cada ator, e facilita extremamente o processo de ensino. Tenho até a impressão que com esse treinamento do corpo, o próprio aprendizado do instrumento seria facilitado - para chegar direto no instrumento seria bem mais difícil.

É como nós entrarmos na faculdade de educação artística e termos aula de música sem saber música, nem tocar nenhum instrumento. Começamos então a aprender teoria musical - para nós, aprender teoria sem a prática, é uma dificuldade imensa. Até nós entendermos o que é uma colcheia, leva tempo - na verdade nós quase não aprendemos. Enquanto ficamos na teoria e não colocamos aquilo em prática, não dá. O mesmo acontece na prática instrumental - sem o domínio do instrumento é quase impossível.

É tão mais fácil fazermos percussão corporal, pois já temos o domínio do corpo. Todas as pessoas têm um domínio mínimo do corpo. Porque não aprender essa teoria com o próprio corpo para depois levar isso para o instrumento? Não digo isso para alguém que já tem uma sensibilização musical, mas para um leigo.

**Entrevista: Dra. Carminda Mendes André**

**Professora de teatro da UNESP**

**Meio de documentação: Vídeo**

**Data: 29 de Agosto de 2006**

**Local: IA - UNESP.**

**Entrevista número 2**

**1- Alexandre:**

Carminda, eu gostaria que você falasse um pouco sobre a formação musical do ator brasileiro.

**Carminda:**

Eu acho que nós estamos numa sociedade extremamente musical, então eu não sei até que ponto a formação musical do ator já traz essa convivência com a música. Sempre alguém sabe tocar um violão, todo mundo canta na nossa cultura. No entanto, o ensino musical não leva isso em consideração. Por exemplo, a técnica que ainda se usa para o desenvolvimento da voz do ator é a técnica do canto clássico. Eu não sei porque, mas eu acho que essa técnica não satisfaz as necessidades do ator, porque o ator precisa antes de mais nada ser um intérprete.

**2- Alexandre:**

Como exemplo - o ator precisar cantar uma música popular...

**Carminda:**

Então, é a mesma coisa que aprender uma única técnica para falar, e daí, todos os textos - de Shakespeare a Bob Wilson, vão ser daquele jeito. Eu sinto uma falha na formação musical do ator brasileiro. Eu acho, que na verdade ele não tem uma formação musical e quando consegue essa formação, qual é o modelo? O modelo da Broadway, ou seja, aquele ator que consegue dançar e cantar.

**3- Alexandre:**

E ele acaba pegando os vícios da técnica americana?

**Carminda:**

Isso. Eu acho que o ator cantor deve ir por um outro viés. Por exemplo, o Brecht tinha uma visão muito interessante sobre o canto do ator. Para ele esse canto era parte da cena, era um elemento de expressão, era um discurso. Dessa forma o ator usa a música como elemento de

expressão da própria cena - diferente de um ator que canta que expressa muito mais um virtuosismo do que necessariamente essa complementação de cena.

**4- Alexandre:**

Ele sai da personagem canta uma música e volta para o personagem?

**Carminda:**

É, todas as coisas que eu vejo de teatro vão mais para esse lado da Broadway - é difícil você encontrar uma proposta musical mais orgânica. Acho que isso ocorre por falta de informação mesmo. Parece que os músicos são impenetráveis. Temos a sensação de que a música é tão difícil e o ator é tão desafinado!!!! Ele sempre se sente desafinado. Pode até ser, mas eu acho que a música é muito mais que isso.

**5- Alexandre:**

Quando você conheceu o trabalho dos Barbatuques? Foi isso que fez você ter essa visão interdisciplinar?

**Carminda:**

Na verdade, como diretora de teatro, eu venho atuando com uma perspectiva de trabalho mais interdisciplinar, sobre tudo na performance, desde os anos 80. Por exemplo, nas cenas que eu tento construir, tem sempre uma mistura de artes plásticas e dança. Eu sempre achei interessante o ator falar de uma maneira quase musical, sem conseguir definir se ele está falando ou cantando. Da mesma maneira você não consegue definir se ele está dançando ou fazendo gestos. Eu sempre trabalhei essas misturas – mesmo antes de conhecer o trabalho deles.

Antes mesmo desse curso de percussão corporal eu tinha a intenção de trabalhar uma performance que se aprofundasse mais na parte da sonorização do ator, porque eu sempre busquei elementos expressivos na fala do ator. Foi quando eu conheci o Stênio Mendes, que tem um trabalho todo sistematizado sobre a evolução e a consciência da sua sonoridade corporal. Aí eu juntei uma coisa com a outra. Eu tenho uma necessidade disso e ele me dá uma metodologia, basta eu ver como isso se processa no ensaio ou na escola.

Então, eu já tinha um desejo de fazer um trabalho que desenvolvesse a expressão sonora, Aí o Barbatuques e o Barba com aquela coisas rítmica veio trazer a possibilidade de nós podermos atuar como músicos sem tocar um instrumento. Isso para o ator é um achado, uma coisa próxima das nossas necessidades artísticas.

**6- Alexandre:**

A classe pareceu partilhar dessa idéia. Eu senti que para eles foi muito bom o curso.

**Carmina:**

Lembro de uma coisa que achei muito interessante: No começo você falava que tudo virava cena, tudo virava personagem. Aos poucos eles foram abandonando essa coisa que era conhecida deles e trouxeram mais a própria música, os próprios sons como elemento de cena, combinado as duas coisas.

**7- Alexandre:**

Para mim era interessante que tudo virasse cena, mas deu para ver que eles foram saindo da área de teatro e indo para a área de música.

**Carmina:**

É - eles foram ficando mais à vontade e se apropriando da linguagem que você estava propondo, transformando-a numa linguagem que se comunicava. Foi bem interessante. Nós tivemos sucesso naquilo que nos propusemos fazer. Devíamos até continuar. A paisagem - essa idéia da paisagem sonora para nós foi reveladora. Podemos fazer cenas só com paisagem sonora, Para nós isso é muito bom. Então, houve uma abertura muito interessante. Houve uma abertura inclusive para o teatro. Se você pensar bem - o que é o teatro sob o ponto de vista da paisagem sonora? É mais do que o movimento, é mais do que imagem...

**Entrevista com o Prof. Iramar Rodrigues do Instituto Dalcroze de Genebra, Suíça.**

**Meio de documentação: Áudio**

**Data: 16 de Agosto de 2006**

**Local: SESC Vila Mariana/ Sala Corpo e Arte, 6º Andar Torre B, durante a oficina “Pedagogia de Dalcroze”**

**Entrevista número 3**

**1- Alexandre:**

Queria que o senhor falasse um pouco sobre as artes cênicas e a metodologia de Dalcroze. Por terem a corporalidade em comum como esse sistema pode ser proveitoso para os atores? O senhor já deu aulas para atores?

**Iramar:**

Sim. Quando se trata do ser humano, sendo ator ou músico, a catalogação de ator ou não ator é um pouco perniciososa. Só por que a pessoa utiliza a arte do corpo em movimento não se pode dizer que ele age diferente do músico, do cantor de ópera, ou do instrumentista. Todo mundo usa a sua corporalidade de uma maneira adequada ao que vai fazer. O ponto forte do ator é a palavra, o verbalismo. No entanto, a sensibilidade do corpo é a mesma tanto para um pianista como para um ator. Se um pianista vai executar um concerto a sensibilidade que ele dispõe é a mesma do ator. A arte do pianista é a arte do som e a arte do ator é a arte da verbalização através do gesto, mas o gesto é único - não existe uma diferença.

**2- Alexandre:**

O próprio texto pode ser usado como fórmula rítmica?

**Iramar:**

Claro, vocês viram hoje como se pode dizer “bom dia, como vai?”. Pode-se dizer de todas as maneiras possíveis. Pode-se cantar, dramatizar, utilizar o espaço. Quer dizer, depende muito da realização da expressão do corpo e da sensorialidade. Primeiro a vivência, depois vem o que a gente chama de intelectualismo da ação corporal. Quer dizer que quando você vê um artista de teatro que está em cena, ele utiliza todas estas forças interiores, que é primeiro a interpretação do texto e a gestualidade em função do que ele diz. O verbalismo coordena a sensação. Isso em qualquer arte, na música, no teatro, na dança. É um corpo que expressa e que mostra o que ele sente e depois isso é recebido pelo público.

### **3- Alexandre:**

Há conceitos comuns tanto na área de cênicas, como na música. Por exemplo: o ritmo e o andamento. Eu estou pensando em explorar este lado na minha dissertação.

#### **Iramar:**

É claro. A declamação teatral tem um ritmo em si. Por exemplo, se você olha as obras de teatro clássico - Molière, os grandes clássicos do teatro francês e alemão, são obras de arte no sentido rítmico puro, mas está tudo ligado à gestualidade. A gestualidade é a maneira de sentir o que se está verbalizando. Isto que é importante. Por exemplo, há três dias, em uma obra teatral baseada em textos de Suassuna, um jovem artista de talento transformou-se em um cangaceiro do norte, maravilhosamente e de uma maneira bastante pessoal. Para isso ele usou a voz, com o gesto, o sentimento, a sensação – é um bom exemplo de que a sensorialidade é única no ser humano.

Esta peça teatral é uma coisa maravilhosa, tanto tem a participação do ator principal como a participação do grupo. É uma obra de grupo (Macunaíma e CPT), de coro, como no teatro grego. Chama-se “A Pedra do Reino”, em cartaz no SESC Consolação, direção de Antunes Filho.

Se você tiver a oportunidade de assistir, faça-o. Nesta peça você, que vai trabalhar com atores, pode ver um trabalho de corpo, canto e poesia. É um grupo de muita tradição que cuida o aspecto da interpretação teatral muito fortemente. Bom! O grupo Macunaíma é conhecido no mundo inteiro, um pessoal que utiliza a arte do gesto, a arte do corpo.

O fato, por exemplo, é que a Rítmica de Dalcroze não é uma finalidade, é um meio somente. Na pedagogia de Dalcroze o trabalho corporal primeiramente focaliza o equilíbrio interno da expressão da pessoa. Inicialmente ele busca o equilíbrio na respiração, no mecanismo de expressividade e sensibilidade, para depois utilizar esta força. Não quer dizer que todo mundo que utiliza a rítmica de Dalcroze vai ser o maior ator de teatro, vai ser o maior cantor – não! É simplesmente um meio para poder se afirmar, afirmar as qualidades interiores, e melhorar alguns defeitos. Por que todos os artistas podem ter problemas de corporalidade, problemas de respiração, problema de voz, de fonética e motricidade. ( isso você usou de alguma forma no seu texto. Ache e coloque dessa forma).

### **4 - Alexandre:**

Então talvez porque ela resolva a questão do sensorial, do corpo, da consciência corporal, da psicomotricidade, pode ser um bom método de musicalizar atores.

**Iramar:**

Musicalizar eu não digo e sim, sensibilizar, porque musicalizar é uma coisa muito profunda, é dominar a arte da música, dominar a arte do som, da escuta, do ritmo, etc. É também uma questão de formação. Por exemplo, em uma escola de teatro na Europa, a pessoa que está se formando como ator faz a rítmica, faz canto, técnica vocal, estuda solfejo, estuda música, história da música, estilo de teatro, a fonética, a fisiologia, eles estudam tudo para ser um ator de teatro. Não acontece o mesmo no Brasil. Quanto mais o ator estiver conectado com esse conhecimento, melhor ele vai interpretar um personagem, excluindo daqui os talentos por natureza. Os que têm talento natural podem ser bons atores sem estudar nada. Quando se fala de ator, se fala de artista, quando se fala de artista se fala de cantor, cantor de ópera, cantor de musicais, cantor de teatro. Todo mundo interpreta algo e se esse algo é interiorizado ele se comunica - caso contrário ele não se comunica. Aí está o problema atual - a formação do ator. Se tivermos um corpo que apenas recita uma poesia, não vale. Tem que ser um corpo que primeiro sente o que vai dizer e por que vai dizer, pois a verbalização está muito ligada a gestualidade do ser humano. Não existe um ser humano que não gestualize. Se você cortar o braço de alguém, ele perde toda a expressão, por que a mão em todos os países do mundo é um complemento da ação verbal, a mão ajuda a transformar, é claro que tem um olhar, tem a força da expressão, mas isso é o corpo inteiro que atua na ação.

**5- Alexandre:**

E é o corpo que interioriza todas as experiências.

**Iramar:**

É o corpo que interioriza todas essas experiências sensoriais, sensorio motoras, sensorio auditivas, sensorio afetivas, para mais tarde essa pessoa ter uma força interior mais desenvolvida. Tirando os quesitos do ator em específico, que é uma boa dicção, uma boa consciência diafragmática, uma boa capacidade respiratória, uma boa projeção da voz, essa sensibilidade corporal adquirida influencia todo o processo artístico do aluno.

**6- Alexandre:**

Estou dando aulas e fazendo direção musical com percussão corporal e constantemente aplico exercícios de Dalcroze. Notei que alguns atores tinham problemas com o tempo, o andamento. Tinham dificuldades para entender um ritmo e repeti-lo. Ao longo deste ano eu percebi que eles evoluíram muito. Eles faziam uma célula rítmica e não conseguiam repeti-la.

Para nós isso é básico, mas para eles não é. Será que este é um bom processo de aprendizagem, ou isso é uma metodologia muito intuitiva.

**Iramar:**

Isso é muito difícil de explicar. Como se coloca o conhecimento dentro de uma pessoa? Cada pessoa tem sua maneira de perceber, de trabalhar sua reação, seja auditiva, visual, cada um tem seu mecanismo de percepção. Cada pessoa tem uma reação, tem o seu ponto forte e o seu ponto fraco. Algumas pessoas são mais auditivas que visuais outras são mais visuais que auditivas.

**7- Alexandre:**

O senhor já ouviu falar no trabalho do Barbatuques?

**Iramar:**

Sim, claro. É muito interessante.

**Entrevista: Enny Parejo**

**Professora de música da Faculdade Carlos Gomes**

**Meio de documentação: Áudio**

**Data: 22 de Abril de 2005**

**Local: Residência de Enny Parejo**

**Entrevista número 4**

### **1-Alexandre:**

O que diferencia o método Dalcroze de outros métodos?

#### **Enny Parejo**

Acredito que os métodos que estão na praça há quase um século sendo o caso do Orff, Dalcroze, Willems e Kodály, podem ser chamados de pedagogias tradicionais, por que muitas outras coisas já foram feitas depois delas. Mas mesmo dentre estas pedagogias tradicionais, existem as que estão estritamente voltadas para a linguagem musical, ou seja, abordam o problema de codificação, decodificação, leitura e escrita. Kodály e Willems são métodos assim classificados, apesar de terem desenvolvido estratégias muito interessantes, o foco continua sendo o treinamento auditivo para uma linguagem. Eu acredito que Orff e Dalcroze se colocam em outra vertente. Os dois (Orff e Dalcroze) têm uma abertura muito grande para outras linguagens. Não é somente a linguagem musical que interessa. A linguagem corporal também é muito importante, e também o diálogo com outras artes. No caso de Orff, com o teatro e artes plásticas e, no caso de Dalcroze, com a dança e a medicina. Isso por que existe uma intenção de compreender como tudo realmente funciona do ponto de vista neurológico, corporal e da tomada de consciência do corpo.

Eu dividiria essas pedagogias tradicionais em dois grupos: pedagogias voltadas para a linguagem musical e pedagogias voltadas para uma vivência global. Não somente voltadas para a linguagem musical, pois podemos perfeitamente aplicar estratégias de Dalcroze e de Orff sem precisar da leitura e da escrita musical.

Classifico Dalcroze com uma visão mais globalizada e os demais com uma visão mais focada na codificação. Dalcroze propõe um trabalho de identificação das tensões da música: relaxamento, resoluções de acordes, situações que vão tensionando com o movimento corporal.

A escuta musical é transformada em movimento corporal. Isso é uma coisa que Willems e Kodály não fizeram, é uma coisa que mexe muito com a criatividade, a emoção - eu diria com

o ser humano como um todo - colocando em jogo todas as dimensões do ser humano, não somente o lado intelectual.

Em relação a prática de exercícios, a Márcia e o Francisco têm uma oficina de curta duração (4 horas). Eles primeiro explicam o currículo geral de Dalcroze de uma forma detalhada dentro da música e da dança, depois fazem uma atividade de escuta com a tocata e fuga em ré menor de Bach. Então, as pessoas que participam, sendo algumas até leigas, ouvem a música proposta e relatam o que essa música provoca nelas, quais os tipos de sensações. É uma música grandiosa que passa por momentos de tensão, que vai e vem. As pessoas falam diversas coisas que sentem. Eu me lembro bem que disseram que a música parecia um sistema planetário com atrações e repulsões entre os planetas. São várias sensações desse tipo. Esses sentimentos e elementos citados e provocados nas pessoas ao ouvirem a música foram pouco a pouco transformados em movimentos equivalentes, que eram carregados de acúmulos de tensão e descontração - aí o grupo elaborou uma coreografia.

Isso é um exemplo típico do trabalho de análise e escuta e de Dalcroze. Assim, conseqüentemente acontecem as percepções de quais tipos de emoções estão envolvidas em uma música e a transformação disso em movimento.

## **2- Alexandre**

Porque Dalcroze valoriza o movimento no espaço?

### **Enny Parejo:**

Em minha opinião, não somente o Dalcroze, mas também o Orff. Os dois tiveram uma visão dessa integralidade do ser humano, e se pensarmos bem, o corpo é a maior sede das emoções. As emoções são fisiológicas quando você toma consciência delas. Por exemplo, se estou com frio ou com medo – ao nomearmos “frio e medo” o substrato fisiológico se transforma em um sentimento. Por isso emoção e sentimento sempre são usados como sinônimos na linguagem coloquial. Até então, nós não havíamos nos preocupado de incluir o corpo na metodologia de Willems, até que recentemente essa preocupação começou a existir - não com o mesmo foco de Dalcroze. Não com o mesmo foco de Dalcroze. O foco é de um movimento livre que é o movimento que sai de cada um, como seria, por exemplo, na metodologia de Rudolf Laban. Você não precisa ser bailarino, mas você tem o potencial de movimento. Rudolf Laban foi bailarino e coreógrafo. Ele inventou uma escrita coreográfica, uma notação para anotar coreografias de dança. Mas o diferencial básico de Laban é de acreditar que todas as pessoas têm potencial para o movimento, não importa quem seja. O movimento é uma característica

do ser humano. Eu acredito que esses educadores incorporaram o corpo na educação justamente por esta intuição - com o corpo vem junto o emocional e o sensorial.

Essas coisas que Dalcroze e Orff propõem têm um componente forte de irracionalidade. São vivências de criatividade que nem sempre você está totalmente consciente do porquê de estar fazendo um determinado movimento. Mas todas as suas dimensões estão em jogo: fisiologia, emoção, intelecto, espiritualidade é o próprio ser humano integral na execução desta ação.

Em relação ao Orff, costuma-se dizer que é uma filosofia de trabalho. É mais amplo que uma pedagogia. Por exemplo, existe uma preocupação muito grande na criação de novos exercícios - que inventar? As associações e os institutos de Dalcroze e Orff tentam proteger o que eles consideram estratégias verdadeiramente criadas por Dalcroze e Orff e isso gera muita polêmica.