**Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes – ECA
Departamento de Artes Cênicas
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**

PEDAGOGIA DO TEATRO

Teatro e Educação

Práticas lúdicas na formação vocal em teatro

Eugenio Tadeu Pereira

**São Paulo
2012**

Eugenio Tadeu Pereira

Práticas lúdicas na formação vocal em teatro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

Área de concentração: Pedagogia do Teatro

Orientadora:

Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

**São Paulo
2012**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Pereira, Eugenio Tadeu

Práticas lúdicas na formação vocal em teatro / Eugenio Tadeu

Pereira -- São Paulo : E. T. Pereira, 2012.

245 p. + 1 DVD : il.

Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes/
Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

1. Pedagogia do teatro 2. Prática vocal 3. Jogo tradicional e voz
4. Experiência vocal lúdica I. Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros II. Título.

CDD 21.ed. – 792.0226

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: PEREIRA, Eugenio Tadeu

Título: Práticas lúdicas na formação vocal em teatro

Tese apresentada à Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de
São Paulo para a obtenção do título de
doutor em Artes Cênicas.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos alunos que
me deram a oportunidade de seguir
aprendendo o ofício de professor.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não seria elaborado sem a atenção, o respeito, a delicadeza e as valiosas sugestões de minha orientadora Dra. Maria Lúcia Pupo. A ela o meu especial agradecimento.

Aos professores Lino de Macedo e Pedro Paulo Salles, pela leitura atenta e pelas coordenadas na Qualificação.

Ao Antônio Hildebrando, à Lúcia Pimentel, ao Luiz Alberto Gonçalves e à Mariana Muniz, pela leitura do projeto inicial. Aos professores Luiz Cruz Souza, Maria do Carmo Veneroso e Jayme Ramires, pelo apoio.

Sou agradecido ao Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema da Escola de Belas Artes da UFMG, à Ana Lúcia, ao Maurício Gino, à Elza e à Isabela, pela atenção; à Direção da EBA; à CAPES e ao povo brasileiro pela bolsa Prodoutoral; à Jaqueline da PRPG/UFMG; à CPPD/UFMG, pela concordância de meu afastamento e aos professores substitutos, Ana Haddad e Priscila Cler, pelas aulas ministradas em meu lugar; à Andréia Zaik, da Secretaria de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA, à coordenação do PPGAC/ECA; aos funcionários Rosa, Regnério, Robson e Ana Maria, da Biblioteca da ECA/USP e ao pessoal da Biblioteca da FEUSP.

Aos colegas do curso de graduação em teatro, agradeço o apoio nesse período de afastamento: Arnaldo Alvarenga, Ed Andrade, Ernani Maletta Fernando Mencarelli, Ricardo Figueiredo, Rita Gusmão e Tânia Mara; e do curso de Dança: Ana Cristina Pereira, Gabriela Christóforo e Paulo Baeta.

De maneira especial, agradeço aos amigos Bya Braga, Luiz Otávio, Maurílio Rocha, Mônica Ribeiro e Sérgio de Azevedo, que compartilharam momentos importantes no percurso de minha pesquisa.

Às professoras e professores Fábio Cintra, Flávio Desgranges, Ingrid Koudela, Jean-Pierre Ryngaert, José Batista Dal Farra, Luiz Fernando Ramos,

Kátia Rúbio, Sílvia Fernandes e Tizuko Kishimoto, com os quais pude aprender sobre o exercício de pesquisador.

Agradeço à Áurea Arruda, ao Carlos Simione, à Conceição Nicolau, ao Eduardo Álvares, ao Eládio Pérez-Gonzales, à Francesca Della Monica, à Madalena Bernardes, ao Matteo Belli, à Sabine Huitz, à Sônia Prazeres e à Zélia Spadano, pelos toques na voz, na fala e no canto.

Ao amigo Chico dos Bonecos e sua família: Estevão e Janaína Marques e Cyrce de Andrade, pela acolhida, afeto e carinho.

À dona Nadir e ao sr. Arlindo, ao Ricardo, à Michele e à pequena Marina, à Ana Tomie e ao sr. José Luciano, pelo espaço de moradia em São Paulo.

Aos amigos Paulo Tatit, Isabela e Luíza e às irmãs Il e Ana Tatit, que sempre abriram as portas de suas casas para uma calorosa conversa e um conforto abrigo. À família de D. Lina Tatit, pela recepção.

Ao Cavalcante, Dorival, Danilo, Jorge (Palavra Cantada) e aos dois soldados, cujos nomes infelizmente não me lembro, da PM de São Paulo, Anjos da Guarda no “caso notebook”.

Ao Miguel Queiroz, parceiro no Rodapião, pelos tantos anos de amizade e de cumplicidade artística.

À Cris Lima, Gabriel Murilo e Regis Santos, do Serelepe. Ao Elias Santos, Rosaly Senra e Cláudio Zazá, da Rádio UFMG Educativa.

Aos integrantes do Garabateios Investigações Teatrais: Roberson Domingues, Deinha Baruqui, Léo Campos, Cristiano Diniz, Sílvia Andrade, Sabrina Marinho e Fabiane Galvão. E às ex-integrantes do grupo, Denise Sperandelli e Patrícia Marra.

Aos amigos do Movimento da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha: Chepo, Cláudia Gaviria, Coqui, Daniel Viola, Gabriel Sanvicente, Ely Burba, Jorge Sossa, Julio Brum, Julio Calvo, Julio Gullco, Luis Pescetti, Márcio Coelho e Ana Favaretto, Maria Tereza Corral, Milagros Santana, Rita Del Prado e Tita Maia.

À Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, principalmente aos colegas pesquisadores do GT- Pedagogia do Teatro.

Ao Antônio Beneti, à Gláucia Prosdocimi, à Mag de Oliveira e ao Reges Gomes, pela atenciosa presença; à Nívea Skembri (*in memoriam*), ao Emanuel de Carvalho, à Cristiane Moraes, à Aparecida Zica e à Edy de Lucca, pelas conversas e cuidados de corpo e alma; ao Ivan Mourthé, à Marie Watanabe e ao Ricardo Nakazawa, pelas mãos terapêuticas. Especialmente agradeço ao Paulo Henriques, pela escuta atenta e pelas reflexões nestes tempos finais do doutorado.

Ao Ilan Grabe, à Elza Lima e à Ione de Medeiros, pelo que sempre irei guardar sobre a arte e sobre a vida, aprendido com eles.

Aos alunos com os quais comecei a trabalhar como docente no Ensino Fundamental na Escola Estadual Manoel Costa, na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG e nos cursos da Fundação de Educação Artística em Belo Horizonte e aos alunos do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG, que me instigaram a fazer essa aventura acadêmica.

De maneira especial agradeço aos estudantes que fizeram parte desta pesquisa: Alexandre, Alex, Akner, Ana Luiza, Ananda, Anna Carolina, Caio, Camila Flávio, Camila Moraes, Camila Vaz, Celton, Danielle, Fernanda, Gilberto, Gustavo, Jésus, Lucas, Luciana, Rafael Bottaro, Rafael Severino, Rafael Zanon, Samuel e Thales.

Agradeço também ao Vinícius Albricker, pela colaboração.

À Débora Vieira, pela revisão final do trabalho. Ao Luiz Otávio, pela revisão do *abstract* e à Paula Gonzales, pela revisão do *resumen*.

O meu muito obrigado ao Luiz Carneiro, pela paciência e disponibilidade em filmar as aulas e ajudar-me a editar o vídeo. À Michele Favero, ao Jalver Bethônico, ao Marco Anacleto, ao Sérgio Vilaça e ao sr. Washington de

Oliveira, pela valiosa colaboração. À Elaine e ao Fernando da copiadora/ ECA, pela assistência na impressão do texto.

À querida Patrícia Andrade, minha mulher, pelo colo, pela presença, pela escuta sensível, pela paciência e pelas leituras críticas do que escrevo.

À Marina, Luiza (que não deixaram morrer o contador de histórias) e à Vanessa, por saberem da importância deste momento e o respeitarem, mesmo com pequenos choros (de ambos os lados).

À minha mãe, Elzira, aos irmãos Pereira, Teresinha, Carlos e Rita, e todos os sobrinhos, pelo entendimento de minha ausência circunstancial. Ao meu pai, José Pereira e ao Geraldo, meu irmão, *in memoriam*.

Há muitas outras pessoas a quem agradeço: Adelsin, Ângela Vaz, Aparecida Paiva, Bartolomeu Queirós (*in memoriam*), Bartolomé Días, Berenice Menegale, Carlos Káter, Carlos Magno, Carlos Rocha, Clara Maria Barbosa, Dulce Helena, Edla Lacerda, Eduardo Álvares, Eduardo Campolina, Eládio Perez, Eliane Scheid, Elaine Ferreira, Eliette Aleixo, Fayga Ostrower (*in memoriam*), Fernando Linares, Frei Chico, Frei Danilo, Frei Francisco Duarte, Guto de Carvalho, Hélio Gagliard, Humberto Sueyoshi, Jone Tartaglia, José Alfredo, Julio Villarroel, Judith Akoschky, Klauss Viana (*in memoriam*), Leonardo Jeber, Leôncio Soares, Leonel Carneiro, Lydia Hortélio, Luiz Carlos Czeko, Madalena Freire, Mafá, Maria Helena Batista, Maria Amélia Pereira, Mariana Pitton, Manuela Rebouças, Marco Antônio Guimarães, Nilton Bonder, Padre Jorge (*in memoriam*), os integrantes do Pandalelê/CP-UFMG, Patrícia Santiago, Paulo Lisboa (*in memoriam*), Paulo Scheid, Renato Freire, Rodrigo Libânio, Romeu Sabará, Ronan Gumercindo (*in memoriam*), Rubner de Abreu, Rufo Herrera, Samir Signeu, Sandra Elias, Sandra Mara, Sandra Perez, Saul Martins (*in memoriam*), Sílvia Davini (*in memoriam*), Susete França, Tarcísio Vago, Tereza Castro, Teca, Tião Carvalho, Tião Vieira, Vera Fonseca, Viviane Beineke... a lista não tem fim.

Dessas pessoas guardo lembranças especiais neste percurso de aprendizagens.

De cada um, um cadinho;
nas partes, no todo.
Cada gesto contém
o toque, o som, a cor
Daquilo que vivido foi;
daquilo que são.

Sobretudo agradeço Àquele que nos propicia a vida.

Quando uma pessoa encontra a sua
voz, sua vida adquire encanto.
É isso até o momento de partir.

M. Night Shyamalan

Quando dês opinião, nunca deixes
de escrever a data...

Mário Quintana

PEREIRA, Eugenio Tadeu. **Práticas lúdicas na formação vocal em teatro**. 2012. 245p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). São Paulo: ECA/USP, 2012.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar e discutir a relevância de práticas vocais lúdicas na formação de estudantes de licenciatura e bacharelado do curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Neste estudo, os jogos tradicionais e a reflexão sobre esses procedimentos foram os propiciadores dessa experiência formativa. Tivemos como fundamentos os princípios da formatividade; o conceito e a estrutura do jogo como fenômeno cultural; a vocalidade originada na unidade psicofísica do sujeito e no meio social em que ele vive; os aspectos da musicalidade presentes no jogo e no teatro e a sala de aula universitária como espaço privilegiado para a construção do conhecimento. Diante dos dados, observamos que a situação lúdica tradicional contribuiu para a formação vocal dos estudantes, levando-os à compreensão e à apropriação dos parâmetros sonoros, de atitudes técnicas na emissão de voz e na exploração de suas potencialidades vocais durante o jogo e as cenas em sala de aula. O jogo, ao compor o quadro de atividades na formação em teatro, amplia e diversifica as experiências dos estudantes, contribuindo para a compreensão e a apropriação de procedimentos vocais, tão necessários à atuação profissional desses sujeitos.

Palavras-chave: Prática vocal, Jogo tradicional e voz, Experiência vocal lúdica, Pedagogia do Teatro.

ABSTRACT

The research aimed to analyze and discuss the relevance of some playful vocal practices in the education of students in the graduation course of theater at the Fine Arts School in the Federal University of Minas Gerais. It was supported by some reflection on traditional games and their procedures. We have based our analysis on the following principles: formativeness, the concept and structure of the game as a cultural phenomenon, the vocality originated from the psychophysical unity of a person and his/her social environment, the musical aspects of the game and the drama studies, as well as the university classroom as a privileged space for the construction of knowledge. From the data analyzed, we have concluded that the playful aspect has contributed a lot on training the voice of such students. They could understand and appropriate the sound parameters, some technical attitudes in the use of their voice and in the exploration of their vocal potentiality during the activities involving games and scenes in the classroom. The playful vocal games, as part of the training activities in the theater curriculum, expand and diversify the students' experiences, contributing to their understanding and appropriation of some vocal procedures, which are much necessities for the professional performance of those people.

Keywords: Vocal practice. Traditional game and voice. Vocal play experience. Pedagogy of the Theatre.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar y discutir la relevancia de las prácticas vocales en la formación de estudiantes de bachillerato y licenciatura del curso de Teatro de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais. En este estudio, los juegos tradicionales y la reflexión acerca de estos procedimientos fueron los que tornaron posible esta experiencia de formación. El trabajo fue construido a partir de los siguientes principios: Formatividad; concepto y estructura del juego como fenómeno cultural; vocalidad que se origina en la unidad psicofísica de los sujetos en acción con el medio ambiente social en que se encuentra; aspectos de la musicalidad en este tipo de juego en los estudios teatrales y las aulas universitarias como un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento. Tomando como referencia los datos obtenidos se observó que la situación lúdica tradicional contribuyó a la formación vocal de estos estudiantes, lo que los llevó a la comprensión y a la apropiación de los parámetros del sonido, de las actitudes técnicas asociadas a la emisión de la voz y la exploración de sus potencialidades vocales durante el juego y las escenas en el salón de clases. En este sentido y tomando como referencia nuestro marco investigativo pudimos concluir que el juego, al componer las actividades de formación en el teatro, expande y diversifica las experiencias de los estudiantes, contribuyendo para la comprensión y apropiación de los procedimientos vocales, necesarios para el desempeño profesional de estos sujetos.

Palabras clave: Práctica vocal. Juego tradicional y voz. Experiencia vocal lúdica. Pedagogía del Teatro.

Índice de figuras

Figura 1 - Protocolo - ilustração de Rafael Bottaro	149
Figura 2 - Protocolo - ilustração de Samuel Macedo.....	149
Figura 3 - Protocolo - ilustração de Samuel Macedo.....	169

Sumário

Introdução.....	25
1. A sala de aula universitária como lugar de experiências	43
1.1 As atividades em sala de aula.....	51
1.2 A prática vocal mediada pelo jogo	52
2. A configuração da voz.....	55
2.1 Produção vocal	55
2.2 Corpo soante: origem da voz.....	60
3– A constituição da situação lúdica.....	67
3.1 Configurações do jogo.....	67
3.2 A construção de um conceito de jogo	70
3.3 A natureza dupla do jogo: acordo ficcional e realidade	75
3.4 A estrutura da situação lúdica	82
3.5 O jogo tradicional	86
3.5.1 <i>Os jogos tradicionais e suas conexões</i>	92
3.5.2 <i>O jogo tradicional e suas dinâmicas em diferentes contextos</i>	98
4. A prática vocal: descrição das ações	103
4.1 A constituição dos documentos para a análise	104
4.2 A descrição dos jogos e os conteúdos da prática vocal.....	111
4.3 Jogos com ênfase em procedimentos de emissão vocal	114
4.3.1 <i>O apoio diafragmático</i>	114
4.3.2 <i>Atitude técnica</i>	119
4.3.3 <i>Recursos vocais e ação vocal</i>	126
4.3.4 <i>Os jogos: Chep chep; Faquinha da roça e Lá vai o ganso</i>	131

4.4 Jogos com ênfase na atenção e na escuta	146
4.4.1 <i>Tônus atitudinal</i>	146
4.4.2 <i>Tônus atitudinal e o sujeito no ambiente</i>	152
4.4.3 <i>Os jogos: ABC; Pega pega; Pula corda; Quatro cantos</i>	155
4.5 Jogos com ênfase em procedimentos musicais	161
4.5.1 <i>A paisagem sonora na cena teatral e no jogo</i>	161
4.5.2 <i>A musicalidade na prática vocal e na situação lúdica</i>	164
4.5.3 <i>Os jogos: Bate o monjolo; Casinha de bambuê e Mamenê</i>	168
4.6 De um jogo, outro jogo.....	174
5. A prática vocal: inferências.....	187
5.1 A pesquisa como um processo de formatividade	187
5.2 A rotina da prática vocal e a contribuição do jogo.....	189
5.3 A função dos protocolos.....	195
5.4 A potencialidade do jogo tradicional.....	198
5.5 O jogo na prática vocal.....	208
Considerações finais.....	215
Bibliografia	223
Discografia	243
Anexo – DVD com os jogos tradicionais e suas variações	245

INTRODUÇÃO

As questões presentes nesta tese começaram a surgir de maneira mais intensa em nossa atividade docente, sobretudo quando, após uma longa experiência no Ensino Fundamental, nos tornamos professor na graduação.

No contato com os estudantes do Ensino Superior percebemos que os conceitos e os procedimentos com os quais trabalhávamos precisavam ser revistos e problematizados, principalmente aqueles que se referiam à atividade lúdica. Nessa nova circunstância, surgiram inquietações ao relacionarmos o jogo com a prática vocal na sala de aula universitária.

Dentre as questões surgidas dessa relação, destacamos: Quais são os princípios da relação lúdica nas atividades em sala de aula? Eles estão presentes no adulto assim como estão na criança? Há diferenças? Como uma atitude lúdica pode intervir na formação vocal do estudante de graduação em teatro? De que forma as práticas vocais podem ser apreendidas com a mediação do jogo?

Esses temas perpassaram pelas disciplinas curriculares ministradas por nós no Curso de Graduação em Teatro – Licenciatura e Bacharelado – da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais- EBA/UFMG. Elas foram aprofundadas na disciplina “Oficina de Improvisação Vocal e Musical”, durante o primeiro semestre de 2010, período em que as atividades práticas aconteceram para essa investigação.

O processo de pesquisa é, muitas vezes, um período de intensa inquietação, dúvidas, tensão e descobertas. Ele é constituído pelo imponderável, pela mobilidade, pelo desconforto e pela incerteza. Segundo John Dewey, essa incerteza é causada pelo ato de refletir e, segundo esse autor, enquanto refletimos, estamos expostos a dúvidas.¹

¹ DEWEY (1859-1952), 1959.

A investigação é um processo instaurado por intermédio do atrito entre o que sabemos, o que vemos, o que o outro sabe e o que as circunstâncias nos mostram.

Observamos que o dar forma à pesquisa é semelhante àquilo que Luigi Pareyson chamou de *formatividade*. De acordo com esse filósofo da arte, enquanto algo acontece, inventamos e descobrimos as regras que o fazem acontecer.² Nesse sentido, a experiência que tivemos nos possibilitou perceber que o processo é dinâmico, e é semelhante à maneira como acontecem a situação lúdica e o jogo teatral.

Notamos que muitas questões e temas vêm nos acompanhando no percurso de nossa vida profissional. O jogo tem sido um desses assuntos que nos interessa e nos move para novas indagações e descobertas.

Antes de iniciarmos os processos para essa nossa pesquisa, vínhamos constatando algumas dificuldades apresentadas pelos estudantes de teatro ao usarem a voz nas aulas em que ministrávamos. Observamos que essas dificuldades eram demonstradas por uma insuficiente escuta da própria voz e da voz do outro; pela dificuldade de usar a voz em seus aspectos sonoros e musicais; por um tênue conhecimento técnico vocal que lhes possibilitassem experimentar com maior segurança suas potencialidades vocais; por uma carência de conhecimento e apropriação dos recursos vocais; por pouca noção sobre a produção do fenômeno vocal; pelo receio de expor-se por intermédio da voz e por fazerem pouca correlação entre voz e corpo.

Essas observações nos fizeram acreditar que a compreensão e a apropriação de práticas vocais de caráter lúdico poderiam intervir de forma efetiva na formação vocal dos estudantes de licenciatura e bacharelado em teatro, propondo-lhes experiências que fundamentariam o aprendizado e o exercício profissional.

² PAREYSON (1918-1991), 1993. *Luigi Pareyson* era italiano, estudioso de estética e foi um importante filósofo da arte no século XX.

A nossa pesquisa abarcou a seguinte pergunta: em que medida as práticas vocais de caráter lúdico e seus fundamentos contribuem para formação do estudante de licenciatura e de bacharelado em teatro? Ela se insere na necessidade de identificar e compreender o fenômeno do jogo vocal nesse processo formativo, ampliando, desse modo, o leque da pesquisa acadêmica no domínio da Pedagogia do Teatro.

O que move o ato de pesquisar é a busca de algo que falta e que talvez jamais seja completado, mas que precisa ser coerente com aquilo que somos, deflagrando, assim, nosso modo de pensar e agir.

A investigação tem processos, procedimentos e estudos. A escrita tenta traduzi-los de forma que o vivido seja exposto no conteúdo das palavras. Essa tentativa deixa frestas e não alcança o todo do que foi vivido, tampouco tem a pretensão de abranger toda a gama de estudos que o tema instiga.

A amplitude do assunto nos faz tomar decisões, escolhas e recortes diante da temática. Escolhemos, então, o tema, o universo abrangido e os fundamentos do trabalho, procurando situar a nossa investigação em uma determinada circunstância.

Dessa forma, ao descrevermos o que foi experienciado, procuramos situar o contexto de nossa investigação em nível nacional, o pesquisador professor, os sujeitos em formação envolvidos, os estudos vocais no curso de graduação em teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG, a metodologia de trabalho e, por fim, os capítulos que deram corpo a esta tese.

Panorama nacional da pesquisa em voz no teatro

A pesquisa acadêmica nacional, no que diz respeito à voz no teatro, tem se configurado como uma área promissora de reflexões sobre o processo de formação vocal para o ator.

Dentre os trabalhos nacionais nessa área, encontramos estudos sobre os aspectos da voz nas propostas dos grandes encenadores do século XX; a presença da fonoaudiologia na preparação vocal do ator; a corporalidade da voz; a relação entre voz e musicalidade na cena; a vocalidade poética brasileira e a preparação vocal de atores centrada nos trabalhos de profissionais que atuam no Brasil. Algumas poucas pesquisas se referiram à voz com base em procedimentos lúdicos. Dentre estas destacamos: Aguilar (2008), Cintra (2006), Martins J. (2004, 2008), Silva (2008) e Vargens (2005) que abordam a relação entre a ludicidade e a voz no processo formativo do ator.³

Essas investigações dão ênfase às diferentes técnicas de emissão vocal, ao conhecimento de procedimentos pedagógicos e aos aspectos sonoros musicais presentes no trabalho vocal em teatro. Notamos que a relação entre a atividade lúdica e voz está se configurando, ainda que timidamente, como objeto de estudos na produção acadêmica nacional. Intuímos, então, que era preciso novas pesquisas para compreender o procedimento lúdico relacionado à voz e propor ações de trabalho que dessem margem a novas investigações.

Constatamos também que o sentido dessas pesquisas é sempre dirigido ao ator, não existindo estudos que contemplem essa formação vocal conduzida ao universo dos estudantes de licenciatura. Acreditamos que os licenciandos também precisam passar pelos mesmos processos pelos quais passam os

³ Não caberá, aqui, tratar, mesmo que resumidamente, de todas essas vertentes, uma vez que a presente pesquisa teve como foco a ludicidade na formação vocal do estudante de graduação em teatro.

bacharelados, pois a compreensão e a apropriação de procedimentos vocais são indispensáveis à formação do estudante de ambas as modalidades.

Esses procedimentos podem contribuir para a experiência, como ator, do estudante de bacharelado, propiciando-lhe autonomia e referências na experimentação vocal em diferentes propostas teatrais do cenário contemporâneo. Para o estudante de licenciatura em teatro, por sua vez, essa formação pode levá-lo a ter o mesmo tipo de compreensão necessária ao seu desenvolvimento pessoal e ao seu exercício profissional, auxiliando-o a descobrir e a desenvolver meios para compor, enriquecer e fundamentar os processos que irá coordenar em diferentes níveis e contextos de ensino de teatro.

A importância percebida nas possibilidades e nas várias modalidades que o jogo proporciona levou-nos a elaborar uma proposta de formação vocal baseada nos fundamentos da situação lúdica. Acreditávamos que ela poderia desencadear um aprendizado diferenciado ao estudante de teatro, uma vez que o jogo provoca desafios, riscos, escolhas, atenção e interação entre os sujeitos, favorecendo o ato de compartilhar experiências com os outros jogadores. Além disso, no jogo, o jogador é convidado e impelido a se posicionar diante da situação apresentada, assumindo o protagonismo nesse acontecimento.

O jogo, como já mencionado, tem sido objeto de poucas pesquisas no que tange à voz, ainda que a situação lúdica em seu aspecto geral seja intensamente usada e investigada no meio teatral. No contexto da Pedagogia do Teatro, os jogos também têm despertado constantes debates. Nessa linha de práticas e estudos, observa-se um número razoável de propostas, dentre elas o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin e os jogos dramáticos na acepção francesa.⁴

⁴ De acordo com a professora Maria Lúcia Pupo, *jeu dramatique* - jogo dramático, na acepção francesa, tem origem nos anos 1930 por intermédio do diretor teatral e professor Léon Chancerel (1886-1965), sendo ampliado por Richard Monod e Jean-Pierre Ryngaert nos anos 1970. Essa modalidade de jogo se caracteriza por improvisações com regras em que um coordenador lança os temas para as ações dos jogadores. Elas prescindem de pré-requisitos e têm na plateia um aliado para a continuidade do processo formativo em teatro. (PUPO, 2005a, 2005b, 2006).

Em nossa investigação, os trabalhos foram conduzidos pela busca de práticas que também incentivassem reflexões sobre elas e que pudessem contribuir na formação vocal desses estudantes.

O pesquisador professor

As experiências pelas quais qualquer pessoa passa são singulares. De acordo com essa premissa, tomarei a liberdade de escrever este item na primeira pessoa.

Toda a minha formação foi atravessada por referências que marcaram o modo como atuo profissionalmente, seja no universo da criação artística ou da docência.

Desde os tempos de ouvinte das histórias de meu avô Ronan, aos estudos musicais e teatrais iniciados nos anos 1980, passando pelas brincadeiras familiares, pelas experiências artísticas no Grupo Escolar Bernardo Monteiro, no Instituto Sagrada Família, no grupo de jovens da Igreja São José do Calafate e no Grupo Alianza de músicas latino-americanas em Belo Horizonte, tive um percurso formativo entrecruzado por muitas vertentes que me abriram o campo de atuação profissional.

Iniciei minha formação musical e teatral, estudando musicalização e violão na Fundação de Educação Artística – FEA⁵, dirigida por Berenice Menegale⁶; fazendo o curso de graduação em Educação Artística – Habilitação em Música – da Escola de Música da Fundação Mineira de Arte Aleijadinho – FUMA, hoje Universidade do Estado de Minas Gerais; participando do GOM – Grupo Oficina Multimídia, que produz espetáculos multimídia, criado por pelo

⁵ Escola em Belo Horizonte que tem se dedicado ao estudo e ao ensino da experiência musical e à difusão da arte contemporânea.

⁶ *Berenice Menegale* é musicista, pianista, professora e uma das fundadoras da Fundação de Educação Artística.

compositor argentino Rufo Herrera nos fins da década 1970 e estudando a Técnica de Alexander⁷.

Paralelamente a essa formação, comecei o ofício de docente na área de musicalização para crianças e adolescentes em escolas de música e de Ensino Fundamental. Estar em processo de formação e ao mesmo tempo ser formador gerou questões que foram refletidas posteriormente em minha monografia de especialização em Educação, “Trajetória da Angústia Profissional de um Educador”.

No período em fui professor no Centro Pedagógico da UFMG, coordenei o projeto de ensino e extensão “Pandalelê – Laboratório de Brincadeiras-CP/UFMG”, que tinha como objetivo catalogar, recriar e criar brincadeiras que eram compartilhadas com crianças, jovens e adultos.⁸ Esse projeto gerou alguns produtos artísticos⁹ e reflexões, dentre elas minha dissertação de mestrado, “Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar”¹⁰.

Já no início da década de 1990, participei da fundação de um grupo de música que, desde aquela época, faz trabalhos cênicos musicais dirigidos ao público infantil, o Grupo Rodapião¹¹. Mais tarde, ao tornar-se um duo, continuamos com esse tipo de proposta, fazendo novos experimentos vocais e construindo instrumentos com objetos do cotidiano. A ludicidade e a utilização de poucos elementos sonoros, gestuais e plásticos têm sido os princípios básicos de nossos espetáculos.

A minha atividade na área artística e educacional é influenciada por muitos profissionais e, principalmente, pelos estudos junto a Ilan Grabe, Ione de

⁷ Processo de educação psicofísica descoberto e desenvolvido pelo ator australiano Frederick Mathias Alexander.

⁸ CARVALHO, Alysson *et al.* (Org.), 2005; PEREIRA, E.T (org.), 1997.

⁹ PEREIRA, E. T. 2001.

¹⁰ PEREIRA, E.T. 2000.

¹¹ O Rodapião iniciou suas atividades na FEA com os músicos *Tereza Castro, Juliane Matarelli, William Valle e Eugenio Tadeu*. Após uma reestruturação, integraram-se ao grupo *Clarice Alvarenga, Mônica Ferreira e Miguel Queiroz*. Em 1993, após outra mudança, permaneceram Miguel Queiroz e Eugenio Tadeu, que o renomearam para Duo Rodapião. Foram montados diversos espetáculos e produzidos os CDs com o repertório das montagens. O duo integra o Movimento da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha.

Medeiros, Elza Lima e os trabalhos com Miguel Queiroz¹². Com eles tive a oportunidade de aprender sobre a arte e sobre o ser humano no processo educacional e artístico. Em muitas práticas e reflexões percebo a presença daquilo que aprendi com esses profissionais e amigos.

Por intermédio de suas intensas inquietações e pesquisas, o professor Ilan Grabe mostrou-me fundamentos musicais e meios pelos quais podemos abrir a escuta. Além dessas referências, o estudo e prática da Técnica de Alexander com esse professor têm me acompanhado na vida diária, nas aulas em que ministro e nos trabalhos artísticos nos quais participo.

As experiências que tive com Ione de Medeiros me levaram a estar atento às questões em sala de aula que envolvem a improvisação, a criação e o jogo, e a deixar o outro criar suas próprias invenções. As aulas que acompanhei eram um espaço de criação musical e de movimentos corporais baseados em jogos. Além disso, percebo em meu trabalho a influência dessa artista a partir de minha experiência no Grupo Oficina Multimídia, dirigido por ela, espaço onde pude exercer e aprender as mais variadas funções da prática teatral.

A professora Elza Lima trouxe-me fundamentos sobre o ser educador. Com ela, aprendi a respeitar o tempo de cada um no processo educativo, e também que escutar o outro é uma condição básica no processo de ensino. Em suas aulas de Psicologia da Aprendizagem, aprendi que o outro nos apresenta respostas a todo o momento, e quase sempre elas não são as que a estávamos buscando.

O fazer artístico com Miguel Queiroz, parceiro no Rodapião há 18 anos, instiga-me a experimentar as possibilidades da voz no canto e a descobrir os sons de distintos objetos. Com ele compartilho a escuta, o respeito às ideias diferentes, a criação sonora, a prática musical e a experiência no palco.

¹² *Ilán Grabe* é músico, regente e professor da Técnica de F.M Alexander em Belo Horizonte; *Ione de Medeiros* é musicista, educadora musical e diretora teatral nessa cidade; *Elza Lima* é psicóloga; foi professora na UFMG e na Universidade do Estado de Minas Gerais e *Miguel Queiroz* é músico, é docente na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais e integrante do Rodapião e do quarteto Ponto de Fuga.

Quando ingressei no Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG, onde ministrei aulas no bacharelado e na licenciatura desde 2004, toda essa gama de experiências e reflexões anteriores se fez presente em minha atuação docente. Ao sair do campo de atuação com o público do ensino fundamental para atuar no universo da graduação, deparei-me com o confronto de conceitos e de ações em torno da ludicidade. Anteriormente, as atividades eram executadas, mas não havia propostas de reflexão sobre esses procedimentos com as crianças e os adolescentes. Agora, com os jovens adultos em formação profissional, essa situação tornou-se diferente, pois nesse contexto a reflexão sobre esse *fazer* é imprescindível. Nessa nova situação de ensino surgiu a necessidade de identificar, rever, analisar e compreender o fenômeno do jogo imbricado na formação vocal do estudante de graduação em teatro, temas discutidos nesta tese.

Nesse processo de formação e de atuação profissional, observa-se que o pesquisador, que é atravessado por essas experiências, não é separado de suas condições sócioafetivas, e não é, tampouco, um investigador neutro que está em campo, mas um sujeito dotado de subjetividades e fundamentos que delineiam suas observações e leituras dos acontecimentos. É a partir das concepções desse profissional que a pesquisa se instaura e a relação é estabelecida entre aqueles que estão envolvidos na investigação.

Dessa maneira, noto que esse sujeito que pesquisa, envolto nesse contexto, está, como afirma René Barbier,

ao mesmo tempo presente com todo seu ser emocional, sensitivo, (...) e presente com todo o seu ser dubitativo, metódico, crítico, mediador enquanto pesquisador profissional.¹³

É esse pesquisador professor, em sua totalidade – embora percebendo-me muitas vezes fragmentado – que se faz presente durante o processo de pesquisa e que se relaciona com aqueles que participam dela.

¹³ BARBIER, 2004, p. 69. René Barbier é professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris 8.

Os sujeitos da pesquisa

Os estudantes que participaram da pesquisa estavam matriculados no segundo período¹⁴ do curso de graduação em teatro. Nesse nível do curso eles ainda não fazem a opção pelo bacharelado ou licenciatura. Em conversas informais, alguns já sabiam o rumo que queriam dar aos seus estudos, outros ainda não tinham ideia de qual formação eleger primeiramente. Tem-se observado que grande parte dos estudantes se forma em ambas as modalidades. Tal panorama nos levou a pensar em uma formação que atendesse às duas vertentes do curso.

O panorama geral dos estudantes em relação aos estudos vocais anteriores à entrada no curso foi heterogêneo. A maioria vinha de algum tipo de experiência em grupos teatrais, oficinas, projetos sociais, cursos de formação técnica de atores, corais religiosos, corais laicos, experiências familiares e em escolas de canto. Somente dois estudantes é que tiveram os primeiros contatos com esse tipo de estudo em uma disciplina do curso, a Técnica Vocal I, que é oferecida no primeiro período.

Tivemos, então, um amplo e diferenciado grupo de estudantes com distintas experiências vocais em teatro. Diante da situação, a nossa proposta viria a ser uma oportunidade, não de igualar a todos em um único modelo de técnica, mas de proporcionar, no mesmo nível, uma abordagem de produção de voz que poderia atender a essa diversificada realidade que se apresentava.

As atividades de voz que eles tiveram anteriormente à disciplina “Oficina de Improvisação Vocal e Musical” trouxeram algum tipo de inquietação aos estudantes, como podemos notar no seguinte relato:

¹⁴ Os períodos do curso são constituídos por um conjunto de disciplinas que os alunos precisam participar de forma obrigatória ou optativa para compor a carga horária geral do curso. Cada período corresponde a um semestre letivo. A modalidade de “Licenciatura em Teatro” tem oito períodos e o “Bacharelado em Interpretação Teatral” tem sete.

Eu achei que nossa sala ia ter dificuldade na improvisação vocal sem saber quase nada da voz, de como usá-la. Porque a gente não teve a técnica vocal que a gente precisava (...) eu achei que pra improvisar ia ser difícil se a gente não tinha experimentado vários tipos de voz, no grave, no agudo. A gente não tinha o que era básico no estudo da voz, então era chegar aqui e improvisar sem ter repertório antes (Anna Carolina - Registro audiovisual).

As experiências anteriores são importantes no processo de aprendizagem, pois elas são um ponto de partida, mas não nos oferecem a garantia de que haverá uma base sólida para darmos continuidade ao trabalho. Elas são, sem dúvida, um referencial necessário ao contraponto e ao aprimoramento desse processo, que é contínuo.

De acordo com essas referências sobre os estudantes envolvidos na pesquisa, pudemos desenvolver o processo de trabalho.¹⁵ O grupo como um todo esteve disponível para as atividades propostas, cada sujeito com sua singularidade.

O *locus* da pesquisa

Para a nossa pesquisa, escolhemos o Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como o lugar de trabalho, pois se trata de um curso que oferece espaço para pesquisas dessa natureza. Ele tem como vocação

[...] contemplar a atitude investigativa e a multiplicidade do trabalho criativo do atuante cênico e/ou do licenciado na articulação dos elementos componentes da linguagem teatral e dos procedimentos pedagógicos de ensino-aprendizagem.¹⁶

¹⁵ Além desses estudantes, tivemos a colaboração do estudante Vinícius Albricker, que era monitor de um projeto dirigido à docência na formação vocal, coordenado pelo professor Dr. Maurílio Rocha, do Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema da EBA/UFMG. Ele teve a função de auxiliar nas anotações e contribuiu com suas observações em vários momentos na sala de aula.

¹⁶ Documento: Percursos Curriculares do Curso de Graduação em Teatro – Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Interpretação Teatral. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG, 2006. Texto não publicado.

Além disso, espera-se que aluno egresso obtenha

[...] uma sólida capacidade de comunicar-se e expressar-se artisticamente, com competência e criatividade, de acordo com as exigências específicas de sua área de atuação, na condição de ator/pesquisador e de professor/pesquisador de teatro.¹⁷

Na esfera geral dos objetivos desse curso há um amplo quadro de disciplinas. De acordo com esses princípios, o currículo está baseado em diferentes linhas divididas, para efeito de estudo, em corpo, voz, interpretação e aspectos teóricos.

A formação nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura está direcionada para as seguintes concepções:

[...] A formação técnico-artística e a educativa estão sistematizadas em três grandes eixos, a saber: eixo técnico, eixo prático-criativo e eixo teórico-crítico. No eixo técnico implementa-se o aprendizado de técnicas corporais que visam desenvolver e consolidar o vocabulário expressivo do profissional em formação. No eixo prático-criativo desenvolve-se a compreensão do ato criativo em atuação cênica e da passagem da técnica para a formulação cênica. No eixo teórico-crítico busca-se construir um pensamento crítico que leve o profissional em formação a compreender a arte cênica, enfatizando o teatro, como fenômeno estético, histórico, cultural e sócio-político.

Esses três eixos norteiam o processo do aluno em formação nas duas modalidades. Destacamos o eixo prático-criativo, pois, nas suas disciplinas de atuação, de estudo corporal, de estudo vocal, e de práticas de ensino objetiva-se gerar resultados práticos em evolução processual de complexidade. Estas disciplinas concentram parte significativa dos créditos do curso, já que nelas o profissional em formação exercita e integraliza as habilidades e os conhecimentos adquiridos nos componentes técnicos e teóricos, experienciando processos de criação e desenvolvendo seu potencial de educador.¹⁸

Nesse contexto, a formação vocal está distribuída nas disciplinas que se seguem: *Técnica Vocal I, Oficina de Improvisação Vocal e Musical, Estudos Vocais e Musicais A, Estudos Vocais e Musicais B, Estudos Vocais e Musicais C, Estudo Vocal e Musical Dirigido A, Estudo Vocal e Musical Dirigido B,*

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ *Ibidem.*

Estudo Vocal e Musical Dirigido C e Técnica Vocal II.¹⁹ Dessas disciplinas, somente a “Técnica Vocal I” e a “Oficina de Improvisação Vocal e Musical” são obrigatórias a ambas as modalidades que o curso oferece. Elas estão na matriz curricular dos primeiro e segundo períodos. As outras disciplinas da área de voz são oferecidas optativamente para a Licenciatura e, em alguns períodos, obrigatórias para o Bacharelado.²⁰ A escolha pelo oferecimento dessas disciplinas, no rol das optativas, teve como justificativa a extensa carga horária obrigatória da Licenciatura exigida pelo MEC e a política educacional da UFMG de oferecer um currículo de caráter flexível, de forma que o aluno possa compor o seu percurso escolar da maneira mais condizente ao seu interesse e às exigências de sua formação.

Na Escola de Belas Artes e no curso de graduação em Teatro, a nossa pesquisa foi bem acolhida. Nesses espaços, privilegiados pela natureza investigativa dos processos de ensino e aprendizagem, são geradas novas possibilidades para a construção do conhecimento e de trabalho junto aos estudantes.

Procedimentos metodológicos

O intuito desta pesquisa era investigar processos de formação vocal de caráter lúdico em uma sala de aula universitária com a intervenção do pesquisador professor. Nesse sentido, tivemos como referência alguns princípios da metodologia da pesquisa-ação.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ São essas disciplinas: “Estudos Vocais e Musicais A” e “Estudo Vocal e Musical Dirigido A”. Ambas são de obrigatoriedade para a modalidade de Bacharelado. Há outras disciplinas que são optativas para ambas as modalidades, a saber: “Estudos Vocais e Musicais B”, “Estudos Vocais e Musicais C”, “Estudo Vocal e Musical Dirigido B”, “Estudo Vocal e Musical Dirigido C” que são oferecidas eventualmente e de acordo com a necessidade e “Técnica Vocal II.”

A pesquisa-ação é aquela em que o pesquisador está enredado com o objeto e com os sujeitos da pesquisa. Ela é, de acordo com Michel Thiollent, uma investigação empírica que se caracteriza por ações em torno de questões coletivas nas quais os participantes e investigadores estão envolvidos de “modo cooperativo ou participativo”²¹.

Nessa modalidade de pesquisa, os sujeitos que participam das atividades precisam saber sobre os objetivos e os procedimentos que serão empregados pelo pesquisador. Há, nesse processo, um aprendizado coletivo sobre as questões levantadas e refletidas.²² Cabe a esse sujeito e aos participantes darem rumo aos trabalhos, desde que sob a coordenação daquele que está à frente do processo. Este é quem irá sistematizar o que foi ouvido, visto e experimentado. Segundo René Barbier, a pesquisa-ação sujeita o pesquisador a inserir-se no grupo e insere o grupo na investigação.²³

Os estudantes envolvidos participaram ativamente dos procedimentos em sala de aula. Foram propostos jogos pelo pesquisador e os estudantes tiveram espaço para fazerem intervenções práticas e reflexivas sobre as situações que estavam acontecendo. Ao trazê-los como parceiros, pretendeu-se fazer da sala de aula universitária um espaço de potencialidades cooperativas em torno da prática vocal o qual possibilitasse a reflexão sobre os procedimentos executados.

Os pontos de observação durante os trabalhos foram: os procedimentos de caráter lúdico, a exploração e as nuances vocais, o uso dos recursos vocais, a apropriação dos parâmetros sonoros e de procedimentos musicais, a relação intrínseca entre corpo e voz, a capacidade de escuta ao outro, a capacidade de entrar na ficção, o tônus da atitude corporal durante os jogos e o estabelecimento de vínculos entre os estudantes no momento do jogo.

²¹ THIOLLENT, 2007, p.16. *Michel Thiollent* é professor associado na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

²² Afirmção da professora Dra. Maria Lúcia Pupo na aula do dia 23/10/09, na disciplina “Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas” da Escola de Comunicações e Artes da USP.

²³ BARBIER, 2004.

As atividades em sala de aula tiveram como referência: os jogos tradicionais, cantados ou não; os jogos que levam em consideração o uso da voz propostos por Spolin em seu fichário²⁴ e jogos criados pelo pesquisador ou aprendidos com outros profissionais.

A utilização dos jogos foi baseada nas probabilidades de se evocarem expressões vocais, parâmetros do som, musicalidade, escuta, elementos cênicos, criação de textos ou versos e estrutura flexível para variações.

A revisão bibliográfica que fizemos foi baseada no recorte dos seguintes temas: jogo em seu sentido geral, jogos tradicionais, jogos teatrais, jogos dramáticos na acepção francesa, jogos na educação, jogo adulto; voz e formação do ator; corpo; formação universitária; experiência; ação reflexiva; formatividade, pedagogia do teatro e metodologias de pesquisa que, nesse caso, centraram-se na pesquisa-ação.

O programa de aula proposto para o trabalho foi elaborado a partir da seguinte ementa da disciplina “Oficina de Improvisação vocal e musical”:

Ementa da disciplina: “Oficina de Improvisação Vocal e Musical” – Carga horária 60 h – 4 h/a semanais: Estudo e prática da utilização da respiração, ressonância, entonação, articulação, timbre, intensidade, projeção e outros recursos vocais para o trabalho do ator, através de jogos de improvisação. Estudo e domínio de elementos musicais fundamentais para o trabalho do ator.²⁵

Essa disciplina foi escolhida porque integra o currículo obrigatório de licenciatura e bacharelado do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFGM. Outro motivo é que ela faz parte do quadro de disciplinas curriculares ministradas por nós. Foi também nessa disciplina que nasceram as perguntas iniciais para o doutorado, como já mencionamos.

Para a coleta de dados, utilizamos os protocolos e os *papers* dos estudantes, o diário de itinerância e os registros audiovisuais.

²⁴ SPOLIN, 2006.

²⁵ Documento: *Percursos Curriculares do Curso de Graduação em Teatro – Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Interpretação Teatral*. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFGM, 2006.

Os *protocolos* referem-se aos registros individuais – escritos, imagéticos, gestuais ou de qualquer ordem expressiva – dos estudantes a partir das experiências em sala aula e socializados no grupo de trabalho na aula seguinte, no sentido de gerar uma reflexão coletiva que impulse a aprendizagem.

Os *papers* são uma reflexão escrita dos estudantes, baseada em trechos de textos distribuídos pelo pesquisador. Nessa reflexão, esses sujeitos expõem alguma ideia própria a partir desses referenciais.

O *diário de itinerância* se refere às anotações, de qualquer natureza, realizadas pelo pesquisador a partir das experiências de leituras e de sala de aula durante o percurso da pesquisa.

O *registro audiovisual* é uma forma de captar as imagens e os sons das atividades, sendo um documento para rememorar as situações e para desvendar o que não fora observado pelo pesquisador no instante em que as atividades estavam sendo executadas.

Esses instrumentos serão discutidos mais criteriosamente no item “A constituição dos documentos para a análise”.

Ao término do processo prático da pesquisa, os dados foram analisados a partir do cruzamento das informações dos referidos instrumentos. Esses dados foram contrapostos com a pergunta central, com os objetivos e com as hipóteses levantadas.

A pesquisadora Cecília Salles, ao explicar sobre os registros do processo de criação de artistas e sobre o modo sobre como são elaborados os seus produtos artísticos, apresenta-nos elementos para compará-los aos documentos elaborados no percurso da pesquisa. Para essa pesquisadora, “todos os registros deixados pelo artista são importantes, na medida em que podem oferecer informações significativas sobre o ato criador”²⁶. Aquilo que é anotado no trajeto do pesquisador se torna uma fonte de observação que vai gerar o trabalho escrito. E essa escritura, por si só, é uma prática de criação.

²⁶ SALLES, 2008, p. 36. Cecília Almeida Salles é professora titular da PUC-SP.

Tínhamos também como rotina, a fim de coletar dados, a realização de avaliações após as atividades e ao término das aulas. Elas se constituíam como reflexões sobre os procedimentos usados, deflagrando como eles estavam presentes na prática dos estudantes. Ao fim de cada atividade, um grupo, que era a plateia, fazia comentários e ponderações acerca do que tinha sido visto. Nosso roteiro de avaliação era baseado nas seguintes questões: O objetivo foi alcançado? Houve jogo? Houve escuta entre os jogadores? As participações foram equilibradas? Quais aspectos foram abordados?

No processo avaliativo das atividades, problematizávamos acerca dos objetivos, sobre as atitudes dos estudantes e questionávamos se o jogo realizado criava condições para a prática vocal.

A avaliação não é novidade no ensino do teatro. Para citar um exemplo, o processo avaliativo é bem difundido no sistema de jogos teatrais de Viola Spolin²⁷, constituindo-se como um dos pilares desse sistema. Há, por ocasião dos jogos teatrais, um grupo que realiza a atividade e outro que a assiste. Nessa relação, cria-se uma cumplicidade entre os jogadores e a plateia, pois esta é incentivada, pelo coordenador da atividade, a ficar atenta aos procedimentos dos jogadores. Para Maria Lúcia Pupo, os jogos teatrais spolianos “têm na plateia – interna ao próprio grupo de jogadores – um elemento essencial para a avaliação do crescimento dos participantes”²⁸. Nesse aspecto, o processo avaliativo desse sistema procura fazer com que os elementos teatrais sejam apropriados de forma prática e reflexiva, levando os jogadores a executarem essas atividades de uma maneira mais consistente.

Assim, as avaliações desempenham um importante papel na aprendizagem por se constituírem em uma atividade reflexiva, potencializando os direcionamentos na condução do processo, capacitando e impulsionando os estudantes para novas experiências.

²⁷ KOUDELA, 2002; PUPO, 2001, 2005; SPOLIN, 2003, 2006.

²⁸ PUPO, 2005a, p. 24. *Maria Lúcia Pupo* é pesquisadora e professora titular da ECA/USP. É uma das principais referências em pedagogia do teatro no Brasil.

A estrutura do texto

No primeiro capítulo abordaremos a sala de aula universitária como um espaço para experiências e o caráter de uma prática reflexiva na formação dos estudantes.

O segundo capítulo será dedicado à configuração da voz em seus aspectos de produção e o lugar de onde ela provém.

No terceiro capítulo discutiremos a constituição da situação lúdica, tratando dos aspectos conceituais, da estrutura do jogo e do jogo tradicional, destacando-o como ponto central de nossa investigação.

No quarto capítulo, por sua vez, descreveremos as ações em sala de aula, demonstrando os dados coletados na relação entre os conteúdos da prática vocal e o jogo. Nesse capítulo também apresentaremos os jogos selecionados para análise nesta tese.

No quinto capítulo faremos, pois, as inferências sobre os dados analisados a partir das situações em sala de aula, focalizando os temas de estudos e suas repercussões no aprendizado dos estudantes.

Por fim, apresentaremos nossas considerações finais, apontando para as descobertas, os problemas encontrados e para soluções advindas desse processo.

1. A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIAS

A sala de aula universitária é um lugar onde as experiências de pesquisa podem e devem acontecer, pois acreditamos que a formação nesse espaço é propícia a inquietações, descobertas, dúvidas, perguntas e respostas que nos levam a uma constante reflexão. Esta, por consequência, permite-nos perceber que não temos a garantia de que nosso conhecimento é duradouro, consistente e indelével. Dewey afirma que “onde há reflexão há incerteza”²⁹. Nesse aspecto, todo conhecimento, de alguma forma, tem um caráter efêmero.

A incerteza nos move à constante construção do conhecimento, principalmente na área artística, pois essa área pretende provocar no sujeito a busca por uma formação inquiridora, em que atuem as referências dos conhecimentos artísticos, social e historicamente conquistados, e a singularidade do sujeito.

No espaço formativo que é a sala de aula, buscamos descobrir, por intermédio do jogo, novas possibilidades com a materialidade da voz e instigar uma contínua reflexão sobre o tema. De acordo com Dewey, a atitude mais importante a ser formada é a de incentivar o estudante a estar continuamente aprendendo.³⁰

Para nós, o estar constantemente descobrindo, inventando e mantendo a continuidade desse aprender são qualidades de uma mesma conduta na formação artística. Com base nessa continuidade, procuramos fundamentar a experiência nesse micro espaço social, propiciando ao estudante de teatro procedimentos vocais de caráter lúdico e propondo-lhe a reflexão sobre esse *fazer*. Dessa forma, o intuito dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula foi o de incentivar o

²⁹ DEWEY, 1959, p. 162.

³⁰ *Ibidem.* p. 42.

estudante à compreensão e à apropriação de procedimentos vocais, contribuindo, dessa maneira, à sua formação profissional.

A sala de aula na universidade é um lugar propício a acontecimentos da ordem da experimentação e à observação da relação entre o estudante e a construção do conhecimento. Vera Lúcia Bertoni declara que a formação docente – e em nosso entendimento isso se aplica a qualquer formação acadêmica – “é um processo permanente de construção que se realiza na estreita relação com as possibilidades de interação do sujeito do conhecimento com o objeto a ser conhecido”³¹. É nessa interação que a aprendizagem se instaura e o compartilhar as experiências proporciona as possibilidades de cooperação nesse espaço.³²

As ações nesse *temenos*³³ pedagógico são flexíveis e conduzidas por regras não rígidas, pois estas se modificam de acordo com o que acontece no instante da atividade. A sala de aula universitária é um espaço para experiências de *formatividade*, fazendo uma analogia aos preceitos anunciados por Pareyson, para o qual a formatividade se refere a uma ação que tem sua forma de realização inventada no momento em que é executada.³⁴

A formatividade é aqui entendida também como um processo em que está presente a reflexão, pois as atividades em sala de aula, para serem eficazes, precisam tornar-se ação reflexiva. Toda ação nesse sentido é experiência, e esta, como afirma Jorge Larrosa Bondía, é aquilo que nos atravessa, nos ocorre e nos toca, pois o “sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos”³⁵. Dewey destaca que toda experiência só acontece de fato quando ela é subordinada ao que ocorre no interior dos indivíduos que passam

³¹ SANTOS, 2006, p. 107. Vera Lúcia Bertoni é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³² *Ibidem.* pp. 107, 258.

³³ O *temenos* era um lugar “separado e afastado do mundo vulgar”, onde se ministrava a justiça na Grécia Antiga (HUIZINGA, 1993, p. 88); era um “círculo mágico, um espaço sagrado dentro do qual a atividade estava sujeita a regras especiais e acontecimentos extraordinários podiam ocorrer livremente” (NACHMANOVITCH, 199, p. 76).

³⁴ PAREYSON, 1993.

³⁵ BONDÍA 2002, p.19-21. Jorge Larrosa Bondía é pesquisador e professor da Universidade de Barcelona.

por ela.³⁶ O lugar da experiência é o sujeito em sua totalidade receptiva e expressiva, pois ela é um meio de esse indivíduo tomar conhecimento de seu ambiente e dele participar.

A circunstância desse processo também é vivida pelo pesquisador professor, pois, como o gerenciador dos acontecimentos, ele é também afetado por essa situação. Ele revê, adapta e reordena o roteiro de curso de acordo com o que ocorre. O transcorrer de uma aula impele o professor a estabelecer as relações entre o conteúdo, os procedimentos, as respostas dos estudantes e os eventos extemporâneos.

Levando em conta essa *ação reflexiva* nesse processo, o estudante compreende e se apropria dos elementos que constituem o *fazer*, possibilitando-lhes atribuir significado àquilo que está sendo aprendido em benefício de sua formação.³⁷ A ação reflexiva impulsiona uma atitude formativa para que o estudante se aproprie de conceitos e de procedimentos dos estudos em questão, de forma que o espaço de aprendizagem da sala de aula possa criar um campo de oposição ao que o docente anuncia, gerando debates e colocando em questão o suposto saber do professor. Isso provoca um ensino de caráter crítico, criando oportunidades para a construção da autonomia de pensamento do estudante.

De acordo com Dewey, o ato formativo “é de tal natureza que exige a reflexão ou a observação intencional das relações; daí, naturalmente, resulta aprendizagem”³⁸. Nesse sentido, o sujeito é levado a compreender suas ações por intermédio da prática e da reflexão sobre ela. Quando aprendemos da experiência, esclarece-nos esse filósofo, fazemos uma associação retrospectiva e prospectiva, gerando, por consequência, mudanças no próprio ato e em atos futuros.³⁹ A partir daquilo que vivenciamos, fazemos uma nova leitura do aprendido e projetamos outros rumos em nossa formação.

³⁶ DEWEY, 1976, p. 33.

³⁷ PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2008; SACRISTÁN, 2007; SCHÖN, 1995.

³⁸ DEWEY, 1959, p. 169.

³⁹ *Ibidem*, p. 152.

Na perspectiva desse pensador, uma experiência leva a outra, e para que isso seja verdade é necessário que ela seja bem-sucedida e que abra novas possibilidades. Para Dewey, existe um “*continuum* experiencial”⁴⁰, ou seja, a continuidade da experiência. Esse princípio “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”⁴¹. Aquilo que é vivenciado provoca certo grau de expectativa na formação do sujeito, pois o experienciado leva o sujeito a incorporar atitudes que poderão, de alguma forma, ser procedentes em situações diferentes. Porém, vale ressaltar que uma solução encontrada em um determinado momento não garante que ela será adequada a outra situação, pois o contexto e as relações entre os sujeitos e as materialidades daquele momento é que apresentarão as soluções possíveis. As respostas encontradas anteriormente tornam-se opções, porém deverão ser readaptadas às novas circunstâncias.

A formação do futuro profissional do teatro está conectada a essa mesma condição: não há uma receita a ser seguida, mas percursos percorridos que nos orientam em um determinado sentido.

A atitude reflexiva, além de estar presente nos mais variados aspectos da aprendizagem, está presente no fazer teatral. Ao ser executado um jogo, na perspectiva da formação nessa área artística, os jogadores são convidados a refletir sobre a situação vivida. As ações exigem dos sujeitos o conhecimento das regras, escuta, presença e tomada de decisões para poderem usufruir, então, das possibilidades que esse acontecimento oferece. São tentativas de descobrir soluções, respostas e elaborações de estruturas cênicas que caracterizam esse *fazer*.

Na experiência artística, assim como na formação do artista, há direção, tentativas e mudanças. Nela, o que guia é o esboço da obra que se deseja efetivar, exigindo do sujeito uma atitude de estar presente para perceber o que

⁴⁰ DEWEY, 1976, p. 17.

⁴¹ *Ibidem*, p. 26.

está acontecendo e estar aberto às descobertas advindas do instante. Esse sujeito, enquanto concebe a obra, incorpora os dados da situação.⁴² O mesmo acontece no jogo, pois as ações dos jogadores também precisam ser coerentes com as circunstâncias dadas.

O ato de experimentar, no teatro, é uma sequência de tentativas que não ocorrem ao acaso, sem referências, pois, na arte, explica-nos Pareyson, a tentativa não é cega, tampouco é como caminhar com total segurança. De acordo com esse autor, o tentar não é um

[...] vaguear no escuro até o momento da súbita iluminação, nem seguir um caminho todo iluminado. O tentar não é tão incerto que signifique puro tatear, nem tão seguro que siga pela estrada principal, mas antes de se constituir de um misto de incerteza e segurança, onde, enquanto durar a busca, o risco não instaura o reino do acaso e a esperança não se torna ainda certeza. A tentativa tem algo de ordem e desordem ao mesmo tempo, de sorte que a norma que guia nunca é assim tão evidente que indique de antemão a sua descoberta, e a série dos fracassos não é nunca tão desastrosa que não se converta em alguma sugestão do resultado feliz.⁴³

O estudante de arte e o profissional dessa área são jogadores que se lançam em um rumo, de certo modo, desconhecido, apostando em suas produções. Esse *fazer* é uma experiência de aventura, pois os sujeitos são levados “a procurar e encontrar, tentar e realizar, experimentar e efetuar”⁴⁴ no exato momento em que executam suas obras. *Fazer* é refletir enquanto o ato acontece, de tal forma que o sujeito prevê e descobre, duvida e se certifica, dá pausas e age. Ao mesmo tempo em que se faz, sofrem-se as consequências daquilo que está sendo feito.

A natureza da experiência, segundo Dewey, só pode ser compreendida observando a ação de um elemento passivo e outro ativo, que atuam concomitantemente e são

⁴² DEWEY, 1980; PAREYSON, 1993.

⁴³ PAREYSON, op. cit, p. 73-74.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 69.

[...] especialmente combinados. Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências.⁴⁵

É na interação entre o sujeito e o meio que se processa a experiência. Esse intercâmbio é singular. Como afirma Bondía, o

[...] saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepetível.⁴⁶

A experiência, em sua singularidade, acontece na concretude de ações que se dão no interior e no exterior do sujeito. Há uma permuta, incidindo, ao mesmo tempo, entre o que ocorre no indivíduo e aquilo que acontece no meio que o circunda.

Dessa forma, todo ato dessa natureza é uma situação de intercâmbio. Segundo Anísio Teixeira,

[...] a experiência envolve dois fatores – agente e situação – influenciando-se mutuamente um sobre o outro. Poderíamos, assim, representá-la:

Ao entrar em contato com uma dada materialidade e em uma dada situação, o sujeito da experiência é levado a tomar decisões que irão desencadear uma transformação nessa tríade. Há o sujeito, há a materialidade e há uma situação que está presente no *entre* dessa relação. Ao ser instaurada a relação, observa-se uma mudança nos dois pólos, daí surge a experiência.

⁴⁵ DEWEY, 1959, p.152 – itálicos do autor.

⁴⁶ BONDÍA, 2002. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/atualidade/INFO/textos/saber.htm#nota> – último acesso em 19/01/2012.

⁴⁷ TEIXEIRA (1920- 1971), in DEWEY, 1973, p. 16.

Sendo assim, enquanto há transformação na materialidade, há transformação também no sujeito que nela atua. O agente e a situação são modificados pela própria característica da experiência. Esse agente se coloca na situação com sua totalidade psicofísica, pois

[...] não é possível separar, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual uns dos outros, e por as propriedades de um em oposição às dos outros. O aspecto emocional liga as partes num único todo; ‘intelectual’ simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem significado; ‘prático’ indica que o organismo está em interação com eventos e objetos que o rodeiam.⁴⁸

A experiência se completa na medida em que o sujeito está inserido no contexto, de forma que ele seja influenciado e influencie o conjunto da situação, como nos mostrou o esquema feito por Teixeira.

De acordo com Dewey, a experiência não advém de uma simples atividade, pois ela exige algum tipo de reflexão para que se torne significativa.⁴⁹ Ela é prática e reflexão, ou seja, a díade da experiência pela qual o sujeito vai dar significado ao ato e, a partir dessa situação, projetar novas ações. Essa combinação é fundamental para a construção do conhecimento na sala de aula universitária. O que os sujeitos passam nessa sala também se caracteriza por uma conjunção de desejos individuais, das necessidades do programa de curso e das incursões do acaso. Nesse espaço formativo, a experiência é construída pelo intercâmbio entre professor e estudantes e exige desses sujeitos uma atitude de enfrentamento, pois “quando somos apenas passivos frente a um cenário, este nos oprime e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos esmaga”⁵⁰.

Os conteúdos em sala de aula não são um pacote que se deve aceitar de forma não reflexiva ou acrítica. Inclusive os conteúdos “consagrados” podem ser colocados em discussão e originarem algum tipo de indagação por parte

⁴⁸ DEWEY, 1980, p. 104.

⁴⁹ DEWEY, 1959.

⁵⁰ DEWEY, 1980, p. 103.

daqueles que o recebem, pois é assim que o conhecimento é gerado. José Gimeno Sacristán faz uma bela analogia ao evidenciar que o

[...] conteúdo não é algo que se absorve, como um tecido faz com a água, e que se pode voltar a recuperar apertando-o ou que simplesmente se evapora, deixando incólume sua capacidade de absorção, mas educativamente é algo valioso quando se absorve e se converte em tecido.⁵¹

Pensamos que, se um conteúdo é estudado com base em uma experiência, ele será conduzido a integrar novas atitudes de busca. Dewey assegura que “se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro”⁵². configurando-se a ação de um *continuum* experiencial. Nessa perspectiva, cada experiência é uma mola propulsora que impele o sujeito a ir adiante, sendo concebida em um ciclo que se fecha e aponta para outro.

De acordo com esses princípios, elegemos a sala de aula universitária como um espaço para a exploração do conhecimento e para os estudos vocais. Nesse espaço formativo, tivemos o jogo tradicional, que é constituído pela atividade exploratória, pela interação e pela imprevisibilidade, como um mediador da aprendizagem e criador de oportunidades. Ele é um provocador de experiências, que, em nosso trabalho, foram dirigidas aos estudos da prática vocal em teatro.

⁵¹ SACRISTÁN, 2007, p. 125. *José Gimeno Sacristán* é professor na Universidade Complutense de Madrid e na Universidade de Salamanca.

⁵² DEWEY, 1976. p. 29.

1.1 AS ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Durante o percurso das atividades executadas em sala de aula, tomamos como referência o uso dos termos jogo, exercício e procedimento técnico.

Para nós, *jogo* sempre se refere à atividade que é constituída de regra, de delimitação no espaço e no tempo, que não tenha um objetivo fixo e cujas ações gerem ficção. Esse assunto será discutido mais adiante no Capítulo 3.

Como *exercício*, entendemos uma atividade que não exige a globalidade dos aspectos envolvidos na experiência lúdica. Nessa atividade, os objetivos são específicos, há um ponto de chegada, e a repetição é um processo presente nessas ações para se conseguir algum domínio particular. O simples caminhar pela sala como uma forma de se localizar no espaço, prestando a atenção no outro, na respiração e na forma de andar é um exemplo de exercício. Quando acrescentamos a imaginação e adicionamos a esse andar aspectos ficcionais e desafios específicos começamos a entrar no universo do jogo.

Os *procedimentos técnicos* a que nos referimos, que estão bem próximos ao que abordamos sobre o exercício, estão baseados na maneira de produção vocal, tais como a vibração de língua, o vocalize, a respiração costodiafragmática e o apoio no diafragma na emissão de voz – temas que serão discutidos nesta tese. Ao sugerirmos aspectos ficcionais, regras e demais características do jogo, estamos inserindo esses procedimentos no universo lúdico, criando outras possibilidades de compreendê-los e de realizá-los.

1.2 A PRÁTICA VOCAL MEDIADA PELO JOGO

No decorrer da disciplina “Oficina de Improvisação Vocal e Musical” houve uma situação na sala de aula que nos fez indagar sobre procedimentos comumente utilizados na prática vocal. A partir dessa ocorrência começamos a refletir sobre os modos de execução de uma atividade com características lúdicas e fazer a mesma atividade sem essas características. Qual era a fronteira entre essas duas modalidades de situação?

Certa vez, quando eram realizados jogos de imitação com a voz, nos quais os estudantes estavam com uma atitude descontraída, observamos que eles interagiam entre si e estabeleciam comportamentos que nos remetiam à relação lúdica com a voz. Enquanto estavam envolvidos nessa situação, foi pedido para que fizessem uma roda e iniciassem o exercício técnico, bastante conhecido no meio teatral, de *vibração de língua*⁵³. Foi observado, naquele mesmo instante, um enrijecimento corporal, deflagrando uma espécie de cesura entre o *estado de jogo* que acontecia e a nova atividade proposta. Instaurou-se um clima tenso, fazendo com que os estudantes ficassem estáticos e com olhares fixos, como se estivessem olhando para o interior de si mesmos, observando o movimento interno de vibração da língua. Isso nos levou a indagar o porquê dessa mudança de comportamento. O que seria um exercício técnico? Por que não houve continuidade da atmosfera de jogo nesse contexto? Por que o jogo não fora inserido nesse processo?

Ao nos referirmos a essa situação com os estudantes, confirmamos que realmente houve uma cisão no encadeamento das propostas. Eles alegaram que haviam percebido o corte entre o *estado de jogo* em que estavam e o início do

⁵³ A *vibração de língua* consiste em fazer um som vocal e, ao mesmo tempo, fazer com que a língua vibre rapidamente, tocando no céu da boca. Ela proporciona a soltura dos músculos da laringe, permitindo uma melhor emissão e ressonância vocais. Além disso, observa-se que há uma melhora na qualidade da voz e no tônus da musculatura da face e do pescoço. Esse movimento de língua massageia as cordas vocais, favorecendo a diminuição dos ruídos fônicos.

exercício de vibração de língua e, conseqüentemente, a perda dessa qualidade de ação no momento em que foi pedido para que começassem a atividade.

Lembramo-nos de que uma situação dessa natureza é bem comum e já aconteceu em diferentes momentos de nosso trabalho docente no referido curso de teatro. E esse tipo de observação foi um dos motivos pelos quais nos interessamos por investigar a pertinência da atividade vocal de caráter lúdico na formação em teatro.

As práticas vocais nessa pesquisa foram, então, intermediadas pelo jogo. Ao dirigimos nossa atenção para o aspecto vocal, nosso intuito era observar se as ações dessa natureza proporcionavam a apropriação e a compreensão de procedimentos técnicos, tais como o apoio diafragmático na emissão de voz e a vibração de língua e a exploração vocal em diferentes contextos.

Com o intuito de compreender os procedimentos de produção de voz utilizamos as relações entre jogos, exercícios e reflexão que possibilitassem o encontro entre o *fazer* e o *pensar* sobre esse *fazer* para, em sequência, *saber fazer*. Segundo Sacristán, “pensar sobre o que se faz é uma manifestação da *condição reflexiva* das pessoas em todas as suas atividades conscientes”⁵⁴. De acordo com esse autor, o *saber fazer* envolve “o que fazer”, “como fazer” e “sobre o quê fazer”⁵⁵. A prática vocal no teatro torna-se mais efetiva na medida em que se compreende o porquê, o contexto e a intenção desse *fazer*.

Ressaltamos, então, que os procedimentos técnicos na emissão de voz não deveriam ser empecilhos ao sujeito em sua prática vocal, mas proporcionar-lhe maior liberdade de ação. Acreditávamos, então, que a partir de um conhecimento técnico vocal, mobilizado dentro de uma atividade lúdica, as possibilidades de uso da voz poderiam ser ampliadas, gerando uma nova perspectiva a esse tipo de experiência.

⁵⁴ SACRISTÁN 1999, p. 51, itálico do autor.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 56.

2. A CONFIGURAÇÃO DA VOZ

2.1 PRODUÇÃO VOCAL

A voz é constituída no corpo. Ela é efêmera, impalpável e intangível, porém é um fenômeno físico que produz uma vibração no sujeito que a emite e naquele que a escuta, afetando a ambos. Ela é uma manifestação sonora moldada em palavras, cantos ou diferentes sonoridades. Não é matéria, mas “possui plena materialidade”⁵⁶, afirma Paul Zumthor. Ela é um acontecimento no tempo e, como meio de comunicação e expressão, é formada e modulada de acordo com as intenções explícitas e implícitas daquele que a emite. Por intermédio dela, nos dirigimos ao outro, pois a voz é um dos instrumentos de nossas interrelações.

Cada voz tem o seu próprio caráter tímbrico, e podemos compará-la à nossa impressão digital. Ela é única, “não é especular”⁵⁷.

A voz, segundo Mara Behlau e Roberto Ziemer, é uma espécie de “tato à distância”⁵⁸. Esse *toque sonoro* que vem do outro ressoa em nossos ouvidos ora como música, ora como ruído, e afeta-nos de alguma maneira, pois traz consigo a história de vida do sujeito, que entra em relação com a história de quem a escuta.

Nesse acontecimento somos tangidos, primeiramente, pelas vibrações que surgem no interior de nós mesmos. É nesse microuniverso que a singularidade da voz ocorre, traçando um percurso desse interior e seguindo pelo espaço até chegar aos ouvidos do outro.

⁵⁶ ZUMTHOR (1915 – 1995), 2007, p. 85.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 84.

⁵⁸ BEHLAU et ZIEMER in FERREIRA, 1988, p. 72. Mara Behlau é professora da Universidade Federal de São Paulo; Roberto Ziemer é terapeuta corporal e coordena o Institute for Psychohistory no Brasil.

Embora ela seja única, é no meio social de nossa formação como sujeitos singulares que constituímos a nossa identidade vocal. Em nossas relações, arquitetamos o modelo de voz com o qual nos apresentamos e é com ele que nos aventuramos na prática teatral. A história vocal de cada um de nós se apresenta na sala de aula universitária e faz parte da situação lúdica porque o sujeito que a emite não a abandona e nem está apartado da voz que soa de si mesmo. Tomamos, então, como princípio que a voz do estudante parte de uma totalidade em qualquer circunstância de aprendizagem.

A *identidade vocal*, afirma Cecily Berry, é uma complexa mistura do quê e do como ouvimos, e estão presentes nela, também, nossas escolhas que procedem da personalidade, de partes do inconsciente e de nossas experiências.⁵⁹ No instante efêmero em que emitimos nossa voz, essas características se manifestam no timbre, no volume e nas intenções.

Nessa perspectiva, a nossa identidade vocal vai se formando de acordo com a nossa constituição física e se transfigurando de acordo com o meio social em que vivemos. Formamos, então, nossa própria história vocal com o passar do tempo. É a nossa biografia que se manifesta na voz.

De acordo com Behlau e Paulo Pontes, ao emitir a voz, o sujeito apresenta três dimensões: a *biológica*, que indica o seu gênero, sua idade e suas “condições gerais de saúde”; a *psicológica*, que sugere as condições emocionais do emissor; e a *socioeducacional*, que “oferece dados sobre os grupos a que pertencemos, quer sejam sociais ou profissionais”⁶⁰. Chamamos essas dimensões de *indicadores do status vocal*, pois elas nos oferecem dados das circunstâncias em que se encontra o indivíduo. É a sua história vocal, constituída no percurso da vida, que se apresenta no tempo presente. É o ser biológico, psicológico e social que somos que se manifesta em sua sonoridade, desvelando-nos.

A voz de alguém, afirma Isabel Setti,

⁵⁹ BERRY, 1973, p. 7. *Cecily Berry* é diretora vocal da Royal Shakespeare Company, Inglaterra.

⁶⁰ BEHLAU et PONTES, 1988, p. 15. *Paulo Pontes* professor Titular da Universidade Federal de São Paulo.

[...] é uma unidade complexa, um universo em que interagem tanto as manifestações do presente como as múltiplas e potenciais ampliações em extensão, timbres, intensidades, volumes e experimentações poéticas de que aquela pessoa é capaz. A voz é testemunho do passado tanto quanto indicador do porvir. Ela é sua história, sua manifestação presente e seu potencial. A realidade da voz é seu movimento.⁶¹

A essa constituição da voz durante a vida do sujeito, Zumthor chamou de *vocalidade*, ou seja, é a historicidade do uso vocal⁶² que cada um constrói no seio de seu grupo social. Sílvia Davini define a vocalidade como sendo as “múltiplas formas de produção de voz e palavra estabelecidas por um grupo humano específico em um dado contexto sócio-histórico”⁶³.

Para que a produção vocal aconteça, o indivíduo dispõe de recursos que são provenientes de um complexo sistema que atua no momento de sua enunciação. Dos componentes físicos à sua condição de ser resultante de uma expressão individual formada no meio social, a voz surge como um liame entre aquele que a emite e aquele que a escuta. Para Zumthor, ela estabelece um lugar que articula a comunicação entre o emissor e seu interlocutor⁶⁴, tornando-se um elo entre aqueles que estão em relação.

Não vemos a voz, mas isso não nos impede de tentar compreender o seu modo de produção no sujeito. Como ela é uma materialidade invisível, e como a sua produção também não é aparente, observamos que há uma combinação de fatores que atuam no processo de sua emissão. É a partir desses procedimentos e de sua história pessoal que o sujeito plasma sua voz.

A produção vocal é formada por algumas condições básicas. De acordo com Behlau e Pontes, essas condições são as seguintes:

- 1) Para emitirmos a voz e a fala, nosso cérebro dispara o comando central, que chega a nossa laringe e aos articuladores dos sons da fala através de nervos específicos;

⁶¹ SETTI, in SALA PRETA, 2007, p. 29. Isabel Setti é docente na Escola de Arte Dramática- EAD/ ECA/ USP.

⁶² ZUMTHOR, 1993, p. 21.

⁶³ “Entiendo la vocalidad como las múltiples formas de producción de voz y palabra implementadas por un grupo humano específico en una contingencia sociohistórica dada” (DAVINI, 2007. p. 18 — tradução nossa). Sílvia Davini (1956 - 2011) era argentina e estava radica no Brasil, foi pesquisadora e professora do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

⁶⁴ ZUMTHOR, 2007.

- 2) Inicialmente, precisamos inspirar ar, ou seja, colocar o ar para dentro dos pulmões, o que requer que as pregas vocais⁶⁵ estejam afastadas;
- 3) Ao emitirmos a voz, as pregas vocais aproximam-se entre si com tensão adequada, controlando e bloqueando a saída de ar dos pulmões;
- 4) O ar coloca em vibração as pregas vocais, que realizam ciclos vibratórios que se repetem rapidamente. Quanto mais agudo o som, mais rapidamente esses ciclos se repetem;
- 5) As caixas de ressonância, principalmente a boca e a faringe, devem estar ajustadas para facilitar e amplificar a saída do som pela boca;
- 6) Dependendo do som da fala a ser emitido, os articuladores, ou seja, os lábios, a língua, a mandíbula e os dentes, devem se posicionar de modo adequado.⁶⁶

O som vocal é produzido, então, no chamado aparelho fonador, que, certamente, não é um órgão, mas uma conjunção de diferentes partes de outros órgãos. Para nós, é a totalidade do sujeito que está em questão e não simplesmente as cordas vocais ou as demais partes do corpo por onde a voz ressoa. Essa estrutura do aparelho vocal, aparentemente simples, envolve o sujeito em sua totalidade, como veremos mais adiante.

Quando a voz é produzida, certas regiões internas do corpo reverberam, promovendo a amplificação do som. As pesquisas fonoaudiológicas, como afirma Janaína Martins, demonstram que as cordas vocais têm uma intensidade sonora de volume baixo e que as cavidades do corpo servem como suportes vibracionais, amplificando o som que elas produzem.⁶⁷ Essa situação assemelha-se à estrutura do violão, pois não seria possível ouvir efetivamente o som de suas cordas se elas não tivessem uma caixa de ressonância, ou seja, um suporte que amplificasse o som emitido.

Dentre esses espaços corporais que ressoam, a face é uma das principais cavidades de ressonância usadas para a propagação e projeção vocal. De acordo com Martins,

⁶⁵ Neste trabalho, utilizaremos “cordas vocais” em vez de “pregas vocais”. Somente nas citações diretas de algum profissional da Fonoaudiologia é que utilizaremos o termo específico dessa área. Para nós, a expressão “cordas vocais” tem maior proximidade com os termos musicais.

⁶⁶ BEHLAU et PONTES, 2001, p. 9.

⁶⁷ MARTINS, J., 2008. *Janaína Träzel Martins* é professora da Universidade Federal de Santa Catarina.

[...] na face, são os seios paranasais (frontal, maxilar, etmoidal e esfenoidal) os melhores condutores do som, eles são carapaças ocas, espaços cheios de ar, nas quais os harmônicos entram em ressonância.⁶⁸

Segundo Behlau e Ziemer, esse sistema consta ainda de uma série de outras estruturas. Para esses autores, todo o aparelho fonador, os pulmões, a laringe, a faringe, a cavidade bucal, a cavidade nasal e os seios paranasais são também caixas de ressonância.⁶⁹ Se as cordas vocais estão inseridas no corpo, que é constituído por músculos, órgãos, ossos e cavidades, podemos deduzir que não são somente aqueles lugares que ressoam, pois tudo indica que todo o corpo conduz o som e que ele é uma grande caixa ressonadora. Alfred Tomatis afirma que toda a ossatura é um veículo de ressonância:

[...] de fato, trata-se de emitir o som enquanto utilizamos ao máximo a condução óssea, isto é, enquanto cantamos toda a estrutura corporal sofre o efeito de uma vibração bem equilibrada da laringe. Dizemos, então, que o cantor tem uma “voz óssea”.⁷⁰

É a totalidade do corpo, nos diz Jerzy Grotowski, que age como um grande vibrador.⁷¹ O corpo todo vibra, e certas regiões, principalmente a face e o tórax, vibram com maior intensidade.

Isso nos remete ao que Tomatis menciona sobre a *voz óssea* e ao que Sara Lopes afirma sobre esta caixa óssea corporal que é todo o corpo. Para essa autora,

[...] a ossatura, pela resistência de material é, ainda, condutora das vibrações do som, através das articulações, aos limites corporais mais distantes do seu ponto inicial, expandindo, amplificando, e projetando o corpo, em sua sonoridade, para além de seus limites.⁷²

⁶⁸ MARTINS, J., Op. cit, p. 110.

⁶⁹ BEHLAU et ZIEMER in FERREIRA, 1988, pp. 84, 85.

⁷⁰ « Il s'agit en fait d'émettre des sons en utilisant au maximum la conduction osseuse, c'est-à-dire en faisant chanter toute la charpente corporelle sous l'effet d'une vibration bien équilibrée du larynx. On dit alors que le chanteur a une « voix osseuse ». » (TOMATIS, 1987, p. 217. Tradução nossa). Alfred Tomatis (1920 – 2001) foi um otorrinolaringologista nascido na Itália, mas viveu, desde sua infância, na França. Tomatis desenvolveu a Audio-Psico-Fonologia, uma modalidade de estudos por intermédio das relações entre o ouvido e a voz, a escuta, a linguagem e a comunicação. Seu sistema terapêutico é conhecido como Método Tomatis.

⁷¹ GROTOWSKI (1933 – 1999), 2007.

⁷² LOPES. In TELLES et FLORETINO, 2009, p. 275. Sara Lopes é docente da UNICAMP.

O corpo é, ao mesmo tempo, um complexo dispositivo sonoro, ou seja, um produtor, um ressonador e um amplificador de sua própria sonoridade.

2.2 CORPO SOANTE: ORIGEM DA VOZ

Sobre a configuração do aparelho vocal, espaço no corpo onde a voz é produzida, Sílvia Pinho explica que ele é constituído pelos sistemas neurológico e respiratório e pela “atividade dos músculos intrínsecos e extrínsecos da laringe, mucosa das pregas vocais e trato vocal”⁷³. Ela também afirma que independentemente da técnica utilizada, há aspectos psicossociais e ambientais que influenciam na qualidade da voz.⁷⁴ Sendo assim, ao emitirmos um som vocal, fazemos uso de tudo aquilo de que somos constituídos, como já mencionamos.

De fato, é o todo do sujeito que está em questão, e não simplesmente as cordas vocais ou os demais lugares por onde a voz ressoa. Sob essa perspectiva, a voz não é um instrumento de trabalho do indivíduo, pois, se a voz é instrumento, nos pergunta Davini: “onde está o instrumentista?”⁷⁵. Para Davini, “um instrumento é uma ferramenta, uma prótese que utilizamos para um dado fim e, portanto, não é e nem pode ser humano”⁷⁶. A voz é formada no sujeito que a emite, pois deriva do corpo que a lança em direção a outro corpo. Ela se constitui naquele que a enuncia, portanto é parte dele, e não algo que está do lado de fora, como um acessório. Ela não se caracteriza como um acusma, ou

⁷³ PINHO, 2001, p. 2. *Sílvia Pinho* é diretora do INVOZ: Comunicação e Voz Profissional e pesquisadora do Grupo de Voz da Divisão Clínica do Hospital das Clínicas – USP.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ DAVINI, 2007, p. 61.

⁷⁶ DAVINI, in MATOS *et al*, 2008. Disponível em: <http://silviadavini.blogspot.com/2008/08/voz-e-palavra-musica-e-ato-1.html>. Último acesso em 02/06/2010 (Não foi encontrado a partir de outubro de 2011).

seja, uma alucinação auditiva. Tratamos aqui, pois, de uma voz que provém de uma fonte sonora que é o sujeito.

O sistema fonatório não pode ser confundido nem com um instrumento, nem com um órgão⁷⁷, pois ele é, em outras palavras, uma amálgama de sistemas que atuam no corpo humano. Para Davini, “(...) a voz se remete ao corpo que a produz que, por sua vez, é o lugar do sujeito; sendo ambos, corpo e sujeito, instâncias indissociáveis em relação à produção de voz e palavra”⁷⁸. O que existe é um corpo ressoante⁷⁹, dotado de vocalidade. Da mesma forma, numa relação com a dança, Klauss Vianna afirma que “o homem é uno em sua expressão: não é o espírito que se inquieta nem o corpo que se contrai — é a pessoa inteira que se exprime”⁸⁰. Assim como no movimento, está implícito na sonoridade da voz um pouco do sujeito que a executa.

Nos últimos anos, afirma-nos Setti, “o próprio conceito de corpo deixou de ser o de um instrumento do sujeito, compreendendo-se, enfim, como sujeito ele próprio. Senão, quem é o sujeito que dele se diferencia?”⁸¹. É o conjunto de elementos físicos, espirituais, emocionais e mentais que constitui esse sujeito. Embora o designemos em diferentes dimensões, às quais damos distintas características, é esse todo do indivíduo que se manifesta, seja na cena teatral ou na sala de aula. Não há pensamento sem corpo, nem uma emoção desconectada da pessoa.

É do sujeito que provém o som. Ele é constituído, pelo que denominou F. Mathias Alexander, por uma unidade psicofísica⁸². Para Alexander, somos um todo em atividade, no qual “o modo mental e o físico funcionam juntos no uso

⁷⁷ DAVINI, op. cit.

⁷⁸ “De hecho, la voz se remite al cuerpo que la produce que, a su vez, es le lugar del sujeto; siendo ambos, cuerpo y sujeto, instancias insoslayables en relación a la producción de voz y palabra” (DAVINI, 2007, p. 61 — tradução nossa).

⁷⁹ DAVINI, 2009.

⁸⁰ VIANNA (1929 – 1992), 2005, p. 150.

⁸¹ SETTI, in SALA PRETA, 2007, p. 27.

⁸² ALEXANDER (1869-1955), 1992. *Frederick Mathias Alexander* foi um ator australiano que, devido a um problema crônico de voz, desenvolveu um processo de educação corporal que é chamado de Técnica de Alexander. Essa técnica estuda os meios pelos quais reagimos, movemos e pensamos nas ações do dia a dia.

que as pessoas fazem de si em todas as atividades”⁸³. O tema de interesse desse autor era o estudo do

[...] organismo psicofísico vivo, a soma de um complexo de processos unificados (...) Prefiro designar o organismo psicofísico simplesmente como o ‘eu’, e escrever sobre ele como algo que está “em uso”, que “funciona” e que “reage”.⁸⁴

Ao prefaciar o livro de F. M. Alexander, Dewey declara que

[...] Alexander criou o que poderíamos denominar uma fisiologia do organismo *vivo*. Suas observações e seus experimentos tratam do funcionamento real do corpo, com o organismo em operação, e em operação sob as condições do cotidiano — levantar, sentar, andar, ficar parado, usar braços, mãos, voz, ferramenta, instrumentos de todos os tipos.⁸⁵

De acordo com Edward Maisel, cada passo não é executado por apenas um membro, mas por “toda a atividade neuromuscular naquele momento”⁸⁶. Na emissão vocal, é esse todo que se ocupa dessa ação.

A partir das ideias de F. Mathias Alexander, de que o sujeito é uma unidade psicofísica, das de Klauss Vianna, de que o homem é uma unidade que se expressa, e das de Sílvia Davini, de que a produção de voz e palavra é produzida no sujeito, chegamos à concepção do corpo como um sistema que atua em conjunto com o ambiente, e não como um instrumento que simplesmente recebe os estímulos externos. Para esses autores, o corpo é o resultado de intercepções, encontros e metabolismos de informações que chegam e se processam com as informações já existentes, não sendo, portanto, simplesmente um receptáculo. O corpo é o lugar onde processamos o que recebemos e devolvemos o recebido ao ambiente de acordo com os nossos meios de transformar os acontecimentos e dar significados a eles.

Compreender a pessoa em sua inteireza é um princípio condutor que busca uma formação do estudante de teatro baseada nos aspectos de um corpo

⁸³ ALEXANDER, op.cit., p. 24.

⁸⁴ ALEXANDER, 1993, p. 173.

⁸⁵ DEWEY, in ALEXANDER, 1992, p. 6 — itálico do autor.

⁸⁶ MAISEL (1937 – 2008), in ALEXANDER, 1993, p. XXIX. Edward Maisel era americano, escritor e estudioso de Tai-Chi e da Técnica de Alexander. Foi diretor da American Physical Fitness Research Institute.

produtor de voz e que tem potencialidade lúdica. A ação formativa na sala de aula universitária nos leva ao encontro do que Constantin Stanislavski afirma sobre o envolvimento do ator em seu ofício. Para ele, a arte teatral demanda que a “natureza inteira do ator esteja envolvida, que ele se entregue ao papel, tanto de corpo como de espírito”⁸⁷.

Esse sujeito é também formado por subjetividades e pela humanidade que lhe é inerente. Ele entra em relação com a arte e com o outro a partir do conjunto de sua identidade. Assim como a vocalidade é a historicidade de uma voz⁸⁸, e não há voz sem alguém que a produza, não há um ser humano que não tenha história constituída. Segundo Camila Flaborea,

[...] esse sujeito (somato psíquico) que se comunica, relaciona-se e pode se constituir singularmente a partir disso, de suas produções, de suas sensações, de suas afetações. Com toda a hesitação, conflito, desconforto, mas também simbolismo e paixão que fazem parte da natureza do ser humano, de ser humano.⁸⁹

A voz da pessoa é sua impressão e expressão no ar e no tempo. Ela está latente no silêncio do corpo, habitando-o. Ao ser emitida, ela transpassa os limites ósseos e musculares, sendo lançada para o exterior desse corpo. O sopro gera a voz, e da voz são geradas as palavras, as canções e as sonoridades. Elas são esculturas temporais, moldadas na boca, que se desprendem de um corpo para afetar outros corpos que as burilam em significados através da escuta.

Em nosso entendimento os princípios que estão na base de produção de fala e canto são os mesmos: a respiração, a vibração das cordas vocais, a atuação do trato vocal na conformação da voz e na ressonância do som. É a ação desses princípios que vão gerar as palavras, soar a melodia, ou seja, esculpir sonoridades que tenham algum sentido.⁹⁰

⁸⁷ STANISLAVSKI (1863 – 1938), 2002, p. 103.

⁸⁸ ZUMTHOR, 1993.

⁸⁹ FLABOREA, 2007, p. 72. *Camila Flaborea* é mestre em Psicologia Clínica pela PUC-SP.

⁹⁰ Embora haja diferenças no trato vocal em relação à maneira como são emitidos a fala e o canto, não faremos uma reflexão sobre essas diferenças – elas também não foram objeto de nossa investigação junto aos estudantes –, mas ressaltamos que não as ignoramos, simplesmente enfatizamos outros aspectos na emissão vocal que nos pareceram mais apropriados ao nosso estudo.

As intenções da fala são distintas às do canto. Na fala, o sentido é a comunicação de alguma ideia objetiva e que tenha um significado semântico, já no canto, principalmente levando em conta o sentido musical, a semântica não é preponderante. Porém, ambos afetam e capturam os interlocutores.

Dessa maneira, fala e canto são intervenções e ações na voz que vão em direção a alguma situação entre sujeitos. No caso do jogo e da cena, eles irão compor o quadro de intenções dos sujeitos que os concebem.

Tanto na fala como no canto, os parâmetros do som – altura, intensidade, duração e timbre –, e a escuta, como princípio básico da produção vocal, estão presentes e são elementos que se constituem como temas essenciais de compreensão por parte dos estudantes.

A voz é, de alguma forma, uma extensão corporal que vai em direção ao outro. É um corpo inteiro que emite a voz e um corpo inteiro que a escuta. Nela, está implícita e expressa a intimidade de uma pessoa.

No jogo, os contatos são realizados por essas impressões. Cada jogador, de acordo com sua singularidade vocal, entrará em relação com outro jogador. Cada um, com sua voz particular, tange o seu parceiro de jogo. Desses matizes individuais, será composto um quadro sonoro que refletirá essa relação.

Nesse sentido, a voz que surge no instante do jogo se manifesta de acordo com aquilo que o jogador apresenta de si mesmo, pois é o mesmo sujeito que joga e que lança sua voz em direção ao seu parceiro ou ao público. Nas palavras de Jean-Pierre Ryngaert, “o corpo entra em jogo com todos os tabus a ele ligados, com o peso legítimo das inquietações e dos desejos”⁹¹. Na sala de aula, nos momentos de jogo, de avaliação e de criação de cenas, é esse sujeito que se faz presente com tudo aquilo que o constitui.

É o corpo que reconhece o tônus vocal, usa o apoio diafragmático e faz o esforço necessário sem “espremer a si mesmo”, isto é, sem tencionar mais que o necessário, utilizando o nível de ar adequado para o que se deseja pronunciar. É

⁹¹ RYNGAERT, 2009, p. 70.

o corpo que joga. A mesma voz que está presente nos mais variados locais é aquela com a qual lidamos no dia a dia na sala de aula de teatro. Ao preservarmos e aprimorarmos essa voz, não preservamos ou aprimoramos um instrumento de trabalho, mas agimos sobre nós mesmos. É esse corpo que se utiliza de recursos vocais para gerar uma ação sonora na cena e no jogo. É esse corpo que pensa sobre as ações e que cria conceitos e usa a voz em uma situação lúdica. Para compreender o que estamos chamando de jogo, faremos, no próximo capítulo, uma discussão sobre a constituição desse fenômeno.

3– A CONSTITUIÇÃO DA SITUAÇÃO LÚDICA

É sabido que os estudos sobre o jogo têm sido um assunto exaustivamente discutido em diversas áreas do conhecimento humano. A psicologia, a filosofia, as artes, a educação, a antropologia, dentre outros ramos dos estudos, abordam recorrentemente esse tema em suas discussões.

Desde a antiguidade até os nossos dias, o significado socialmente dado ao jogo vem sofrendo transformações no percurso da história. Cada cultura identifica o jogo a seu modo, ou seja, de acordo com seus valores, concepções e interesses.

Esboçaremos a seguir uma concepção de jogo, na qual fundamentamos a nossa investigação. Trataremos, então, de uma abordagem conceitual desse fenômeno, de sua dupla natureza, de sua estrutura e do jogo tradicional, que é uma das modalidades de situação lúdica.

3.1 CONFIGURAÇÕES DO JOGO

Desde o século XIX, o jogo tem sido sistematicamente inserido no contexto educacional, principalmente na esfera da educação infantil. No que se refere à prática educativa, os jogos tornam-se ferramentas, ou seja, instrumentos pedagógicos que vão orientar e conduzir as atividades realizadas pelos educadores. Tal costume, afirma Gilles Brougère, faz com que a concepção de jogo esteja implícita na concepção social de infância.⁹²

⁹² BROUGÈRE, 1998.

Observa-se que há ações e reflexões apontando para três vertentes: na primeira, o jogo é visto como um instrumento pedagógico que desencadeia a pura e restrita aquisição de informações; na segunda, o jogo é visualizado como uma “maquiagem” no processo de aprendizagem, isto é, apresenta-se ao aluno um conjunto de atividades revestidas com a palavra “lúdico”. Nesse caso, elas não passam de uma dinâmica para que alguns conteúdos escolares sejam transmitidos e consumidos numa roupagem aparentemente divertida, mas que nada têm de lúdico em seu fundamento. Observamos que nem toda atividade ou exercício denominado de lúdico é jogo. Essas atividades podem conter traços que nos remetem à situação lúdica, mas não passarão de uma “atividade dinâmica”. Por fim, na terceira vertente, encontramos o jogo como um recurso pedagógico que desencadeia aprendizagens mais abertas, propiciando a aquisição de conhecimentos e ampliando a potencialidade e as possibilidades lúdicas dos estudantes.

Uma das principais características do jogo é o ato volitivo do sujeito, isto é, nesse acontecimento há condição e possibilidade de decisões. Sem essas possibilidades não haverá mais jogo, mas uma sequência de condutas que têm origem fora do jogador.⁹³ Então, como transformar essa sucessão de comportamentos externos em jogo no processo de sala de aula? Como relacionar o jogo à formação do estudante? Quais são os aspectos que fazem essa aproximação?

Em primeiro lugar, para chamarmos alguma atividade de lúdica devemos observar se tais premissas estão evidentes na situação dada. Após essa identificação é que podemos nos aproximar dessas questões. Para isso, e na tentativa de encontrar respostas a essas perguntas, pensamos que trazer o jogo como um propiciador de aprendizagens na sala de aula implica em relacionar suas características básicas com seu aspecto de mediador na apropriação do conhecimento. Se o próprio jogo é um desafio, por que não incorporá-lo como um recurso no aprendizado de procedimentos e conceitos e, ao mesmo tempo, propor referências ao estudante

⁹³ BROUGÈRE, op. cit.

para o desenvolvimento de atitudes lúdicas? Não é o jogo em si mesmo, sem algum tipo de objetivo, que fará esse papel nessa circunstância.⁹⁴ É, pois, com esse interesse que desenvolvemos nossa pesquisa no processo de formação dos estudantes de graduação em teatro.

Ao percebemos a potencialidade do jogo tradicional como mediador da aprendizagem na sala de aula, tomamos como referência os princípios apontados por Lino de Macedo, Ana Lúcia Petty e Norimar Passos. Segundo esses autores, as atividades em sala de aula, que têm como critério o jogo como meio para a aprendizagem, devem basear-se no prazer funcional, na proposição de desafios, na criação ou na organização de possibilidades, na apresentação da dimensão simbólica e na permissão de os jogadores se expressarem de modo construtivo ou relacional.⁹⁵

De acordo com Macedo, Petty e Passos, o *prazer funcional* se refere ao comprometimento do sujeito com a trama do jogo, isto é, ele consente em participar da situação lúdica e, dessa forma, torna-se corresponsável pelo desenrolar da situação. O jogo como uma atividade que ofereça *desafios* diz respeito à proposição de uma “situação-problema”, ou seja, obstáculos a serem superados, que exijam do sujeito algum tipo de esforço em suas ações, de forma que seja “necessário: prestar atenção, repetir, considerar algo com mais força, pensar mais vezes ou mais profundamente, encontrar ou criar alternativas”⁹⁶. Em relação às *possibilidades*, esses autores nos alertam sobre a importância de essas atividades serem necessárias e exequíveis. Para eles, os resultados podem criar ou não satisfação, mas devem ter sentido para os sujeitos. Por sua vez, a *dimensão simbólica* significa a existência de uma relação com a vida do sujeito, que o leve a expressar desejos, valores e sentimentos, incorporando o seu

⁹⁴ BROUGÈRE Op. cit.

⁹⁵ MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005, p. 15. Lino de Macedo é professor titular no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; Ana Lúcia Petty trabalha como técnica de ensino e pesquisa e integra a equipe do Laboratório de Psicopedagogia, coordenado pelo Prof. Lino, do PSA/USP; Norimar Passos é colaboradora no referido laboratório.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 18,19.

universo que lhe é familiar. Por fim, esses autores chamam a atenção para a *expressão construtiva*, que considera diferentes pontos de vista na busca de combinações entre os elementos que compõem o jogo.⁹⁷

A situação lúdica se caracteriza por uma espécie de errância. Segundo Macedo, Petty e Passos, ela

[...] implica uma relação múltipla, que ora considera um aspecto, ora considera outro, ora observa a forma, ora o conteúdo, ora o tema, ora as imagens, sabendo que tudo isso faz parte de um mesmo todo [...].⁹⁸

Porém, esses autores nos alertam que no jogo há uma construção que tem um sentido, uma direção e um foco. Há um certo vaguear, mas um vaguear com referenciais. Para eles, essa *errância* não é um fazer de qualquer jeito, pois as ações na situação lúdica têm uma meta, um objetivo “que se cumpre ainda que de forma errante”⁹⁹.

Da mesma forma, Pareyson faz considerações em relação à concepção de um produto artístico baseado na tentativa: para ele, o tentar não é vaguear a esmo, mas estar atento à configuração inerente à situação que é de ordem e desordem, ofuscamento e vislumbre.¹⁰⁰

3.2 A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO DE JOGO

No que se refere ao conceito de jogo, as relações sociais produzem diferentes acepções sobre esse termo. Brougère afirma que a noção que temos de jogo, assim como o conjunto da linguagem, funcionam dentro de um contexto das relações humanas, e que o uso dessa expressão deve ser analisado como um

⁹⁷ MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005,

⁹⁸ *Ibidem*, p. 21.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 22.

¹⁰⁰ PAREYSON, 1993.

fato social, pois, ao denominarmos uma situação de “jogo”, nos referimos à imagem que lhe é atribuída no meio onde ela acontece.¹⁰¹

Seria um grande equívoco acreditar que o conceito estabelecido por um grupo de estudiosos resguarde e proteja, como em uma redoma, o significado “verdadeiro” daquilo que se denomina jogo. O que se faz é a escolha de determinados parâmetros que possam pautar a visão formada desse fenômeno. Ora, se a ideia que se tem dele é dirigida pelo conjunto de conceitos que um grupo estabelece em torno de algum termo, o que nos dá a possibilidade de ele ser reconhecido por outro grupo como algo da esfera do jogo? Brougère nos esclarece sobre essa interrogação, ao alegar que

[...] podemos saber de que falamos sem dispor de um conceito delimitável, tanto mais porque não podemos atrelar o uso de um termo à posse do conceito [...] esse mecanismo permite compreender a maneira como o jogo é dado desde a infância; para nós, é aí que se encontra a base de nosso conhecimento sobre o jogo ou, pelo menos, sobre a utilização do termo considerada legítima. É ouvindo denominar e denominando atividades por esse termo que a noção de jogo se constrói para cada um de nós. A necessidade de definir o conceito não é anterior ao uso da palavra.¹⁰²

Se, por um lado, como afirma Brougère, a definição de um conceito não precede o seu uso, por outro, o uso da palavra já exprime alguma definição sobre o tema. É sobre isso que passaremos a refletir.

Contemporaneamente, o conceito de jogo que herdamos tem sido fundado em várias concepções constituídas no decorrer de nossa história cultural.

Podemos destacar o jogo nos sentidos sociais de *frivolidade* e *lazer*, ou seja, com a função de descontrair e de relaxar, sendo utilizado após um período trabalho ou estudo, por exemplo, ou de acordo com os interesses do jogador.

Essa atividade também tem o sentido de *escape da intensidade da vida*. Joga-se para fugir de si mesmo, para evitar o contato com a própria interioridade.

¹⁰¹ BROUGÈRE, 1998.

¹⁰² *Ibidem*, p. 16.

Observa-se que a situação lúdica pode ter o sentido de *valor poético e estético*. O jogo e a arte estão, pois, intimamente entrelaçados.

O jogo é concebido como instância de *inventividade, construção e desconstrução de uma realidade*. Os jogadores, principalmente as crianças, se apropriam de restos culturais que eram originalmente encontrados no trabalho e nos ritos religiosos.

Notamos a existência de segmentos sociais que o qualificam como *oposição ao trabalho*, afirmando que ele é algo inútil e fútil, e que não acrescenta nenhum valor aos bens materiais. Há, nessa visão, um preconceito estabelecido diante da situação lúdica. Essa lógica é fundada naquilo que não é produtivo, ou seja, como o jogo não produz riqueza material, não afeta, por consequência, o desenvolvimento econômico.

A situação lúdica também é entendida como aquilo *que não se opõe ao sério, mas sim à realidade*, gerando meios para o equilíbrio emocional. Nessa perspectiva, ela é um momento em que o simulacro e a fantasia estão presentes como projeção de vontades. Nesse caso, no jogo está aquilo que gostaríamos de ser e de viver, lúcida ou tacitamente. A sua realização é pautada pelo desejo reprimido ou querido em oposição à vida cotidiana, sendo constituído de tentativas para suprir as carências da vida “normal”.

Nota-se que ao jogo é dado o sentido de *instrumento pedagógico* e sua utilização é justificada por ser uma ferramenta de trabalho no processo de ensino aprendizagem de diferentes conteúdos do conhecimento humano, como já tecemos algumas críticas anteriormente.

Por fim, observa-se o jogo como *atividade, por excelência, da idade infantil*, concebendo a presença ou a importância do jogo atrelada à noção de infância que a própria sociedade constituiu.

Nessa última concepção, o jogo tomou um caráter distinto, pois à medida que a infância foi sendo instituída como um segmento separado da idade adulta, tornando-se um universo à parte e com características próprias, essa atividade

foi eleita como o meio principal de expressão das crianças. Sob essa perspectiva, a educação se mostrou como uma das áreas do conhecimento que mais se apropriou dessas concepções.¹⁰³

Como podemos notar, o jogo está repleto de significações que herdamos de nossa cultura. O uso do termo denota nossas acepções sobre o tema, pois trazemos, em nossos discursos e práticas, elementos fundados nos universos conceituais em que fomos formados. É possível perceber nas ações e reflexões de estudiosos e praticantes do jogo vestígios dessas concepções que ajudaram a construir seus atuais pontos de vistas acerca do jogo.

É, portanto, no percurso histórico de nossas vidas que aprendemos o sentido de jogo que o meio onde crescemos nos apresenta. Não podemos excluir essa experiência cotidiana de nosso aprendizado conceitual, pois ela deflagra as bases de nossas concepções. Formamos, então, uma espécie de “jogabilidade”, parafraseando Zumthor em seu conceito de vocalidade.¹⁰⁴ É no percurso de nossa vida que aprendemos a denominar de jogo uma dada experiência. A partir dessa primeira noção do termo, começamos a identificar, a rever e a problematizar as ações e os conceitos em torno dessa palavra. Se dermos conta desse percurso, saberemos localizar nossas heranças conceituais e pedagógicas em relação ao tema e assim provocar movimento em nossa maneira de pensar e de agir diante desse assunto.

Ao estabelecermos um recorte na escolha dos parâmetros de jogo tomamos como referência as características desse fenômeno apontadas por John Huizinga e Roger Caillois. Esses dois autores foram os pioneiros na tentativa de nomear as características da situação lúdica.

O historiador holandês Huizinga abordou o jogo como uma manifestação da cultura, afirmando, inclusive, que a cultura nasceu do jogo. Compartilhamos

¹⁰³ ARIÈS, 1981; BROUGÈRE, 1998; COURTNEY, 2003; DUFLO, 1999; HUIZINGA, 1993; SCHILLER, 1992.

¹⁰⁴ Relembrando que, para Zumthor, a vocalidade se refere ao percurso de uso da voz que o sujeito faz em relação ao meio onde vive. É a historicidade de uma voz (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

com esse autor a ideia de integrar jogo e cultura.¹⁰⁵ Mas o que nos interessa não é essa discussão, mas a maneira como esse autor descreve as características comuns que nos permitem identificar a situação lúdica, que será discriminada mais à frente.

O sociólogo francês Caillois também fez um longo estudo sobre o jogo e sua relação com a esfera social. Como ele afirma, “o jogo é um fenômeno total. Diz respeito ao conjunto das atividades e dos anseios humanos”¹⁰⁶. Entendemos que esse “fenômeno total” se caracteriza por um acontecimento que começa e termina em um delimitado tempo e demarcado espaço.

As características observadas por esses autores são balizas de muitos estudos que tomam o jogo como princípio. Para Huizinga e Caillois, o jogo é uma atividade livre e voluntária, de caráter fictício, delimitada no espaço e no tempo, improdutiva e destituída de interesse material, incerta e com regras acordadas e seguidas obrigatoriamente.

Além de corroborar as características elencadas por Huizinga, Caillois identificou quatro categorias presentes no instante do jogo, a saber: *Agôn*, luta; *Alea*, a sorte; *Mimicry*, a ilusão e *Ilinx*, a vertigem. Nesse aspecto, a presença em graus diferenciados dessas categorias na atividade lúdica nos permite refletir sobre um dos interesses do sujeito na realização de um jogo. Essas categorias serão retomadas posteriormente.

O que nos interessa na abordagem de Caillois é o fato de ele considerar que no jogo há obstáculos arbitrários, fictícios a serem transpostos e que, por apresentar uma estrutura fechada baseada em regras, nele o jogador tem a liberdade de criar e de escolher o seu destino.

Outros estudiosos, como veremos em seguida, identificaram alguns comportamentos gerados pelo jogo e ampliaram a discussão sobre o tema. Dessa maneira, integrando as características mencionadas anteriormente às diferentes

¹⁰⁵ HUIZINGA, 1993.

¹⁰⁶ CAILLOIS, 1990, p. 202.

perspectivas de outros autores, podemos nos situar diante do tema, escolhendo a base com a qual desenvolvemos nossa prática e nosso percurso conceitual no contexto da sala de aula universitária.

3.3 A NATUREZA DUPLA DO JOGO: ACORDO FICCIONAL E REALIDADE

Todo jogo é um invento. Constitui-se como uma situação em que os participantes, por livre desejo, engendram um fato ficcional estruturado em um espaço e tempo delimitados e que acontece no “aqui e agora”. O jogo, segundo Caillois, é um universo privado, ocluso e resguardado.¹⁰⁷ Nesse espaço, dentro de seus limites, o jogador tem liberdade para inventar, enfrentar desafios e correr riscos.

Nessa instância, o sujeito transforma uma materialidade qualquer em uma outra realidade, de maneira que ela absorva o conteúdo e as intenções provenientes do imaginário do jogador.

O jogo é um espaço de natureza dupla, pois contém uma realidade fictícia e uma ação no real. De acordo com Brougère, ele “não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento adquire uma significação específica”¹⁰⁸.

A situação lúdica está relacionada a uma qualidade de atitude que o sujeito estabelece com alguma materialidade em uma determinada circunstância. Ela se caracteriza por uma alteração do sentido e da realidade, uma vez que, no jogo, as coisas não são, necessariamente, elas mesmas. Nessa ludicidade, o jogador não só transforma a realidade, readaptando-a e ressignificando-a; ele também transforma a si mesmo, pois ao mesmo tempo em que, por exemplo, um pedaço de toco vira um carrinho, o sujeito vira um motorista ou, ainda, quando

¹⁰⁷ CAILLOIS, Op. cit.

¹⁰⁸ BROUGÈRE, 1998, p. 191.

uma simples cadeira em uma cena teatral é transformada num trono, o sujeito, ator, torna-se um rei, representando-o.

Essa ludicidade é a maneira pela qual o jogador dá forma e asas à sua imaginação. É uma força motora que engendra um modo peculiar de relacionar as coisas. Ela é um impulso, como afirma Friedrich Schiller. Para esse pensador, os impulsos são as forças motoras no mundo, que se diferenciam em três tipos: o impulso sensível, o impulso formal e o impulso lúdico.¹⁰⁹

Enquanto o *impulso sensível* impõe uma constante mutação, o *impulso formal* reclama pela invariabilidade.¹¹⁰ Há entre esses dois impulsos um abismo profundo, e Schiller chamou o elo entre eles de *impulso lúdico*.

Enquanto o “objeto do impulso sensível [que] é a vida (todo o ser material e toda presença imediata dos sentidos)” impõe uma constante mutação, o objeto do “impulso formal [que] é a forma (figura)” reclama pela imutabilidade. Entre esses dois impulsos, agindo como uma ponte, está “o objeto do impulso lúdico, representado num esquema geral, [pela] *forma* (figura) *viva* (...)”¹¹¹. O impulso lúdico, então, dá forma à matéria e realidade à forma.¹¹² Nesse sentido, podemos aproximar o impulso lúdico caracterizado por Schiller ao conceito de forma na “estética da formatividade” de Pareyson, pois, para esse filósofo da arte, formar

[...] significa por um lado fazer, executar, levar a termo, produzir, realizar e, por outro lado, encontrar o modo de fazer, inventar, descobrir, figurar, saber fazer; de tal maneira que invenção e produção caminham passo a passo [...].¹¹³

Retomando aos aspectos de Schiller, o impulso lúdico “molda” o atrito existente entre o impulso sensível e o impulso formal, sendo essa forma um fato, ou seja, algo que acontece. Dessa maneira, o jogo é uma materialização do impulso lúdico.

¹⁰⁹ SCHILLER (1759 – 1805), 1992, p. 61.

¹¹⁰ *Ibidem*, p.86.

¹¹¹ *Ibidem*, p.88 – itálicos do autor.

¹¹² *Ibidem*, p. 87.

¹¹³ PAREYSON, 1993, p. 60.

Sob o ponto de vista de Caillois, há dois componentes no jogo: a *paidia* e o *ludus*. Para ele, a *paidia* é “um princípio comum de diversão, turbulência, imprevisto e despreocupada expansão, através do qual se manifesta certa fantasia”; o *ludus*, por sua vez, em oposição a “essa exuberância alegre e impensada”, é o componente que tenta disciplinar essa turbulência, criando regras e convenções.¹¹⁴

Esses componentes fazem conexão com o impulso lúdico em Schiller na medida em que, na situação lúdica, atuam as forças duplas da regra que, ao mesmo tempo, delimitam e possibilitam a invenção. À *paidia*, associa-se o impulso sensível; ao *ludus*, o impulso formal. A *paidia* é o impulso do movimento (é o disforme) e o *ludus* é o impulso que regula os movimentos (forma).¹¹⁵ Assim, a força que atua nesses princípios se manifesta no jogo que, no dizer de Schiller, é o impulso lúdico.

Essas forças atuantes também se assemelham aos princípios da formatividade de Pareyson, pois, enquanto o jogo acontece, sua forma é configurada e suas regras são descobertas. O jogo é essencialmente um processo em construção. Mesmo com regras explícitas, elas se reconfiguram enquanto o ato é realizado, caracterizando-se como uma experiência de formatividade. Nesse mesmo sentido, Caillois afirma que “o jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta *que é livre dentro dos limites das regras*”¹¹⁶. Inventar, descobrir, realizar e escolher são condições que exigem uma atitude do sujeito para que ele se transforme em um jogador.

O jogo é um fato lúdico, pois está explícita nele a potencialidade de o sujeito exercer seu imaginário e seu poder de decisão diante de acontecimentos fictícios, engendrados em princípios preestabelecidos e suscetíveis à ação do acaso.

¹¹⁴ CAILLOIS, 1990, p. 32.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 49-50.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 27-28 – itálico do autor.

O acontecimento lúdico é constituído por atos decisórios no “decorrer” das ações, pois o jogador entra no jogo de acordo com uma decisão própria e, no transcorrer da situação, é levado a fazer diferentes escolhas para conduzir o seu destino. Segundo Brougère,

[...] para que essa situação particular se crie, há uma decisão da parte dos jogadores: decisão de entrar no jogo, mas também de organizá-lo de acordo com modalidades particulares. Sem livre escolha, isto é, possibilidade real de decidir, não há mais jogo, e sim sucessão de comportamentos que tem sua origem fora do jogador. Se um jogador de xadrez não é livre para decidir sua próxima jogada, não é mais ele quem joga. [...] O jogo surge então como um sistema de sucessões de decisões.¹¹⁷

É por intermédio dessas pequenas decisões, tomadas no percurso da situação lúdica, que os jogadores dão um rumo ao destino do jogo. Cada escolha assumida por esses sujeitos gera uma cadeia de ações que, em consonância com o acontecimento extemporâneo, se configuram naquele universo fechado, afirmado por Caillois.

Nota-se que em uma atividade de caráter lúdico, os jogadores se encontram em um *temenos* – ou a área onde o jogo acontece – que é distinto da realidade corriqueira. Nessa área, demarcada no tempo e no espaço, é reduzida a gravidade dos erros e dos fracassos, e os jogadores se exercitam ao correr riscos que não poderiam acontecer de fato na vida cotidiana, uma vez que o vivido ali é uma situação de ficção.

Pelo que observamos, há no jogo interações entre os jogadores de forma cooperativa ou competitiva que demonstram um “acordo ficcional.” Esse pacto entre os jogadores é semelhante ao que Humberto Eco demonstrou na relação do leitor com uma obra literária.¹¹⁸ Não há jogo sem essa convenção. Todo ato ficcional é pleno de imaginação, que leva o sujeito a sair dos limites circunscritos pela realidade.

¹¹⁷ BROUGÈRE, 1998, p. 191.

¹¹⁸ ECO, 1994, p. 81.

O jogo é também um gerador de vínculos. Ele possibilita o encontro com o outro, estabelecendo uma rede de sentidos entre os jogadores, criando um lugar diferenciado no qual os sujeitos e o jogo se tornam um. Os liames ali presentes também podem ser ficcionais. Joga-se, muitas vezes, com sujeitos que na vida cotidiana são “inimigos”, mas na situação lúdica se tornam parceiros, pois no jogo todas as ações são realizadas a partir de algum tipo de interação.

No instante do jogo, observa-se a presença de sua dupla natureza. Há o real, no sentido do acontecimento, e uma ficção, no sentido de sua significação. Além desse aspecto, outro duplo sentido é observado. No *temenos* do jogo, são duas realidades que se mostram presentes: uma que é instaurada no visível e outra que se instaura invisivelmente.

Gregory Bateson chamou de “jogo” e “não-jogo” essas realidades superpostas da situação lúdica.¹¹⁹ Ele assinalou o complexo paradoxal de comunicação existente nesse acontecimento. Aqueles que estão jogando anunciam para si mesmos que as ações realizadas naquele momento não denotam aquilo que denotariam as ações similares em suas circunstâncias reais. Para esse autor, um determinado pacto conduz o acontecimento e aquilo que se faz pode remeter a algo existente na realidade cotidiana, porém esse acordo demarca e estabelece as condutas na esfera da ficção. Os jogadores instituem um conjunto de preceitos e códigos que delimitam e inibem as ações que, se ocorrerem no campo da realidade cotidiana, não seriam um jogo. Há enunciados subentendidos e expressos no contrato dos jogadores, pois, nessa arena ou “marco”, no dizer de Bateson, instala-se aquilo que também é “não-jogo”, daí o paradoxo desse acontecimento.¹²⁰ No momento das ações, joga-se o jogo, porém aquilo que é o não-jogo também está tacitamente presente. Portanto, se compreendermos o seu caráter dentro de determinados parâmetros, poderemos

¹¹⁹ BATESON (1904 – 1980), 1998. *Gregory Bateson* foi um biólogo e antropólogo inglês, naturalizado americano no ano de 1956. Tornou-se um importante pensador sistêmico e epistemológico da comunicação.

¹²⁰ *Ibidem*.

identificar, possivelmente, aquilo que não pertence essencialmente à situação lúdica.

No pacto que os jogadores estabelecem no jogo, as regras estão presentes de forma explícita e implícita. O que acontece explicitamente, demarcado pelos acordos, inibe as ações que estão fora do jogo, ou seja, suas regras implícitas. As regras implícitas seriam aquelas que, de forma tácita, estão presentes sem que seja necessário descrevê-las. Por exemplo, quando se joga “morto e vivo”, o fato de “morrer” no jogo está na esfera da irrealidade e não no campo do real. A morte, peremptória, está tacitamente presente, mas não acontece de fato. É o mesmo sentido do jogo “lutinha”, tão comum na infância. Nele, quando as regras implícitas são quebradas, a luta deixa de ser um jogo e torna-se uma briga de verdade. O estabelecimento de regras já anuncia essa situação que não é da vida real, pois em “si mesma a regra cria uma ficção”¹²¹.

No espaço da natureza dupla do jogo, afirma Ryngaert, “a situação de ficção nunca é inexorável como poderia sê-lo a situação real inscrita num tempo invariável e independente do sujeito”¹²². Nessa circunstância, o sujeito aprende a configurar a situação na sua consciência, moldando o medo diante dos acontecimentos, tornando o jogo um “ensaio sem riscos”¹²³ reais. No mesmo sentido, Jerome Bruner afirma que no jogo há uma relação que nos permite explorar as ocasiões sem medo do erro, e que nos instiga a transformar o mundo de acordo com os nossos desejos.¹²⁴

Na situação lúdica, o jogador faz escolhas no momento em que joga, e a situação pode ser recriada quantas vezes forem necessárias, o que difere da realidade cotidiana, na qual a situação prevalece sobre o sujeito, uma vez que ela não acontece outra vez.

¹²¹ CAILLOIS, 1990, p. 28.

¹²² RYNGAERT, 1981, p. 38-39.

¹²³ *Ibidem*, p. 38-39.

¹²⁴ BRUNER, 1986. *Jerome Bruner* é um psicólogo americano, professor e pesquisador sênior na New York University.

Embora possa haver inúmeras repetições no jogo, cada repetição é particular. Toda vez que se joga o mesmo jogo, seus resultados serão sempre inesperados, singulares e irrepetíveis. Para cada jogo jogado, há um novo “aqui e agora”. Como observa Pupo ao discorrer sobre o jogo teatral – e aqui correlacionamos esses pontos com qualquer jogo – as regras, as intenções e as ações resultam em uma construção que, segundo essa autora,

[...] ocorre através de relações que o jogador produz *aqui e agora* com seus parceiros e com o ambiente, relações essas que implicam intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios.¹²⁵

É no calor das ações entre os parceiros de jogo que os eventos internos a esses sujeitos e externos a eles se fazem presentes, uma vez que essa situação se localiza em um determinado ambiente. O lugar onde acontece a atividade lúdica também faz parte desse contexto, pois ao demarcar a área de jogo estamos delimitando um espaço que de alguma forma não exclui totalmente os arredores. Essas adjacências fazem intervenções na situação lúdica, e os eventos extemporâneos, que acontecem fora da área demarcada, estão presentes na ambiência do jogo. É importante lembrar que a relação entre a área delimitada ficticiamente na situação lúdica e a área que está em volta desse *temenos*, que é o ambiente, cria dois espaços diferenciados que estão envolvidos em uma mesma atmosfera, porém com características distintas.

Na natureza dupla do jogo, observamos os sinais do impulso lúdico e a atuação das forças da *paidia* e do *ludus* que engendram a situação em uma estrutura temporal, caracterizada em uma experiência de formatividade. Nesse acontecimento, estão presentes as potencialidades humanas que estabelecem as mais variadas relações com qualquer materialidade. Elas dão ao sujeito a capacidade de inventar situações estruturadas e reguladas por um conjunto de preceitos e circunscritas em um delimitado tempo e espaço demarcado.

¹²⁵ PUPO, 2001, p.182.

3.4 A ESTRUTURA DA SITUAÇÃO LÚDICA

O jogo é um acontecimento estruturado. Nele, há uma urdidura interna que organiza as ações e que é vivida pelo jogador. Ele é uma composição que pode ser percebida por quem está de fora, ou seja, por quem vê a situação lúdica. Pode-se entrar e sair do jogo de acordo com o contrato firmado entre os jogadores ou pelo desejo unilateral de um deles.¹²⁶

Para fazer uma fotografia do instante do jogo, que se mostra fugidio e efêmero, é necessário um olhar atento para captar a sua constituição e eleger determinados termos que possibilitem a identificação e a comunicação desse fenômeno entre aqueles que o praticam ou que o estudam.

Além das abordagens de Huizinga¹²⁷ e Caillois,¹²⁸ observa-se também que há estudos que o qualificam como um espaço no qual são engendradas a exploração e a invenção com os materiais escolhidos pelos jogadores, como afirmam Brougère, Bruner, Ryngaert e Stephen Nachmanovitch¹²⁹. Nesse sentido, esse campo exploratório proporciona aos jogadores um leque de experiências que podem levá-los a ações na esfera da criação.

Ryngaert, embora remeta sua afirmação ao jogo dramático na acepção francesa, considera que o jogo

¹²⁶ O artista e educador mineiro *Francisco Marques*, o *Chico dos Bonecos*, cria uma situação que ilustra muito bem esse tema, quando ele conta uma história. Em suas apresentações, no momento em que há algum comentário fora da narrativa, ele congela a narrativa e faz um gesto com as pernas de que está saltando uma linha imaginária que separa a história contada da realidade. Após esse salto, ele descreve em palavras a cena congelada e faz os devidos comentários. Depois, ele reapresenta a cena como foi deixada e faz os mesmos gestos para regressar ao espaço onde ela está congelada para, então, continuar sua narração a partir do ponto em que a deixou.

¹²⁷ HUIZINGA, 1993.

¹²⁸ CAILLOIS, 1990.

¹²⁹ BROUGÈRE, 1998; BRUNER, 1986; RYNGAERT, 2009; NACHMANOVITCH, 1993. *Stephen Nachmanovitch* é um músico norte-americano, violinista improvisador, educador e escritor.

[...] é o lugar de todas as invenções e incita à criação. Ele inquieta e seduz por essas mesmas razões, pois exige que os participantes se arrisquem com tentativas que rompam com seu *savoir-faire* habitual. Existe um prazer e um júbilo da invenção, como existe um prazer de ver outros participantes apresentarem um trabalho original ou pessoal.¹³⁰

É fato reconhecer que, no instante do jogo, há um processo interativo entre os jogadores, por isso consideramos a existência de duas grandes modalidades de interação: a competitiva e a cooperativa. Na competição, há alguém que perde e alguém que ganha, ou um empate, mas sempre um jogador necessita do outro, pois não há ganhador sem perdedor e o empate nunca é solitário. A interação cooperativa, por sua vez, pode ser de dois tipos: a *imitativa*, que se refere ao fazer como o outro faz, e a *diferenciada*, que se refere às ações distintas entre os jogadores que se complementam.

Para ilustrar esses dois tipos, apresentamos os seguintes exemplos: a cooperação imitativa, que podemos reconhecer no “jogo do espelho” de Spolin e a cooperação diferenciada, que pode ser identificada no jogo “casinha”, tão recorrente na infância. Enquanto no primeiro os jogadores imitam o que o outro faz, no segundo a cooperação se dá nas relações diferenciadas entre os jogadores. Em ambas as modalidades, essa interação é reflexo de uma atenção dirigida à circunstância e de uma atitude de escuta ao parceiro de jogo.

No instante dessa atividade nota-se também a presença, em graus diferenciados, de *ações improvisadas*. Nos jogos, os sujeitos são impulsionados a responder à ação no “aqui e agora” da situação de acordo com os conhecimentos que eles têm a respeito da temática do jogo e das regras estabelecidas. Nesse ato, o jogador faz relações exploratórias, gerando resultados imprevisíveis. Ryngaert afirma que a improvisação incita o sujeito a dar respostas diante dos fatos apresentados, sejam no interior ou em suas bordas,

¹³⁰ RYNGAERT, 2009, p. 72.

impelindo-o a usar a sua imaginação.¹³¹ Sob esse prisma, Pareyson nos chama a atenção para o artista em formação. Para ele, esse sujeito é levado a

[...] colocar-se em condição de enfrentar qualquer eventualidade com aquela presença de espírito, aquela tempestividade e cálculo rápido que seu trabalho exige, é obrigado a renunciar de saída ao propósito de querer prever ou prevenir de algum modo o imprevisto.¹³²

No que tange ao aspecto da improvisação presente no jogo, Tizuko Kishimoto afirma que “nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá sempre de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros”¹³³. Nessa perspectiva, o caráter de incerteza do jogo impera sobre o seu destino.

O ato improvisacional é uma constância no momento do jogo. Mesmo quando se tenta prever alguma coisa, os acontecimentos lúdicos nos mostram que não temos totalmente esse controle. A percepção de que esse domínio é precário nos instiga, também, a acreditar e a tomar atitudes que nos transformam em senhores daquele instante.

Nota-se, também, o aspecto da *intencionalidade*, ou seja, o sentido dado às ações no momento em que se joga e que aponta para a direção na qual o jogo é conduzido.

Na situação lúdica há um certo *experimento*, uma vez que “estar no jogo desencadeia uma disponibilidade sensorial e motora, libera um potencial de experimentação”¹³⁴. Essa experimentação está relacionada com a possibilidade de fazer escolhas, de relacionar os dados, de testar hipóteses e de correr riscos. No ato de fazer escolhas, o jogador torna-se protagonista da situação, pois o jogo pressupõe um sujeito ativo, responsável por suas escolhas e pelas consequências delas advindas. Na situação lúdica, afirma Macedo,

¹³¹ RYNGAERT, op. cit. p. 90.

¹³² PAREYSON, 1993, p. 85.

¹³³ KISHIMOTO in KISHIMOTO (org), 1996, p. 24. Tizuko Kishimoto é professora titular da Faculdade de Educação da USP.

¹³⁴ RYNGAERT, op. cit., p. 56.

[...] não se pode, ou não se deve, jogar pelo outro. É ele [o jogador] quem realiza as jogadas: ele é seu único responsável ou protagonista (seja como pessoa ou equipe) daí o desafio, no jogo, de fazer antecipações e considerar os efeitos da jogada atual no futuro de uma partida e, com isso, se possível, pré-corrigir os erros.¹³⁵

Cada gesto no jogo implica uma deliberação que tem consequências no desenrolar da situação.

A entrada no jogo e a permanência nele é uma de suas características. Para jogar é necessária uma atitude volitiva, e é a partir dessa volição que o jogo acontece entre os sujeitos da situação.

Em síntese, o jogo é um conjunto de gestos, sons e significados que se friccionam e se integram em um determinado instante e lugar, nos quais o sujeito escolhe, relaciona, interage, experimenta, expressa, comunica e se declara como protagonista da ação. A situação lúdica é complexa e diversa em seu sentido. A cada jogo, dependendo do contexto, o sentido é dado por aqueles que o jogam. Na acepção exposta, o jogo é um acontecimento volitivo e conduzido por regras implícitas e explícitas, estruturado e delimitado em um espaço e tempo ficcionais, e que, no fluxo de sua existência, propicia escolhas e resultados incertos, gerando experiências aos jogadores e ocasionando vínculos e significados entre aqueles que jogam.

A partir dessas premissas, podemos especificar os aspectos do jogo que foram escolhidos como ponto de referência nessa pesquisa. Reconhecemos que, ao limitarmos e identificarmos o fenômeno “jogo”, do modo que escolhemos, estamos realizando um recorte dentre as várias leituras que examinam e caracterizam esse acontecimento. Escolher significa, então, tomar decisões e assumir uma determinada forma de reflexão.

As características mencionadas anteriormente estão presentes em todo e qualquer jogo. Dentre as várias modalidades de jogo que utilizamos para essa pesquisa – jogos tradicionais; jogos teatrais de Viola Spolin e jogos de diferentes

¹³⁵ MACEDO in MACEDO; MACHADO; ARANTES, 2006, p. 34 [inserção nossa].

fontes e inventados pelo pesquisador – optamos por fazer a análise dos jogos tradicionais que foram executados durante as aulas.

Foi principalmente e a partir dessa modalidade de situação lúdica que pudemos vislumbrar aspectos para uma formação vocal dirigida a estudantes de graduação em teatro. Os jogos tradicionais são patrimônio cultural de um povo e estão disponíveis no meio social, sendo muitos deles de fácil acesso. Eles têm uma estrutura delimitada que dão margem a explorações vocais e propiciam o relacionamento de grupo, inserindo o indivíduo no coletivo de forma desafiadora e inventiva.

Outro ponto que nos levou a fazer o recorte nesse tipo de jogo foi a possibilidade de levar ao conhecimento do estudante de teatro essa modalidade de manifestação cultural. Ela torna-se importante na medida em que problematizamos o sentido da tradição no processo formativo desses sujeitos. Não nos prendemos aos aspectos tradicionalistas e de preservação cultural sem crítica, mas tomamos essa atividade como referência por percebemos o potencial de criação e de procedimentos vocais que ela apresenta. Por isso os destacamos para essa análise. Com o repertório utilizado, procuramos desenvolver a prática e a compreensão dos procedimentos vocais e possibilitar essa experiência no contexto da formação teatral.

3.5 O JOGO TRADICIONAL

Dentre as diferentes formas de uma situação lúdica, o jogo tradicional é uma estrutura que apresenta algumas características peculiares. Antes de aprofundarmos na conceituação dessa modalidade de jogo, nos perguntamos: o que é tradição? Etimologicamente, essa palavra significa: “ato de transmitir ou entregar, transmissão oral de lendas, fatos, valores espirituais etc., através de

gerações”¹³⁶. Nesse sentido, todo jogo tradicional é transmitido de geração a geração e continua presente nas manifestações culturais. O jogo que não é praticado na atualidade não é mais tradicional; ele é um arquivo da história cultural de um povo.

De acordo com Kishimoto, esse tipo de jogo se caracteriza pelas seguintes categorias: “anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”¹³⁷.

Em princípio, não se sabe quem foi o criador de um determinado jogo. Podemos identificar a região, o país, a comunidade, mas a autoria é dificilmente sabida, pois o coletivo das pessoas se apropria dessa criação, deixando o seu autor no anonimato. O jogo é passado de geração a geração e a sua tradicionalidade se dá por essa condição. Para ser considerado como tradicional, é necessária sua presença atual na sociedade ou em um grupo regional por intermédio de gerações sucessivas. Segundo Sebastião Rocha, a “tradição equivale à atualidade de fatos ou fenômenos no tempo e no espaço, porque ela é o fator de união, caráter e coesão de um povo através dos tempos”¹³⁸.

Os jogos são geralmente transmitidos pela oralidade e, embora haja muitos registros escritos de vários deles, a sua marca principal é a de que são conhecidos por intermédio de comunicação verbal.

Outra característica do jogo tradicional refere-se à sua conservação. Nota-se que há uma estrutura que é continuamente transmitida, mas que é também modificada a cada geração. O coletivo se apodera do jogo, transformando-o e acrescentando a ele variações a seu bel-prazer. O modo como as modificações do jogo tradicional acontece é semelhante à dinâmica cultural anunciada por Renato Almeida. Para esse estudioso da cultura tradicional, é no contato entre os sujeitos que há “trocas e empréstimos”, e é a dinâmica cultural que acolhe as

¹³⁶ CUNHA, 1982, p.780.

¹³⁷ KISHIMOTO, 1993, p. 15.

¹³⁸ ROCHA, 1979, p. 8. *Sebastião Rocha* é antropólogo, educador popular e folclorista; é fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD, em Belo Horizonte, MG.

invenções, promove ajustamentos, aculturações, releituras e reinterpretações de valores que se transformam a partir de uma seleção e um consentimento coletivo.¹³⁹

O caráter universal da situação lúdica tradicional é observado quando percebemos a presença de muitos jogos dessa natureza em diferentes localidades. Alguns deles datam da Grécia Antiga e até hoje são encontrados nas sociedades contemporâneas.

Há uma variedade de jogos que permanecem em nosso meio, como a amarelinha, a pipa, o jogo de pedrinhas, a gangorra, o pega-pega, dentre outros que se enquadram nas categorias anteriormente expostas. Sabe-se também que, além de seus criadores serem anônimos, muitos deles são originários de situações de trabalho, romances, poesias e mitos e que procedem de cerimônias sagradas com reminiscências de rituais religiosos e simbólicos. Nessa perspectiva, Rocha afirma que todo fato de natureza tradicional está sujeito a mudanças tanto na forma como no conteúdo. Por exemplo, uma dança em determinado ritual pode se constituir em uma mera diversão em diferentes contextos e épocas.¹⁴⁰ São ocorrências advindas do mundo adulto que foram abandonadas, sendo, em seguida, apropriadas pelas crianças que as trouxeram para o seu universo.¹⁴¹ Isso não quer dizer que toda situação lúdica tradicional se refira ao mundo infantil, pois existem jogos que estão presentes no universo adulto e têm características semelhantes aos jogos infantis.

O jogo tradicional tem um caráter distinto que o remete a um tempo passado e a um tempo presente do “aqui e agora”. Esse tempo pode ser observado como tempo *diacrônico*, vindo do passado, e tempo *sincrônico*, sendo concretizado no presente. Os aspectos de passado e presente nesses jogos estão inseridos no contexto cultural de cada geração. Pensamos, então, em uma

¹³⁹ ALMEIDA (1895 – 1981), 1976, p. 12. *Renato Almeida* foi um musicólogo e folclorista carioca. Foi um dos fundadores da Comissão Nacional do Folclore.

¹⁴⁰ ROCHA, 1979, p. 11.

¹⁴¹ CASCUDO, 1984; KISHIMOTO, 1998.

atemporalidade desses jogos, pois eles permanecem no percurso da vida em grupo, ora aparecendo, ora esquecidos, ora sendo lembrados. Câmara Cascudo, chamando esses jogos de brincadeiras, afirma que elas

[...] dificilmente desaparecem e são das mais admiráveis constantes sociais, transmitidas oralmente, abandonadas em cada geração e reerguidas pela outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e canto, quase independentemente da decisão pessoal ou do arbítrio administrativo [...].¹⁴²

Nessa perspectiva, o que mantém a presença ininterrupta desses jogos na sociedade de nossos tempos? Acreditamos que o vigor dessas atividades está em sua possibilidade de oferecer ao jogador alguns dos aspectos das categorias mencionadas por Caillois, ou seja, o *Agôn* (competição, luta, desafio), *Mimicry* (simulacro, ilusão, faz de conta), *Aléa* (sorte, acaso, a imprevisibilidade) ou *Illinx* (vertigem, perturbação, desequilíbrio).¹⁴³ Ao praticar o jogo, são despertadas diversas sensações inerentes aos seres humanos, como o prazer, a tensão, a incerteza, o desafio, a permanência e a mudança. Além dessas sensações, o jogo tradicional possibilita a criação de um sentimento de pertencer a um coletivo de pessoas, levando o sujeito a se sentir integrante de uma comunidade ou de um grupo, mesmo que temporariamente.

Segundo Robson Camargo, em seu artigo sobre o trabalho de Neva Boyd¹⁴⁴, esta educadora considerava que o caráter dinâmico do jogo tradicional produzia uma “satisfação crescente”, porque o mesmo jogo podia ser jogado várias vezes e nunca seria igual.¹⁴⁵ É essa possibilidade de ser renovado a cada instante que dá um dos sentidos à sua permanência.

A tradição desses jogos não é mantida nem imposta por atos de lei governamental ou por decretos normativos. Pelo que temos observado, o

¹⁴² CASCUDO (1989 - 1986), 1984, p.146.

¹⁴³ CAILLOIS, 1990.

¹⁴⁴ Neva Boyd (1876 – 1963) foi uma importante educadora norte-americana e professora de crianças em Buffalo – Nova York. Fundou a Escola de Recreação e Treinamento na Hull House de Chicago, onde trabalhou com imigrantes utilizando dança, jogos populares, dramatizações, ginástica, etc. Foi professora de sociologia e serviço social da Northwestern University. Boyd foi a grande inspiradora de Spolin na criação de seu sistema de Jogos Teatrais.

¹⁴⁵ CAMARGO in SALA PRETA, 2002, p. 286. Robson Camargo é professor da Universidade Federal de Goiás.

aparecimento e desaparecimento dos jogos somente acontecem devido ao sentido que os sujeitos dão a eles no momento circunstancial em que vivem. A presença dessas atividades está ligada à transmissão de um bem cultural material e imaterial que é valorizado pelo grupo social, caso contrário esse tipo de situação lúdica não encontraria suporte em sua permanência. Para que um grupo humano deles se aproprie, é preciso que os sujeitos desse grupo saibam da existência desses jogos, ou seja, sua tradição e perenidade dependem desse conhecimento e da vontade dos sujeitos de os perpetuarem. O grupo social somente continuará a praticar o jogo se ele tiver um significado na atualidade, e não simplesmente no seu aspecto tradicionalista.

A transmissão dessa modalidade de jogo somente tem sentido quando a preservação não é passiva, pois não é a transmissão em si que garantirá a sua constância e funcionalidade; o modo e o motivo pelos quais eles estão inseridos no meio social é que vão dar continuidade à sua preservação. Se o coletivo social se apodera do jogo, este fica subjugado às mudanças e aos novos significados que o grupo lhe confere. Somente nesse aspecto é que a sua preservação se faz com algum sentido e propriedade. Da mesma forma, a professora Ingrid Koudela declara que “as rimas, os versos, as cantigas, as danças, as histórias, as brincadeiras devem ser preservadas, mas o sentido do processo é que garante a sua vitalidade”¹⁴⁶. Em nosso entendimento, a vitalidade do jogo está circunscrita, principalmente, ao potencial e ao significado que o grupo social dá a ele, ou seja, é a partir de sua função e de sua possibilidade de dar sentido àquele grupo que o jogo permanece naquele meio.

Outro aspecto do jogo tradicional é sua funcionalidade, ou seja, ele exerce algum tipo de função no universo social onde é praticado. Essa função pode ser o simples divertimento ou até a congregação dos sujeitos no grupo social. Almeida afirma que, em um fato dessa natureza, não há ação gratuita, pois tudo

¹⁴⁶ KOUDELA, 2002, p. 146. *Ingrid Koudela* é pesquisadora e livre docente pela ECA/USP e professora na Universidade de Sorocaba- UNISO. É autora de publicações fundamentais em pedagogia do teatro.

que um grupo humano faz tem um sentido e corresponde a alguma função. Às vezes, essa função se perdeu no tempo ou foi diluída na memória.¹⁴⁷

Nesse tipo de situação lúdica, há diferenças de uma região para outra, e no percurso geográfico onde ela transita os jogos tomam características regionais ou locais. Muitas vezes eles são conhecidos por nomes diferentes, mas têm as mesmas regras e os mesmos textos cantados ou falados, no caso de haver algum desses elementos. Outras vezes, o nome é semelhante, mas há diferenças no modo de jogar. Bernadete Poyes nos mostra que, mesmo diante dessas variações,

[...] é possível reconhecer uma mesma brincadeira e identificar as variantes surgidas, as fusões ocorridas no decorrer do tempo. Muitas delas desaparecem, quando deixam de ser funcionais aos grupos lúdicos, podendo reaparecer em novas combinações.¹⁴⁸

Do ponto de vista da origem dos jogos tradicionais, vale lembrar que a cultura brasileira é uma cultura híbrida, e, pelo que consta na literatura, seus jogos foram herdados, em sua maioria, dos povos lusitanos. Nota-se também a presença de características indígenas, francesas, japonesas e africanas em muitos jogos ainda presentes em nossa cultura, principalmente no meio infantil.¹⁴⁹

Relembramos que o potencial do jogo tradicional nos levou a considerá-lo como um mediador das atividades na sala de aula universitária, pois percebemos que ele poderia desencadear experiências vocais no processo formativo dos estudantes de graduação em teatro.

Em diferentes contextos, observamos que os jogos tradicionais são referências para diversas práticas artísticas e educativas. É o que discutiremos a seguir.

¹⁴⁷ ALMEIDA, 1976.

¹⁴⁸ POYES, 2006, p. 116. *Bernadete Poyes* é professora no Centro Universitário São Camilo- Vitória- ES.

¹⁴⁹ CASCUDO, 1984; KISHIMOTO, 1993.

3.5.1 OS JOGOS TRADICIONAIS E SUAS CONEXÕES

Ao trazermos o jogo tradicional como mediador da experiência vocal na sala de aula universitária, queremos ampliar a discussão sobre a inclusão desse fenômeno cultural em processos de aprendizagens. Essa modalidade de situação lúdica é também referência para outras formas de ação em diferentes propostas de ensino e de produção artística. Aqui, traçamos um breve percurso relativo ao uso desses jogos nos contextos do teatro, da música e da educação.

Iniciaremos essas conexões nos remetendo à vinculação entre a situação lúdica tradicional e a experiência teatral. De acordo com Pupo, o jogo tradicional tem um caráter que rompe as fronteiras culturais e trazem “dentro de si vetores que possibilitam a apropriação da linguagem teatral por pessoas das mais variadas origens e contextos”¹⁵⁰.

Segundo Koudela, o processo inicial do sistema de Jogos Teatrais (*Theater Games*) de Viola Spolin está nos “jogos de salão, nas brincadeiras espontâneas organizadas nos encontros familiares”¹⁵¹. Essa referência é identificada no conjunto de todo o sistema organizado por Spolin.

Na resenha do livro de Spolin¹⁵², Pupo reafirma a vinculação entre os jogos tradicionais e os jogos teatrais, os quais foram uma base sólida para o desenvolvimento do sistema de trabalho da referida educadora teatral americana.¹⁵³

Ao fazer uma analogia do teatro com as brincadeiras, Spolin afirma que

[...] a experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite a alguns com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais.¹⁵⁴

¹⁵⁰ PUPO, 2007, p. 262.

¹⁵¹ KOUDELA, 2002, p. 52.

¹⁵² SPOLIN, 2007.

¹⁵³ PUPO, op.cit..

¹⁵⁴ SPOLIN, 2003, p. 251.

De acordo com Koudela, os jogos tradicionais, no contexto de ensino de teatro, são atividades que antecedem a prática teatral, pois eles são um recurso no estabelecimento de um inventário comum aos sujeitos que estão em formação e auxiliam na liberação da ludicidade. Para ela, esses jogos criam um clima favorável para o aprendizado teatral e mobilizam os jogadores para um sentido comum, preparando o grupo e introduzindo os elementos do jogo teatral.¹⁵⁵

O jogo tradicional é estruturado por regras, mas elas, por estarem inseridas no espaço da ficção, não são autoritárias, como afirma Koudela, pois podem ser transformadas, conforme o acordo entre os jogadores.¹⁵⁶ As regras são um conjunto de preceitos que coordena as situações. Elas dão margem para a resolução dos problemas apresentados e propiciam condições e espaço para o processo inventivo.

Ao propor o jogo popular ou jogo tradicional como metodologia, Koudela aponta para uma proposta em que são “introduzidas instruções que produzem variantes para o ritmo da fala, do movimento e do gesto”¹⁵⁷. Nesse aspecto, a situação lúdica tradicional, que é rica em variações, oferece uma gama de possibilidades que auxiliam na condução do processo de ensino de teatro. O texto, os movimentos, a melodia e os procedimentos internos do jogo são um exemplo para essa exploração no sentido teatral.

A pesquisadora Adélia Nicolete, ao trabalhar com estudantes de Educação Artística, realizou experiências com essa modalidade de jogo. Segundo a autora, é possível reconhecer elementos para a criação de uma dramaturgia teatral com referência no jogo tradicional.¹⁵⁸ Em sua pesquisa, ela relata que

[...] a partir da vivência com os jogos tradicionais, discutidos e reelaborados à luz dos jogos teatrais e da dramaturgia, cenas são desenvolvidas, culminando no registro escrito de um texto nascido de muitos jogadores em campo.¹⁵⁹

¹⁵⁵ KOUDELA, 2002.

¹⁵⁶ KOUDELA, 1999, p. 89.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ NICOLETE, 2008. *Adélia Nicolete* é professora das Faculdades Integradas Coração de Jesus –FAINC em Santo André-SP.

¹⁵⁹ *Ibidem*.

O grupo mineiro Ponto de Partida realizou interessantes trabalhos cênicos baseados na experiência com a cultura popular. Destacamos o espetáculo e o CD “Rola que rola”¹⁶⁰, realizados com o Coral Meninos de Araçuaí, nos quais toda a estrutura foi composta a partir de jogos tradicionais. As cenas eram realizadas ora literalmente com as execuções desses jogos, ora se referindo a eles.

Existem outras ações, além do teatro, que incluem o jogo tradicional em um determinado contexto. Desse universo, selecionamos um rol de propostas no intuito de estabelecer um panorama e de localizar a nossa opção por essa modalidade de jogo, ampliando, dessa maneira, as possibilidades que ela traz a partir de sua estrutura.

Há um infindável número de propostas brasileiras que vão desde ao simples registro de jogos tradicionais, cantados ou que envolvam ritmos corporais a jogos explorados para o ensino de música, da educação física, da cultura popular e para a formação da criança pequena. Alguns artistas e pesquisadores utilizam o repertório tradicional como fonte de criação e de arranjos musicais, de referência para a criação de outros jogos e como processo de ensino no campo da Educação Infantil.

Citaremos algumas dessas propostas para esboçar uma ideia geral desse quadro. Faremos uma breve análise de alguns deles, pois não foi nosso objetivo nesta pesquisa fazer um estudo aprofundado sobre essas propostas, mas é de nosso interesse descobrir pontos de contato entre eles e aquilo que descobrimos em nossa investigação. Desta forma, destacaremos alguns trabalhos que têm repercussão nos campos da música, dos brinquedos e brincadeiras e da educação.

Com referência à música há um conjunto de propostas que se referem aos jogos tradicionais como inspiradores para a composição musical, como podemos destacar os trabalhos de Heitor Villa-Lobos e de Ernst Mahle. Esses

¹⁶⁰ PONTO DE PARTIDA, 1999, CD. O *Grupo Ponto de Partida* é de Barbacena, MG; é um grupo de teatro que propõe ações de formação cultural. O *Coral Meninos de Araçuaí* é formado por crianças e adolescentes da cidade de Araçuaí, no Vale do Jequitinhonha- MG.

compositores tiveram nas canções desses jogos elementos que desencadearam, além de uma nova abordagem musical das melodias, uma forma de compor bastante peculiar. Nessas obras notamos a inserção de instrumentos de orquestras nas composições de Mahle¹⁶¹ e da inteira liberdade de instrumentação na proposta de Villa-Lobos. Em ambos os casos podemos ouvir citações e trechos inteiros daquelas canções.

No caso específico de Villa-Lobos, esse músico, a partir das rodas infantis, escreveu peças para piano, coro e orquestra, inserindo-as em seu Guia Prático, obra que constituía o seu projeto de musicalização em todo o território nacional, chamado “Canto Orfeônico”¹⁶². O repertório utilizado por ele abrange muitos jogos infantis presentes em quase todas as regiões do Brasil.

A utilização dessa modalidade lúdica como referência musical também é notada em diversos trabalhos compostos por diferentes arranjos para essas melodias. Dentre esses trabalhos as produções de Antônio Madureira, Lydia Hortélio e da dupla Palavra Cantada se destacam nesse panorama.

O compositor Madureira dedica seus arranjos com uma característica tímbrica bem singular, referindo-se às concepções musicais advindas pelas influências sonoras nordestinas e da música medieval. Os arranjos são coerentes com as melodias, valorizando-as e as destacando em sua singeleza e força. Especificamente em dois de seus trabalhos musicais como arranjador, ele explora as possibilidades de instrumentação presentes no repertório de algumas das melodias desses jogos infantis.¹⁶³

As pesquisas de Lydia Hortélio têm sido pautadas pelo registro das tradições musicais e de jogos de sua terra natal, Serrinha, na Bahia. Ela, em conjunto a um grupo de músicos, dentre eles Antônio Madureira, gravou alguns

¹⁶¹ MAHLE, 2005, CD. *Ernst Mahle* é maestro e compositor alemão, radicado no Brasil desde a década de 1960; é cofundador da Escola de Música de Piracicaba “Maestro Ernst Mahle”.

¹⁶² VILLA-LOBOS (1887 – 1959), 1941.

¹⁶³ MADUREIRA, 1984; 1983, CD. *Antônio Madureira* é regente, violonista e compositor, radicado em Recife. Participou do Quinteto Armorial nos anos 1970.

CDs¹⁶⁴ com essas canções e vem trabalhando sistematicamente na formação de brincantes no Brasil. No encarte de um de seus CDs, ela afirma que essas

[...] cantigas, carregadas como são do húmus da Infância, dos mistérios de uma raça mestiça e dos múltiplos arquétipos de nossa cultura, são, por isso mesmo, muito oportunas, num momento em que se faz tão necessária uma ação em prol da descoberta e construção de Brasil.¹⁶⁵

A dupla do grupo Palavra Cantada, Paulo Tatit e Sandra Perez, traz, principalmente no CD “Cantigas de roda”¹⁶⁶, uma abordagem contemporânea sobre essas canções, enfatizando as características das melodias e seus ritmos. Eles conseguem, por intermédio de uma escuta atenta às relações sonoras entre a instrumentação, a harmonia e o movimento melódico, uma atmosfera bastante interessante em seus arranjos. Essa dupla nos convida a escutar as melodias desses jogos, dando-lhes importância às questões musicais que elas apresentam.

No universo da pesquisa etnográfica e dos levantamentos culturais nessa área há, também, uma grande variedade de gravações e registros escritos para efeito de estudos culturais e de configurar uma amostra dessas manifestações da cultura nacional. Dentre esses registros faremos menção a Mário de Andrade e Iris Costa Novaes, que foram dois pesquisadores referenciados nos estudos em relação às tradições musicais.

O musicólogo Mário de Andrade, atribuindo grande importância às manifestações populares e folclóricas brasileiras, fez um importante trabalho de campo na década de 1930, o qual resultou em um dos primeiros registros sonoros das tradições cantadas brasileiras. Ele percorreu grande parte do norte e nordeste, coletando essas manifestações.¹⁶⁷ Mais tarde, a educadora musical carioca Iris Costa Novaes registrou jogos e canções infantis em seu livro

¹⁶⁴ HORTÉLIO, s/data.a, CD. *Lydia Hortélio* é baiana, musicista, educadora e pesquisadora da cultura lúdica infantil.

¹⁶⁵ HORTÉLIO, s/data.b, CD.

¹⁶⁶ PALAVRA CANTADA, 1998, CD. *Paulo Tatit* é músico, compositor e arranjador musical paulista; *Sandra Perez* é musicista, compositora e arranjadora musical paulista. Esses dois músicos são os fundadores do selo Palavra Cantada.

¹⁶⁷ ANDRADE (1893 – 1945), 2007, CD.

Brincando de Roda¹⁶⁸. Nesse livro há um repertório de jogos que foram referência, inclusive, para o compositor Antônio Madureira, que selecionou algumas músicas e produziu um CD com mesmo nome.¹⁶⁹

Nos aspectos das reflexões sobre os jogos infantis e sua relação com a educação, destacamos os trabalhos de Tizuko Kishimoto, Nicanor Miranda, Francisco Marques e José Alfredo Debortolli.

A pesquisadora Tizuko Kishimoto tem se dedicado aos estudos e à investigação dos jogos tradicionais em relação à Educação Infantil e à formação de professores. Suas pesquisas aparecem como marcos na conexão entre os jogos e sua inserção na sala de aula. Além de estabelecer essa relação, Kishimoto apresentou-nos várias concepções de jogo, ampliando, com isso, as bases de diferentes pesquisas na área.¹⁷⁰

Na década de 1940, o educador Nicanor Miranda coordenava atividades em parques da cidade de São Paulo. Sua experiência o levou a escrever livros que orientavam os interessados a organizarem jogos para as crianças. Muitos desses jogos eram compilados da tradição popular e são, até hoje realizados em escolas e em cursos de recreação, educação física e áreas afins. Seu trabalho é conhecido em larga escala no Brasil.¹⁷¹

O artista Francisco Marques, conhecido como Chico dos Bonecos, tem uma vasta experiência em jogos e brinquedos da tradição popular. Em seus espetáculos, oficinas e produtos como livros e CDs¹⁷², apropria-se dessas atividades e objetos ora de acordo como eles são, sem alterá-los, ora utilizando-os como suporte para a própria expressão artística. Esse arte educador conseguiu estabelecer uma relação profícua entre os jogos tradicionais e a educação, acrescentando-lhes elementos do teatro de bonecos.

¹⁶⁸ NOVAES (?), 1983. Iris Costa Novaes - pesquisadora e educadora musical carioca.

¹⁶⁹ MADUREIRA, 1984, CD.

¹⁷⁰ KISHIMOTO, 1993; 1998; 1995.

¹⁷¹ MIRANDA (?), 1985; 2002. *Nicanor Miranda* era escritor, jornalista, crítico teatral e professor. Foi diretor do Depart. de Cultura da Cidade de São Paulo e membro da Sociedade de Etnografia e Folclore de São Paulo

¹⁷² MARQUES, 1993; 1999, CD. *Francisco Marques* é poeta, escritor, educador e brincante mineiro, radicado em São Paulo.

O professor e pesquisador José Alfredo Debortoli, por sua vez, tem se dedicado ao estudo da infância.¹⁷³ Em seu trabalho, os jogos infantis tradicionais aparecem como uma das linguagens importantes dessa faixa etária. No decorrer de seu trabalho acadêmico, ele vem desenvolvendo projetos educacionais em creches e na formação de professores de Educação Infantil.

Diante desse breve panorama do jogo tradicional em diferentes procedimentos artísticos e educacionais, reafirmamos que o potencial dessa modalidade lúdica apresenta uma variedade de ações em torno de sua estrutura. Notamos que esse tipo de jogo tem aspectos ainda por serem explorados de forma que ele seja utilizado como manifestação cultural e como fonte de novos estudos e práticas.

3.5.2 O JOGO TRADICIONAL E SUAS DINÂMICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

As dinâmicas do jogo tradicional nos indicam que há componentes presentes em sua estrutura que são da ordem do desejo individual e da interação coletiva. Porém eles são autorreferentes e têm caráter autotélico. São jogados simplesmente pelo prazer funcional que exerce nos jogadores.

Esses jogos, utilizados no ensino do teatro, por exemplo, apresentam um sentido específico que conduz as atitudes dos jogadores em uma determinada direção. Eles se caracterizam como um meio no processo de educação artística, o que lhe dá um caráter heterotélico.

Entre essas duas abordagens, ou seja, de um lado a do jogo tradicional com seu caráter autotélico e, de, outro o caráter heterotélico atribuído a ele, há elos comuns: o acordo, o compartilhamento de ideias e ações, a volição, a

¹⁷³ DEBORTOLI, 1995; 2004. *José Alfredo Debortoli* é professor na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da UFMG.

cooperação, a estrutura, o tempo, o espaço, o estabelecimento de vínculos e, fundamentalmente, a ficção. Porém, ao jogo utilizado para um fim específico acrescentamos o sentido para o qual ele é proposto, ou seja, seu intuito formativo, que em nosso caso fora dirigido aos aspectos da prática vocal.

Nos dois universos de uso dos jogos aludidos aqui, há um problema a ser resolvido e a resolução desse problema exige do jogador uma atitude de presença e inventividade. Um constante fluxo de equilíbrio e desequilíbrio faz com que o jogador desenvolva suas habilidades e técnicas para lidar com a situação. Nelas, a circunstância é composta por regras que conduzem as ações livres dos jogadores. Tanto na situação lúdica tradicional em si mesma quanto essa atividade na experiência formativa, as regras procuram horizontalizar as relações entre os jogadores. Comuns a todos, as regras têm a função de propiciar as mesmas oportunidades ao grupo de participantes do jogo e permitir que cada um compartilhe da situação lúdica de acordo com suas potencialidades e habilidades.

Outro ponto em que o jogo tradicional e o jogo no domínio da formação vocal se tocam é o fato de que algo se ordena em ambos, pois o jogo gera ordem por si só.¹⁷⁴ O fluxo da atividade conduz e organiza os jogadores, gerando uma autodisciplina nos sujeitos. A ordem acontece de dentro pra fora, a partir do engajamento do sujeito e das conexões estabelecidas por ele, entre os parceiros e uma determinada materialidade. Para Spolin,

[...] a disciplina imposta de fora e não desenvolvida a partir do envolvimento com o problema, produz ação inibida ou rebelde. Por outro lado, a disciplina escolhida livremente graças à atividade, torna-se ação responsável e criativa. É necessário imaginação e dedicação para ser autodisciplinado. Quando as dinâmicas são incorporadas e não impostas, as regras são respeitadas e é mais divertido.¹⁷⁵

No jogo, os jogadores necessitam da lucidez nessa situação, que é uma condição básica para a permanência desses sujeitos no jogo. Estar presente no

¹⁷⁴ HUIZINGA, 1993; PUPO, 2001.

¹⁷⁵ SPOLIN, 2003, p. 35.

aqui e agora vai lhes possibilitar descobrir o que está ao seu redor e fazer as relações possíveis para a resolução do problema. A situação lúdica exige e aprimora o *tônus atitudinal*, termo que será discutido mais adiante. Jogar olhando, respirando e escutando é um desafio, e essa atitude possibilita o estar lúcido, centrado, envolvido e (des)envolvendo a trama proposta no fluxo da ação em direção a si mesmo, ao parceiro de jogo e ao público, no caso dessa situação lúdica inserida no rol das práticas teatrais.

Entretanto, há alguns aspectos que distinguem o jogo tradicional e os jogos utilizados em função de uma formação teatral. No jogo tradicional, os destinatários da ação são aqueles que jogam, enquanto, no jogo na sala de aula, os destinatários pertencem a duas categorias: os próprios jogadores e aquele(s) que o(s) vê(em), ou seja, o(s) espectador(es). No jogo tradicional, os jogadores estão envolvidos entre si, participando dos acontecimentos e não se interessando se há ou não alguém de fora da área de jogo os assistindo. Segundo Carmela Corrêa “a brincadeira comum é desprovida de um olhar externo, mas o jogo teatral, ao contrário, supõe esta presença e só ocorre a partir dela”¹⁷⁶. No jogo utilizado para essa formação, de acordo com sua própria natureza, os acontecimentos não estão circunscritos somente entre os pares, eles têm um direcionamento para o espectador, que complementa o fenômeno teatral e que é testemunha daquela situação.¹⁷⁷

No jogo tradicional, o sentido é o divertimento e a gratuidade por si, sem que sejam formulados processos específicos ou dirigidos a alguma aprendizagem, o que difere do jogo teatral no âmbito do ensino, pois neste há um sentido pedagógico que lhe é conferido pela intenção formativa em teatro.

Outra diferença básica encontra-se na presença do coordenador nos jogos em sala de aula. Ao utilizarmos os jogos tradicionais nesse espaço, os inserimos

¹⁷⁶ CORRÊA, 2003, p. 149. *Carmela Corrêa* é docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁷⁷ Em uma sala de ensaio observamos inúmeras vezes que os atores criam suas cenas imaginando o lugar onde estará o espectador. Nesse sentido, no ato teatral sempre haverá alguém, mesmo que imaginariamente, assistindo ao que é encenado.

em um contexto diferenciado, pois, nesse caso, há um sentido que exige a presença desse coordenador, que tem um papel crucial no percurso dessas situações e cuja existência não é necessária no jogo tradicional. A presença do olhar externo do coordenador conduz, de acordo com o fluxo dos jogadores, a direção das ações.

Há alguns procedimentos que precisam ser tomados quando estamos utilizando os jogos tradicionais como mediadores da aprendizagem dos elementos teatrais.

Notamos que as ações do coordenador, quando utiliza o jogo na sala aula, precisam ser conduzidas de forma que a atividade esteja relacionada com o fazer específico em questão. O grande desafio desse sujeito é o de manter o sentido das ações e conduzir o processo, observando os seus rumos, criando espaços para desafios e soluções, sem, contudo, criar empecilhos que façam os jogadores saírem do âmbito da experiência lúdica.

4. A PRÁTICA VOCAL: DESCRIÇÃO DAS AÇÕES

No decorrer dos trabalhos em sala de aula, os temas eleitos para a prática e a reflexão tiveram como base a ementa da disciplina “Oficina de Improvisação Vocal e Musical”, do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG, a saber:

Estudo e prática da utilização da respiração, ressonância, entonação, articulação, timbre, intensidade, projeção e outros recursos vocais para o trabalho do ator, através de jogos de improvisação. Estudo e domínio de elementos musicais fundamentais para o trabalho do ator.¹⁷⁸

A partir dessa ementa, elaboramos o seguinte programa baseado em três ênfases, ou seja: os procedimentos de emissão de voz – a produção vocal, os recursos vocais, a atitude técnica, o corpo como lugar da voz; a escuta e a atenção – o tônus atitudinal; os procedimentos musicais – a paisagem sonora, os parâmetros sonoros e a musicalidade. Além desses temas, procuramos estabelecer uma constante reflexão sobre o conceito de jogo que estávamos tomando como referência.

Analisaremos neste capítulo os instrumentos que usamos para a obtenção dos dados necessários e faremos uma descrição dos jogos tradicionais que foram realizados em nossa investigação. Mostraremos como esses jogos foram abordados para a compreensão dos temas eleitos em nosso estudo.¹⁷⁹

Os jogos tradicionais foram escolhidos porque necessitávamos fazer um recorte nas várias atividades que realizamos e que, ao observarmos os dados, percebemos que as respostas dos estudantes a essa modalidade de jogo estavam demonstrando informações relevantes e suficientes para a nossa análise.

¹⁷⁸ Documento: *Percursos Curriculares do Curso de Graduação em Teatro – Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Interpretação Teatral*. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG, 2006.

¹⁷⁹ Os jogos analisados estão no DVD anexado a esta tese.

Sabemos que toda escolha nessa hora é um importante limite, pois é a partir dela que se viabiliza um conjunto de inferências capaz de deflagrar a situação problematizada e estabelecer as devidas conexões entre os assuntos em estudo.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DOS DOCUMENTOS PARA A ANÁLISE

O *corpus* da pesquisa foi constituído pelos protocolos e *papers* dos estudantes, pelo diário de itinerância do pesquisador e pelo registro audiovisual das aulas.

A prática dos *protocolos* foi um dos procedimentos utilizados para incrementar, coletivamente, as discussões durante as aulas. A elaboração é individual e compartilhada com os pares, porém sua marca maior é a resultante que provoca no coletivo. Após cada aula, cada um fazia o seu registro pessoal e o mostrava aos parceiros de estudos no início da aula seguinte. No momento em que esse registro é compartilhado, forma-se um novo registro, concebido coletivamente.

A nossa proposta de protocolo se fez a partir da experiência que tivemos com a professora Ingrid Koudela, na qual cada aluno de pós-graduação elaborava o seu protocolo e o compartilhava com os colegas.¹⁸⁰

Tendo como referência os estudos sobre as peças didáticas de Brecht em relação aos jogos teatrais de Spolin, Koudela iniciou um processo impulsionador do ensino de teatro em sala de aula: os protocolos.¹⁸¹ Para essa pesquisadora, esses registros

¹⁸⁰ Essa experiência se deu na Disciplina “Articulação de Objetivos e Métodos no Sistema de Jogos Teatrais”, ministrada no Programa de Pós-Graduação da ECA/USP pela professora dra. Ingrid Koudela no segundo semestre de 2008.

¹⁸¹ KOUDELA, 2001.

[...] são instrumentos de avaliação que, ao serem inseridos na próxima discussão, surpreendem e promovem o que ainda não foi percebido ou acontecido. Ele é um reflexo da prática, do exercício teatral que [os jogadores] estão experimentando.¹⁸²

Nos protocolos realizados durante a pesquisa houve a presença de vários suportes. O estudante tinha a livre escolha por trazer: um trecho de filme, uma música, um poema, um trecho literário, um trecho de vídeo, um objeto, uma ilustração, uma cena, uma gravação ou aquilo que evidenciasse o que havia sido experimentado na aula anterior. Na medida em que eram compartilhados, era demonstrada a coesão do grupo, surgindo, inclusive algumas avaliações que se remetiam à importância desse instrumento como elo entre o fazer e o pensar sobre o fazer para dar continuidade ao estudo. Também houve reflexões que demonstravam o esgotamento desse tipo de procedimento, pois ele se tornou exaustivo e repetitivo. Faremos, mais adiante, uma discussão sobre esses relatos problematizando a maneira como os protocolos foram inseridos na pesquisa.

Essa modalidade de apontamento aguça o processo de trabalho no grupo e delimita, segundo Koudela, o “foco da investigação em cada momento da aprendizagem”¹⁸³. Dessa forma, ele é um mediador dos processos que os precederam, e impulsiona para novos acontecimentos. É, sem dúvida, uma experiência, fazendo uma correlação à concepção de *continuum* experiencial mencionada por Dewey.¹⁸⁴

Como instrumento de avaliação, Lúcia Lombardi destaca que o protocolo tem a função de potencializar a aprendizagem, “levando cada pessoa a discutir e a pensar sobre como faz as coisas, sobre como aprende, a refletir sobre as estratégias de resolução de problemas e ter consciência de suas atitudes”.¹⁸⁵ Nessa abordagem, os protocolos auxiliam na compreensão de procedimentos, levando o estudante à reflexão diante das atividades das quais está participando.

¹⁸² Afirmações feitas pela professora na aula do dia 13/11/09, da disciplina “Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas”, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA/USP.

¹⁸³ KOUDELA, 2001, p. 91.

¹⁸⁴ DEWEY, 1976, 1959.

¹⁸⁵ LOMBARDI, 2005, p. 110. Lúcia Lombardi é professora do Centro Universitário Paulistano – UniPaulistana.

Os protocolos tiveram uma inserção decisiva no processo da pesquisa, gerando inquietações e reflexões sobre os processos em sala de aula e sobre o próprio instrumento. Para a nossa análise, dividimos a leitura desses registros a partir de três categorias: a primeira se referindo ao que é o protocolo na perspectiva do estudante; a segunda, à dinâmica desse processo durante os trabalhos e, a terceira, analisando como os protocolos interferiram no cotidiano dos estudantes. Dentre os inúmeros escritos e falas acerca desse instrumento de trabalho, recortamos e analisamos os seguintes trechos originários dos estudantes.

Para os estudantes, o protocolo é

[...] um pensamento síntese do que ficou da última aula, o que realmente volta quando você pára para pensar. São os princípios que retornam da aula inteira (Alexandre Hugo - Registro audiovisual).

[...] o que nós apresentamos em todo início de aula. É um registro que pode ser de qualquer forma de apresentação: um poema, um texto, um gesto, do que ficou pra gente da última aula (Ana Luiza - Registro audiovisual).

[...] de cada um, mas o protocolo mesmo é o que a gente faz aqui (Rafael Severino - Registro audiovisual).

[...] uma base da aula passada. A aula passada é o alicerce do protocolo de hoje. Cada um faz uma apresentação e a tendência é que no final aconteça a união do protocolo e que a unidade do protocolo forme o protocolo da sala. Nem sempre funciona todo dia, mas a tendência é que chegue, cada vez mais, nesse objetivo (Rafael Zanon - Registro audiovisual).

Notamos que o entendimento do processo de construção dos protocolos foi compreendido por esses estudantes. Os princípios que ordenaram a construção desse procedimento incrementaram a experiência, promovendo um melhor entendimento do processo.

Na perspectiva dos estudantes, a dinâmica dos protocolos é explicitada nos seguintes depoimentos:

Que o protocolo fale por si próprio. Eu acho que a partir do momento em que você passa o seu protocolo pra todo mundo, pode acontecer qualquer coisa e você não tem mais controle sobre isso (Anna Carolina - Registro audiovisual).

Ele é feito para ser dividido (Ana Luíza - Registro audiovisual).

A sua composição é no agora (Celton Oliveira - Registro audiovisual).

No meu entendimento, o protocolo é uma composição daquele momento. Ele tem um tempo igual a música tem um tempo, um ritmo, uma dinâmica, uma escuta, um silêncio. Tem todos esses componentes que viram alguma coisa: música, cena. Dependendo, ele vira um outro protocolo e único. Então é um sentir o tempo de entrada daquela ideia em um determinado momento. Isso pra mim é composição (Alexandre Hugo - Registro audiovisual).

Nos meus protocolos eu tento fazer um resgate da aula e dentro desse resgate vou tentando reconstruí-la na cabeça e refletindo sobre ela e sobre o que aconteceu. Eu seleciono os pontos e construo o protocolo. Então eu acho que ele tem essa função de resgatar a aula e está sempre com material que a gente está em sala sendo revisado na cabeça pra depois chegar aqui e fazer o protocolo em conjunto (Rafael Bottaro - Registro audiovisual).

A partir do ponto que você expõe seu protocolo, ele já não é mais seu, mas nosso protocolo (Gustavo Gomes - Registro audiovisual).

A formação do protocolo principal, que é o protocolo da sala, vem a partir do material que a gente traz como base. Seria o protocolo de todos nós. A partir daí uma coisa nasce. Não que seja necessariamente bonita, mas interessante (Rafael Zanon - Registro audiovisual).

Observa-se que o sentido de composição coletiva ficou bastante marcado na compreensão desses estudantes. Isso nos leva a crer que os protocolos provocam a unidade de grupo, instaurando um tipo de comportamento que concatena as ideias e faz gerar um tipo de acontecimento delimitado no tempo e no espaço. Com base nas interações entre os diferentes registros, ele deflagra um processo que tem como referência a experiência de cada um. Essa composição é tecida no instante em que acontecem as leituras e as apresentações dos protocolos individuais.

Observarmos também que os protocolos faziam uma intervenção peculiar em outros contextos desses estudantes, além dos momentos em sala de aula, como podemos notar nos seguintes depoimentos:

O que era da aula ou da vida e o que uma influenciava na outra? Fui mudando o protocolo no fazer [...]. O momento desperta uma coisa, o que foi a aula, um reconhecimento dessas coisas nesse momento (Daniele Sendin - Registro audiovisual).

Ele intervém até nas outras aulas. A intenção instiga a pensar (Camila Flávio - Registro audiovisual).

Quando estou pensando no protocolo, parece que eu fico gravando o que tá acontecendo na aula pra depois pensar numa música (Camila Vaz - Registro audiovisual).

O protocolo é uma inquietação. Texto – ruído – vento – ar – água – terra – som + silêncio = música (Celton Oliveira - Registro audiovisual).

Esses relatos nos fazem deduzir que a função básica do protocolo é de criar condições para que os conteúdos experienciados em sala de aula sejam socializados e possam ser refletidos de diferentes maneiras. Com esse procedimento há uma possibilidade de que os elementos de estudo sejam compreendidos por diferentes formas de avaliação, desempenhando um processo construtivo entre os estudantes. Lembramos que após as leituras dos protocolos não há a avaliação do que aconteceu durante a sua execução. Nesse caso, o que ficou sem algum nível de compreensão poderá ser retomado em outro momento ou no protocolo seguinte.

Embora esse procedimento seja eficaz, principalmente advindo da prática do jogo, notamos que o processo de elaboração de conhecimentos apresenta pontos a serem problematizados, como veremos nas reflexões finais desta tese.

Os *papers*¹⁸⁶ se referiam a uma reflexão escrita pelos estudantes, baseada em textos de vários autores selecionados pelo pesquisador que se relacionavam

¹⁸⁶ Os *papers* foram uma prática bastante importante experimentada por nós na disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, ministrada pela profa. Tizuko Kishimoto na Faculdade de Educação da USP, no primeiro semestre de 2008. A cada semana, a partir da bibliografia e dos textos apresentados pela professora, tínhamos que elaborar um *paper* de uma lauda que era socializado com a turma na aula seguinte.

com os tópicos abordados em sala de aula. Eles são um incentivo à reflexão e um exercício de escrita sintética acerca dos temas propostos. Realizá-los é uma experiência de síntese e de tomada de posição em torno de uma temática. Refletir sobre uma prática em poucas linhas é uma forma de extrair a essência daquilo que foi lido. A partir dessa síntese são geradas novas questões que nos provocam à continuidade da reflexão. Essa continuidade propicia um constante arejamento de nossos conceitos que, indubitavelmente, irão ecoar em nossa prática e na forma de vermos o mundo do conhecimento em relação ao nosso tema de estudo. Procuramos, por intermédio desse instrumento, fazer conexões entre o *pensar* e o *fazer*. A esse respeito, reiterando o que afirmamos anteriormente, o refletir sobre o *fazer* nos leva a avaliar e a aprimorar o *saber fazer*, uma vez que esse procedimento nos instiga a descobrir nossos fundamentos presentes em nossas atitudes e que muitas vezes não sabíamos que estavam presentes.

Os registros audiovisuais foram importantes na captação de imagens do processo para, durante as análises, recapitularmos situações, falas, sons e movimentos dos vários instantes dos jogos e fazermos um cruzamento com os protocolos dos alunos.¹⁸⁷ Além disso, o registro audiovisual nos possibilita ver aquilo que não conseguimos observar quando estávamos envolvidos na situação, mesmo estando atentos naquela circunstância.

O diário de itinerância, segundo Barbier, trata-se de um

[...] bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida.¹⁸⁸

Esse documento tornou-se uma forma de expressarmos os sentimentos e de anotarmos as observações após a aula e durante os dias subsequentes a ela.

¹⁸⁷ Para esses registros foram pedidas as devidas autorizações de uso das imagens e sons para a referida pesquisa e posterior divulgação, principalmente na universidade e em seus desdobramentos acadêmicos. O servidor técnico administrativo, *Luiz Carneiro*, que pertence ao quadro de funcionários do Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema da EBA/UFGM – FTC se incumbiu das filmagens e da edição do DVD que está anexado a esta tese. Também tivemos a colaboração da servidora *Michele Favero*, do mesmo Departamento.

¹⁸⁸ BARBIER, op. cit. 133.

Toda lembrança também era registrada nesse diário: uma palavra, um conceito, uma sensação, uma pergunta, uma imagem. Da mesma forma em que os estudantes faziam os seus protocolos, o pesquisador elaborava o diário de itinerância. A diferença é que esse diário não era socializado na aula seguinte, ele está sendo socializado no corpo deste texto.

Com base nesses documentos pudemos fazer esse recorte nos jogos que se destacaram como propiciadores da experiência vocal, pois eles proporcionaram condutas importantes que foram detectadas no momento em que estávamos fazendo a leitura desse material.

Para Salles,

[...] os documentos dos processos instigam um método de pesquisa fiel à experiência guardada nesses registros. As descobertas saem, portanto, de dentro dos próprios processos, isto é, alimentadas pelos documentos que pareceram necessários aos artistas ao longo de suas produções.¹⁸⁹

Dessa maneira, ao elegermos um determinado conjunto de apontamentos, estamos fazendo escolhas que afetam o percurso da análise e o seu resultado final. É uma situação semelhante à do jogo, pois ao escolhermos o tema, temos noção somente do que poderá vir, mas seu conteúdo e sua estrutura aparecerão apenas no fim do processo.

¹⁸⁹ SALLES, 2008, p. 13-14.

4.2 A DESCRIÇÃO DOS JOGOS E OS CONTEÚDOS DA PRÁTICA VOCAL

Na apresentação dos jogos tradicionais que utilizamos na sala de aula, explicaremos o modo como eles eram executados e os respectivos resultados decorrentes nas perspectivas dos estudantes e de nossa observação. Discutiremos os procedimentos e as funções que eles tiveram no percurso, de acordo com a ementa e o programa da disciplina “Oficina de Improvisação Vocal e Musical”, mencionados no início deste capítulo.

A sequência dos jogos discriminados não obedece a uma ordem de prioridade, pois eles não exigiram pré-requisitos para serem praticados. A maneira como estão expostos faz sentido agora, no instante desta análise. Eles dizem respeito a uma escolha que tivemos para ilustrar alguns procedimentos de uma prática vocal específica.

Essas situações lúdicas foram articuladas de acordo com a percepção que tivemos dos acontecimentos e das reações dos estudantes na sala de aula em relação à ementa e ao programa propostos. Essa atitude nos possibilitou uma flexibilidade na ordem e na condução das atividades.

Há grupos de jogos que foram propícios à criação de movimentos, outros à descoberta de sonoridades vocais, outros que impulsionaram o uso de palavras, outros essencialmente cantados, outros que estimulavam a memória e outros que favoreciam a imitação.

Ao classificar esses jogos, tomamos como referência os termos “sonoridade/ aspectos vocais e musicais” e “objetivos”. Quando mencionamos “sonoridade/ aspectos vocais e musicais” buscamos identificar na estrutura do jogo elementos que indicam a realização de algum som vocal, seja palavra, canto ou qualquer sonoridade; ou elementos próprios da música, tais como ritmo, melodia, timbre, etc.

Ao nos referirmos aos “objetivos” tínhamos a intenção de direcionar as ações para um determinado fim, ou seja, apresentamos os sentidos dados à atividade para a aprendizagem e para o aprimoramento da experiência vocal.

A seguir, discriminaremos esses jogos de acordo com as três ênfases que atribuímos aos temas estudados. A primeira diz respeito aos procedimentos de emissão vocal. A segunda ênfase se refere, prioritariamente, à atenção e à escuta. Por fim, na terceira, enfatizamos os procedimentos musicais.

Ênfase em procedimentos de emissão vocal

Jogo	Sonoridade/ Aspectos Vocais e Musicais	Objetivos
Chep chep	Cantando e fazendo movimentos ritmados.	Cantar e correlacionar movimentos inventados e copiados. Afinação vocal.
Faquinha da roça	Dizendo o texto com ou sem movimentos e expressões.	Conseguir imitar e inventar diferentes expressões vocais com o texto do jogo.
Lá vai o ganso	Movimentos e sons sequenciados; timbres vocais.	Aprimorar a escuta e a observação para conseguir imitar e inventar diferentes sonoridades e movimentos para o texto.

Ênfase na atenção e escuta

Jogo	Sonoridade/ Aspectos Vocais e Musicais	Objetivos
ABC	Ritmo de batidas de mãos e pernas, enquanto as letras são ditas ritmadamente.	Aprimorar a atenção e a coordenação de texto e movimento. Dizer as letras do Abecedário de forma coordenada com os movimentos das mãos e pernas.
Pega pega	Ritmos e tempos diferentes de corrida na perseguição e no fugir do pegador.	Mover-se no espaço, escutando os sons emitidos pelos outros.
Pula corda	Dizendo ou não diferentes textos no ritmo; de acordo com as batidas da corda.	Conseguir pular no tempo justo em relação às batidas da corda. Saber em qual pulso entrar e sair da corda.
Quatro cantos	Movimentos corporais em andamentos diferentes; mudar de lugar em um tempo adequado.	Estar atento aos movimentos dos parceiros para saber o momento exato de trocar de lugar com um dos parceiros – relação tempo e movimento no espaço.

Ênfase em procedimentos musicais

Jogo	Sonoridade/ Aspectos Vocais e Musicais	Objetivos
Bate o monjolo	Ritmo com os braços em um pulso temporal; afinação; timbre coletivo; cânone.	Cantar e desenvolver a escuta em diferentes formas de cânone. Atenção aos movimentos e à melodia.
Casinha de Bambuê	Ritmo corporal; andamentos diferentes.	Movimentar-se em relação ao andamento do texto falado.
Mamenê	Ritmo com movimento e canção; afinação; timbre de grupo.	Cantar, inventando melodias e movimentando-se em relação à música e ao movimento do grupo.

Os objetivos apontados nesses quadros foram um dos aspectos importantes almejados com esses jogos. É importante ressaltar que esses intuitos não são exclusivamente o sentido único do jogo; há, devido à própria natureza da situação lúdica, outros fins e outras conquistas que não foram previstos, pois eles são parte das surpresas que o jogo apresenta. Dessa maneira, outras intenções foram aparecendo durante o seu acontecimento.

Para elaborar nosso roteiro de análise dos jogos eleitos, estabelecemos, então, um trajeto, que foi reestruturado para cada uma dessas atividades, a saber: quais foram os objetivos? Quais os tópicos que o jogo envolve? Quais as dificuldades? Existe alguma habilidade prévia, necessária para o jogo? Que tipo de problema está na atividade? Há disputa? Quais as impressões dos sujeitos sobre a experiência? Quais as estruturas do jogo que dão margem à experiência vocal? Que tipo de desafio está presente no jogo tradicional?

Para responder a essas perguntas, não seguimos esse roteiro na ordem aqui descrita, mas procuramos nos ater nessas direções e ficarmos atentos para outras abordagens que pudessem ser explicitadas, nas quais não havíamos pensado previamente.

4.3 JOGOS COM ÊNFASE EM PROCEDIMENTOS DE EMISSÃO VOCAL

4.3.1 O APOIO DIAFRAGMÁTICO

A voz que ressoa em todo o corpo tem um *locus* importante de sustentação desse som que atua em sua produção: o diafragma.

Quando falamos de apoio diafragmático, referimo-nos a uma escolha técnica na produção de voz de acordo com esse princípio. Esse processo tem

como referência a nossa experiência prática de longos anos de trabalho, iniciada com as aulas de Técnica Vocal, com o professor Eládio Pérez-Gonzales¹⁹⁰. Essa abordagem técnica foi a nossa referência para o estudo e prática na produção de voz durante os trabalhos em sala de aula.

Em relação a esse tipo de escolha, há, em nosso *diário de itinerância*, uma observação sobre a necessidade de explicitar aos estudantes esse procedimento técnico como o ponto de partida para os estudos que ora se iniciavam:

Eu tinha uma necessidade de aproximação de uma técnica, por isso foquei o trabalho na respiração e no apoio costo-diafragmático. Esse último item foi mais acentuado porque, de acordo com as referências que tenho, o apoio é a condição para que o ar seja melhor usado, conforme as necessidades da fala e do canto em relação ao espaço onde a voz é emitida.

Na sustentação costo-diafragmática, digo no apoio diafragmático, é feito um esforço, como disse uma vez o professor Eládio, em uma de suas aulas, porém sem forçar. Essa sustentação não é natural, pois mantém o diafragma reteso, com um tônus que auxilia no controle da saída do ar. No entanto, o esforço em toda emissão vocal não implica no uso da força. Caso isso aconteça, existirá alguma coisa equivocada nessa emissão. Para que não haja força, esse processo de sustentação na emissão vocal deve entrar em sintonia com a abertura da caixa torácica para deixar o tronco largo e as costelas amplas.¹⁹¹

Situando esses princípios técnicos em conjunto com as atitudes lúdicas, direcionamos os trabalhos a um determinado rumo, localizando e descrevendo as bases da condução de todo o processo de estudos.

Fizemos uma sondagem para verificar se o tema “apoio diafragmático” era de conhecimento dos estudantes. Constatamos que alguns deles tinham ouvido falar sobre o assunto; outros haviam experimentado esse procedimento; outros tentavam executá-lo, mas não o tinham incorporado ainda, e outros estudantes tinham esse procedimento como prática em seus estudos vocais.

Para a compreensão desses princípios técnicos é necessário que entendamos o diafragma, que é um músculo localizado na base dos pulmões, um

¹⁹⁰ Eládio Pérez-Gonzales é cantor e professor de técnica vocal em Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo.

¹⁹¹ Arquivo pessoal: Diário de itinerância do pesquisador.

dos pontos centrais da produção de voz. Moacir Filho faz a seguinte descrição desse músculo:

[...] tentemos imaginar o diafragma como uma abóboda sob a qual estão as vísceras e sobre a qual repousam pulmões e coração. No momento da inspiração, essa abóboda se contrai, num movimento que pressiona as vísceras para baixo, desloca as costelas lateralmente [não só lateralmente, mas multidirecionalmente], implicando nesse rearranjo a coluna, a fim de abrir espaço ao oxigênio que vem para os pulmões; e, na expiração, volta à sua posição normal, expelindo dióxido de carbono. Eis a ‘raiz’ fisiológica da voz: lá, bem no meio do corpo humano, a partir do movimento de um músculo que está inserido numa intrincada rede que se entrelaça desde a região pélvica até a cabeça, passando por toda a coluna vertebral.¹⁹²

A ação do diafragma entra em equilíbrio com os músculos torácicos e abdominais para a expansão e contração respiratória, permitindo a saída do ar e provocando, em seguida, a produção de som. No processo de ação do ar sobre as cordas vocais, a respiração tem um papel preponderante, pois é a partir dela, isto é, do volume de ar expirado, que emitimos nossa voz. Esse ar toca as cordas vocais, fazendo-as vibrar enquanto “a boca recorta e esculpe formas sonoras”¹⁹³. Observa-se que não é somente com a saída do ar que a voz é produzida, pois há a possibilidade de tragar o ar e produzir o som vocal. Essa atitude muitas vezes se manifesta em brincadeiras vocais de crianças.

Por sua vez, a intensidade de som que queremos emitir depende da força exercida pelo apoio diafragmático e pela quantidade de ar que é direcionada às cordas vocais, entrando em relação com espaço externo onde estão os interlocutores. O fluxo de ar na respiração é um elemento importante nessa execução sonora, pois ele é a condição básica para a sua emissão.

Para mostrar a ação do diafragma, foram realizadas na sala de aula algumas atividades de *tossir* levemente. Com esse ato, constatamos que os estudantes começaram a perceber com mais clareza o movimento desse músculo, pois nessas circunstâncias ele é impulsionado a agir.

¹⁹² FILHO, 2002, p. 72 [comentário nosso]. Moacir Filho é professor na Faculdade de Comunicação e Artes do Ceunsp - Centro Universitário N. Sra. do Patrocínio, Itu e Salto- SP.

¹⁹³ LOPES, 2009, p. 278.

Em algumas aulas mais tarde, com a colaboração da professora Priscilla Cler¹⁹⁴, esse entendimento tornou-se mais concreto através do sopro de balões¹⁹⁵. No momento em que se sopra o balão, há o retesamento do diafragma, e é quase impossível encher o balão se não houver esse apoio. Esse objeto insinua um comportamento lúdico pela sua forma e cor, talvez porque remeta imediatamente aos contextos e imagens em que é usado no cotidiano, favorecendo uma conexão com a atmosfera de jogo.

A partir dessas atividades, o estudo e a prática do apoio diafragmático tornaram-se, então, menos densos e tensos, requerendo menor esforço na compreensão e no uso desse procedimento.

O retesamento do diafragma, agindo em conjunto com a “respiração costo-abdominal-diafragmática ampla”¹⁹⁶, proporciona o “controle” do ar sobre as cordas vocais, permitindo uma emissão mais contínua e deslocando conscientemente a tensão comumente feita na região do pescoço para a região abdominal. Para Pérez-Gonzales, nesse conjunto de ações estão presentes o inspirar, o retesar e o “falar ou cantar, mantendo o retesamento”¹⁹⁷. Dessa maneira, a voz tende a ser expressa baseada nesse tipo de sustentação na qual o ar é controlado, fazendo com que o som vocal saia de forma mais ininterrupta na relação entre as intenções do emitente e o contexto em que é situada.

Complementando essas considerações, Martins afirma que essa atitude “evita tensões cervicais e escapulares e conseqüentemente o esforço da musculatura miolástica da laringe”¹⁹⁸. Ao deslocarmos essa tensão, impedimos substancialmente a compressão da laringe e o tensionamento desnecessário dos

¹⁹⁴ Priscilla Cler é atriz, é graduada em Interpretação Teatral pela Escola de Belas Artes da UFMG e em Canto pela Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. Ela foi nossa aluna no período de sua formação em teatro. Em algumas aulas daquela época, o uso de balões foi uma prática para a compreensão desse tipo de apoio na emissão vocal.

¹⁹⁵ Em Belo Horizonte, usamos o termo balão de aniversário. Em outros lugares ele é chamado de bexiga, de globo, etc.

¹⁹⁶ PÉREZ-GONZALES, 2000, p. 63.

¹⁹⁷ *Ibidem.* p. 66.

¹⁹⁸ MARTINS, J., 2004, p. 76.

músculos que sustentam as cordas vocais, impedindo um uso inadequado na produção de voz.

Na prática em sala de aula, as orientações do pesquisador sempre foram no sentido de experimentar a ação do diafragma na emissão vocal. O estudante Jéus Lataliza, a partir dos exercícios descritos anteriormente, relata que percebeu a voz ligada ao apoio diafragmático e esse apoio com o pisar no chão. Ele afirma que em uma situação de desequilíbrio, a voz sai com potencialidade, também, no uso dessa técnica. A correlação entre o movimento corporal e a emissão vocal ficou elucidada para esse estudante, na medida em que ele experimentou o desequilíbrio e a emissão da voz, utilizando o apoio. Com essa atitude técnica, o modo pelo qual o som vocal é emitido mantém-se, de alguma forma, com uma qualidade sonora que é pouco afetada pelo movimento, uma vez que o retesamento do diafragma contribui para o controle de saída do ar e para o deslocamento da tensão. Para Martins, o

[...] apoio, ao sustentar a voz através da força respiratória, evita a sustentação somente pela força da musculatura laríngea, o que pode ser danoso à saúde. O equilíbrio do suporte respiratório e dos mecanismos laríngeos é o que permite a saudável vibração das pregas vocais.¹⁹⁹

A emissão vocal passa pela compreensão do mecanismo de ação da respiração e do retesamento do diafragma. Nesse processo, a compreensão se refere não somente ao entendimento, mas à ação em conjunto a esse entendimento. O professor Pérez-Gonzales chamou essa ação de *atitude técnica*²⁰⁰, que será discutida em seguida. Sem essa atitude, o ar que expiramos tende a sair livremente e “desordenadamente”, o que gerará uma sonoridade descontínua, inconsistente e sem direcionamento. Como assinala esse professor, “a expiração descontrolada pode afogar a voz (...)”²⁰¹. Embora o ato provenha de um mecanismo, ele não pode ser mecânico, isto é, sem que o sujeito esteja

¹⁹⁹ MARTINS, J., op. cit., p. 77-78.

²⁰⁰ PÉREZ-GONZALES, op. cit. p. 27.

²⁰¹ *Ibidem.* p. 71.

presente e sabendo o que está fazendo. É esse “saber fazer” enquanto executa-se o procedimento que vai garantir um desempenho de melhor qualidade.

Nessa mesma perspectiva, uma estudante relata em um de seus *papers que*

[...] desde o começo das aulas, aprendemos a ter cuidado com o diafragma, órgão que serve de apoio para emissões vocais e musicais. A técnica que nos ensina a respirar corretamente, a expandir e contrair o diafragma para que a emissão saia mais nítida e melhor é a mesma técnica que faz o órgão criar resistências em seus músculos (Camila Flávio - *Paper*).

É interessante notar que essa estudante compreendeu que há uma ação sobre o diafragma para que sejam alcançados os objetivos de uma melhor emissão vocal. Ela afirma que esses procedimentos atuam, inclusive, na resistência desse músculo. É a constância da prática que possibilita o desenvolvimento da ação sobre diafragma e, ao mesmo tempo, faz com que ele seja ativado e fortalecido.

4.3.2 ATITUDE TÉCNICA

O modo pelo qual o sujeito emite a sua voz afeta o seu desempenho vocal. Esse modo é constituído por uma técnica, seja ela pensada, proveniente de estudos ou nascida do simples hábito. Pérez-Gonzales salienta que a técnica é “um conjunto de atitudes, de processos que visam a um fim determinado”,²⁰² sendo um comportamento de quem a utiliza. Esse professor chamou o ato de retesamento e controle do diafragma de “atitude técnica”. Aqui aproveitaremos essa expressão, entendendo-a como um procedimento mais amplo, ou seja, a *atitude técnica* se refere à maneira como o estudo vocal é apreendido e executado com o fim de explorar as potencialidades vocais do sujeito em formação.

²⁰² PÉREZ-GONZALES, 2000, p. 5.

A técnica é um percurso, um meio pelo qual o artista usa a voz em seu trabalho. Ela não tem um fim em si mesma e, como nos afirma Flaborea, “serve ao propósito de dar condições expressivas a quem quiser usá-la”²⁰³, ou seja, os procedimentos para a produção de voz ampliam o leque de possibilidades expressivas do emissor vocal.

Constatamos também que a atitude técnica se caracteriza como um conjunto de ações que possibilitarão um melhor desempenho vocal do sujeito, levando-o a encontrar o seu tônus particular na emissão de sua voz.

Cada um de nós tem o seu tônus adequado para essa emissão, seja ela em que intensidade for. A imitação sem algum reconhecimento das particularidades de cada sujeito desfavorece o aprendizado técnico e pode levar a um abuso vocal, o que acarretará uma lesão às cordas vocais. Nesse sentido, o aprendizado de uma técnica vocal, seja como referência ou como escolha própria, torna-se essencial para que o estudante de teatro tenha ferramentas que o possibilitem a ter uma atuação vocal satisfatória e de maneira saudável. Esse aprendizado envolve o sujeito como um todo e não diz respeito somente a uma questão mecânica. É preciso descobrir os próprios limites e adequar o esforço para um desejado sentido. Nesse caso, duas conjunções são inseparáveis: técnica e expressão.

Segundo Flaborea, a formação do cantor, aqui estendido a qualquer artista da voz, tem duas características: a técnica e a expressividade. Para ela, o caráter técnico se refere “às questões de respiração controlada, apoio corretamente localizado, tônus adequado e emissão”²⁰⁴. Já o caráter expressivo é entendido por ela como “o uso dos recursos vocais tecnicamente desenvolvidos para a expressão de determinados afetos que estão presentes na necessidade de interpretação das músicas”.²⁰⁵ Da mesma maneira esses recursos estão presentes

²⁰³ FLABOREA, 2007, p. 35.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 35.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 81.

na expressão cênica, como veremos mais adiante, pois o nosso estudante precisa usar sua técnica em função de uma realidade teatral.

Nessa perspectiva, destacamos o seguinte registro de um dos estudantes:

[...] quanto mais próximo o ator trabalhar no sentido de aliar esse “caráter técnico” ao “caráter expressivo”, mais verdadeiro e vivo será seu trabalho. Devemos, enquanto alunos de teatro, tentar absorver toda técnica possível de forma correta, mas sem nos esquecermos que somos atores e precisamos sentir e expressar sentimentos (Rafael Bottaro - *Paper*).

O estudante, ao reconhecer a necessidade de integrar suas habilidades e potencialidades vocais à escolha de alguma técnica, percebeu que esse procedimento é de essencial importância no trabalho artístico, encontrando, assim, um suporte para a experiência vocal. Ao apropriar-se de procedimentos técnicos, o estudante pôde experimentar sua voz em diferentes situações com um grau de conhecimento que o auxiliará em sua formação artística. De posse de um referencial técnico, compreendido e assimilado pela mediação do jogo, o sujeito em formação poderá descobrir seus limites, superando-os, desenvolver suas potencialidades vocais, criando novos procedimentos e ampliando o seu repertório de exercícios e jogos para, então, elaborar novas formas de exercitar sua prática vocal.

O estudante Jésus Lataliza, a partir dessa experiência, relata que “tendo consciência de que todo corpo tem limitações, a técnica vem despertar no corpo novas possibilidades”. A técnica amplia nossas possibilidades e dá sustentação ao trabalho artístico. Entretanto, ela é uma espécie de fôrma que atende a todos? Vejamos como essa questão é refletida por outro estudante:

[...] muitas vezes, a técnica pode ser passada e/ou compreendida como uma receita infalível para todos os males, uma formatação que caiba para qualquer pessoa em qualquer situação, soberana e incontestável. A meu ver é uma compreensão equivocada [...]. Forçar um corpo a enquadrar-se a uma determinada técnica, rígida e estanque, seria, em meu ponto de vista, muitas vezes uma agressão ao processo orgânico de entendimento daquela pessoa. Penso que melhor seria buscar em determinada técnica o que é realmente importante para o seu corpo, e a partir daí, pensar em agregar conhecimentos de

outras técnicas, o que formaria um repertório de treino pessoal. Entendendo melhor o funcionamento de tais técnicas pessoais, seria menos árduo encontrar um caminho no qual sua técnica inicial possa evoluir, capitaneada pela necessidade de evolução do aparelho vocal. As técnicas aprendidas seriam então um ponto de partida para algo que fosse mais adequado à necessidade daquela pessoa, seria uma técnica pessoal, mas não intransferível, pois da mesma forma que uma pessoa recorreu a uma primeira técnica para formar uma resultante pessoal, outras pessoas poderiam aprender a técnica e usá-la como ponto de partida para suas próprias técnicas pessoais (Alexandre Hugo - *Paper*).

Nota-se que a preocupação desse estudante em demarcar o sentido de uma busca individual da técnica se faz a partir do aprendizado de algum ponto de partida ou de várias referências. A técnica, na concepção do referido estudante, não é uma ferramenta universal que serve a qualquer um, ela precisa se tornar pessoal. Esse ponto de vista é bastante interessante, pois indica que o aluno está em busca de uma referência, mas que, ao mesmo tempo, quer encontrar algo que possa atendê-lo no nível individual. Enquadrar um corpo em uma técnica específica pode trazer consequências danosas para o sujeito. Essa reflexão tem sentido na medida em que observamos um número surpreendente de técnicas vocais, sendo que cada uma apresenta um ponto de vista diferente. Os caminhos para a prática vocal são diversos, e não podemos ignorar que cada artista cênico precisa descobrir quais são os recursos que vão contribuir para a sua formação e para o seu aprimoramento vocal. Isso requer o conhecimento de algumas possibilidades técnicas e a habilidade pessoal nas escolhas de seu próprio repertório de estudos.

A opção por uma técnica não é neutra. Ela é formada a partir das concepções que o sujeito tem sobre seu trabalho e sobre os critérios a partir dos quais ele seleciona os procedimentos que irão ajudá-lo a configurar o seu aquecimento, a sua prática e a sua performance na situação artística. O *modus operandi* no fazer artístico denota as concepções empregadas pelo profissional ou pelo estudante de teatro na estruturação dos procedimentos técnicos. Deve-se

integrar a técnica com o sujeito que a escolheu, levando em conta, principalmente, o sentido artístico. Segundo Martins,

[...] o caminho processual de treinamento técnico deve, pois, estar interligado com a sua pessoa, suas potencialidades, capacidades e limitações, desenvolvendo a sensibilização, o imaginário, a criatividade e a expressividade.²⁰⁶

Os procedimentos de uma técnica podem propiciar condições para uma melhor performance vocal. Outra reflexão bastante pertinente nos leva a crer que o aspecto técnico ocupou um lugar importante na formação dos estudantes, como podemos notar no seguinte depoimento:

A técnica nos serve de instrumento. Com ela, moldamos e damos forma ao material vocal que possuímos, descobrindo como usá-lo de forma eficaz e consistente. Através dela, conseguimos romper barreiras e alcançar nossos objetivos, direcionando o esforço de forma correta e eficaz, possibilitando o desenvolvimento do aparelho vocal e consciência de como utilizá-lo com precisão em demandas específicas, como canto, fala e outras necessidades que são de grande valia para o artista cênico.

De posse do conhecimento de determinadas técnicas, é possível gritar, grunhir, sibilar, com consciência sobre o esforço utilizado para realizar cada uma dessas ações vocais. Dessa forma, o órgão responsável pela produção do som estará preparado, sustentado pela técnica, impedindo a incidência de lesões que possam vir a ocorrer pelo exercício de emissão sonora da ação proposta (Celton Oliveira – *Paper*).

Notamos que essa consciência da proteção vocal caminha lado a lado com a questão da expressividade. O saber técnico em si não leva à produção artística, mas essa produção, sendo amparada pelo suporte técnico, tem condições de ser continuamente desenvolvida em favor exploração vocal de forma artística. Esse estudante reflete sobre aquilo que constantemente frisamos no decorrer das aulas: darmos a atenção devida aos procedimentos de produção de voz para que sua emissão tenha uma boa qualidade sonora, compondo com as situações propostas pelas atividades praticadas e atuando de acordo com as potencialidades e intencionalidades dos jogadores.

²⁰⁶ MARTINS, J., 2004, p. 48.

Uma estudante ressalta que

[...] o trabalho técnico do ator é extremamente necessário para um resultado qualitativo em sua atuação, tanto no resultado cênico quanto para o uso correto e saudável do seu instrumento de trabalho que é o seu próprio corpo. Porém, a apropriação desta técnica exige antes um processo de descoberta, domínio e consciência (Fernanda Rodrigues – *Paper*).

Concordamos com essa reflexão, mas cabe-nos ressaltar que a concepção do corpo como um instrumento, fato comum no meio teatral, em nenhum momento foi anunciada por nós. Concebemos a voz e o corpo não como instrumentos, pois ambos integram um sujeito que é um todo. Não se trabalha sobre o corpo e sobre a voz, mas trabalha-se com o sujeito que é corpo e com a voz produzida nesse corpo.

A partir das observações dos estudantes e dos registros feitos por nós, constatamos que tanto a técnica quanto o jogo são meios para descobrir novas possibilidades para a exploração vocal. Se a técnica é compreendida na atitude de jogo, os seus componentes serão, certamente, mais bem aproveitados pelos sujeitos em formação. Ao entrar em contato com um procedimento técnico, o estudante se defronta com suas potencialidades, habilidades e limites. O exercício técnico pode dar elementos para o estudante descobrir seu potencial, mas pode também fazer com que esse estudante crie bloqueios diante de uma dificuldade. Nesse caso, o jogo pode atuar como um mediador, provocando outro tipo de ação no conjunto daqueles procedimentos.

O exercício técnico em ação com o jogo pode desencadear um contraponto de procedimentos que irá expandir a resultante vocal, tornando-a mais flexível, mais encorpada e propiciando ao estudante uma maior expressividade em sua voz.

Sobre o processo de adquirir uma técnica, uma estudante faz a seguinte reflexão:

[...] estamos falando também de dedicação. Técnicas corporais, vocais e de atuação, além de tantas outras que o ator deve agregar em sua bagagem de conhecimento, para que ele possa de melhor forma desempenhar seu trabalho. A técnica serve então para possibilitar um aprimoramento do ator e para descobrir novas possibilidades. Aprendida a técnica, torna-se necessário trabalhar na mesma para que se consiga realizá-la cada vez melhor.

Chegamos inevitavelmente em um ponto que é a rotina de treinamento pessoal, o que permite ao ator desenvolver as técnicas aprendidas e a se descobrir por meio delas. É importante que tal rotina não seja automática, ou seja, feita sem atenção, sem consciência do que se faz. Pode-se fazer um mesmo exercício, o vocalize, por exemplo, com ou sem consciência de tal exercício e isso muda totalmente o mesmo. Pois é necessário que se faça, sabendo o que se está fazendo e como se está fazendo.

Os exercícios por si só não servem ao ator. Eles, ao contrário, devem contribuir para uma evolução do trabalho até que se tornem cada vez mais pessoais, cada vez mais naturais no ofício do ator. Eles devem alcançar a espontaneidade e a liberdade criativa, a energia do trabalho e outros fatores que envolvam a dinâmica de atuação (Ana Luiza Zocrato – *Paper*).

Nota-se que essa estudante considerou esse processo como um ato contínuo, e que, ao apropriar-se de uma técnica, é necessário aperfeiçoá-la. A técnica deve ser uma ferramenta para a expressão e para o estímulo da criatividade. Essa liberdade criativa apontada por ela provém de um aprendizado de comportamentos que são regidos por alguns princípios, exigindo atenção e tenacidade. O mesmo acontece no jogo, pois as atitudes dos jogadores nessa atividade são oriundas de uma prontidão, de disponibilidade e de atos de liberdade de ação a partir das regras que compõem a situação lúdica. Para que esses atos sejam coerentes, é necessário que o jogador esteja aberto para as situações que a circunstância apresenta.

A estudante mencionada anteriormente reforça o tema da conquista de uma técnica pessoal, o que vem ao encontro daquilo que os outros estudantes já tinham relatado. Ela destaca a importância e o sentido de uma rotina de trabalho, assunto que será discutido mais adiante. Para ela, essa rotina se transforma em uma maneira de compreender o que cada um está fazendo, tomando o devido cuidado para que a prática não se torne uma série de movimentos automatizados.

Da mesma forma, outra estudante refletiu sobre essa temática. Para ela, é preciso que os atores estejam totalmente atentos e que a rotina se transforme em disciplina, e não em acomodação. Tal atitude é composta

[...] de uma postura que adotamos, que nos mantém atentos e alertas em relação ao nosso corpo (digo corpo como um todo) e alerta às coisas exteriores que de um jeito ou outro acabam influenciando em nós (Camila Flávio – *Paper*).

A técnica traz ferramentas para o uso vocal, mas, dependendo de como é usada, pode ser um escudo para esconder a expressividade e favorecer a rigidez da ação artística e das ações no cotidiano. Ela pode servir até de disfarce, assegura Grotowski²⁰⁷. Podemos, segundo esse autor, ter domínio sobre vários sistemas, mas somente isso não basta, pois é preciso rigor e sinceridade para ultrapassar a técnica. Caso contrário, se não levamos em conta essa sinceridade, que significa, em nosso entendimento, atuar sobre si mesmo, estamos realizando o ato mecanicamente e fazendo “apenas algo inarticulado e disforme”²⁰⁸.

4.3.3 RECURSOS VOCAIS E AÇÃO VOCAL

O corpo produtor de voz dispõe de recursos que irão intervir na qualidade da prática vocal. O sujeito, de posse desses referenciais e de acordo com as intencionalidades escolhidas, provocará diferentes reações entre os interlocutores de uma dada situação. Além da atitude técnica, mencionada anteriormente, consideramos os recursos vocais e a ação vocal como outros dois importantes fatores que também se coadunam com o jogo.

De acordo com Lúcia Gayotto, os *recursos vocais* são constituídos por tudo aquilo de que o sujeito dispõe para falar. Para essa autora, esses meios são compostos pelos *recursos primários da voz* e pelos *recursos resultantes*, sendo

²⁰⁷ GROTOWSKI in FOLHETIM, 2001, p. 8.

²⁰⁸ *Ibidem*.

os primeiros formados pela “respiração, intensidade, frequência, ressonância, articulação”, e os segundos, pelos elementos da dinâmica da voz, “a projeção, o volume, o ritmo, a velocidade, a cadência, a entonação, a fluência, a duração, a pausa e a ênfase” ²⁰⁹. Esses recursos, embora sejam também elementos de uma atitude técnica, representam as nuances que ocorrem no instante em que a voz é emitida. Os primeiros se referem ao aspecto físico da emissão vocal. Assim como o som tem suas características básicas – altura, intensidade, timbre e duração – a voz, que é som, também tem essas características, acrescida da respiração que a gera, da ressonância que a amplifica e da articulação que a transforma em significantes sonoros. Em relação à outra caracterização apontada por Gayotto, os recursos resultantes, pensamos que a melhor forma de nomeá-los seria de *recursos secundários*, pois eles somente existem porque o som vocal surge primeiro, de acordo com os princípios que os constituem como fenômeno, ou seja, a respiração e a produção do som. O termo *resultante* não deveria ser caracterizado como “recurso”, mas como resultado de uma relação entre os dois recursos. Ele seria empregado de uma forma mais adequada para nomear outro fenômeno, que será visto mais adiante: a ação vocal.

Nas atividades desenvolvidas em sala de aula, outros aspectos desses referenciais ficaram evidentes para a estudante Luciana Costa quando, em um de seus protocolos, declara que é preciso se preocupar com “o som, as variações, o ritmo, as alterações, o tempo, as progressões, o timbre, a intenção (...)”. Para ela, esses elementos apontados indicam que há uma atitude a ser tomada diante da experiência vocal que irá repercutir no parceiro de cena ou de jogo e no espectador.

Na perspectiva de Gayotto, há outras forças que atuam em conjunto com os recursos vocais. Ela as nomeia de *forças vitais*, ou seja, propriedades que constroem “a relação sensível com o mundo”. Essas forças “dizem respeito, por

²⁰⁹ GAYOTTO, 2002, p. 20-21. *Lúcia Gayotto* é docente na Escola Livre de Teatro de Santo André.

exemplo, ao querer, ao imaginar, ao conceber, ao atentar, ao perceber”.²¹⁰ Elas estão no nível da intencionalidade, pois representam o sentido no qual a voz é concebida e dirigida em relação a um fim. Elas são da ordem da subjetividade e se configuram em formas sonoras que constituem a comunicação.

A resultante da fusão dos recursos vocais com as forças vitais é chamada por Gayotto de *ação vocal*. Essa é a ação da voz que faz intervenções na situação cênica, interferindo nos rumos do espetáculo e fazendo com que o espectador fique atento ao que se passa em cena. A ação vocal atua no “plano invisível, mobilizando sensações e impressões”²¹¹. Ela afeta aquele que emite a voz e aquele que a escuta, pois, de acordo com Davini, a voz “como ação, é produzida no corpo e o abandona para afetar a outros corpos e retornar, eventualmente, através da escuta, ao corpo onde foi gerada”²¹². Ao emitirmos nossa voz, criamos vibrações internas que nos afetam, principalmente após a escutarmos. A voz nos deixa e vai ao encontro do outro, retornando recheada pela escuta desse outro. Assim, a ação da voz sobre nós mesmos é afetada por esse fato. O retorno da voz à sua fonte também carrega um pouco do ouvinte e daquilo que, de nós, ele ouviu.

Para Luiz Otávio Burnier, a ação vocal significa não a ação das palavras, mas a da voz. Para ele, a voz pode “acarinhar ou agredir o espaço ou uma outra pessoa, afirmar ou hesitar”²¹³. Ela pode, inclusive, negar uma ação e fazer mover os parceiros de jogo. Em síntese, atesta Burnier, a ação vocal é “a *ação* que a voz faz no espaço e no tempo”²¹⁴. Ela é a resultante de uma intervenção provocada pela voz na situação cênica.

A voz ao ser emitida cria ação em seu emissor, modifica-se no espaço e atinge os interlocutores, ou seja, os parceiros de cena ou o público. Cada um que

²¹⁰ GAYOTTO, op. cit., p. 21-22.

²¹¹ *Ibidem*, p. 27.

²¹² “La voz, en cuanto acto, es producida en el cuerpo que abandona para afectar a otros cuerpos y retornar, eventualmente, a través de la escucha, al cuerpo en donde se generó.” (DAVINI, 2007, p. 87 - tradução nossa).

²¹³ BURNIER (1956 – 1995), 2001, p. 57.

²¹⁴ *Ibidem*. (itálico do autor).

recebe essa vibração a transcodifica ao seu modo, pois esse receptor não a recebe passivamente. Para Paula Ernandes,

[...] o som modifica-se no espaço, reverberando no interior do intérprete e, repercutindo a partir dele, atinge o interlocutor – seja ele outro ator, o espectador – ou ambos, na verdade. O espectador não é um receptor passivo, mas, ele próprio, uma fonte de reverberação de conteúdos.²¹⁵

Da mesma forma, tanto na cena teatral quanto em um jogo tradicional, por exemplo, os sujeitos protagonistas dessas situações também não são passivos diante dos acontecimentos. Ao jogar com o outro, esse outro é seu espectador, e ele não é um mero receptáculo da voz de seu parceiro, pois ele a escuta, a interpreta e a devolve de acordo com a compreensão feita naquele instante. É bom sabermos que, mesmo em um processo de jogo, esse comportamento existe. O que é entendido pelo outro a partir do que dizemos nem sempre corresponde àquilo que imaginávamos que deveria ser compreendido. Cada sujeito escuta a palavra proferida ou o som vocal emitido de acordo com o seu sistema de escuta culturalmente aprendido, que estamos chamando de “escutabilidade”. Lançar a palavra no espaço é como lançar sentidos e conceitos que irão repercutir naquele que escuta de acordo com a sua maneira de escutar. É o outro que completa aquilo que dizemos.

No sentido acima exposto, os sujeitos que estão envolvidos na situação precisam estar atentos e receptivos ao que se está sendo dito. Numa perspectiva que vem ao encontro desse ponto de vista, o pensador francês Michel de Montaigne declara que

[...] metade da palavra pertence a quem fala e metade a quem escuta, e este deve preparar-se para recebê-la como se preparam para receber a bola os jogadores de pelota, de acordo com a força e a direção do lance.²¹⁶

²¹⁵ ERNANDES, 2005, p. 41. *Paula Ernandes* é professora do Departamento de Artes Cênicas da UNICAMP.

²¹⁶ MONTAIGNE (1533 – 1592), 1972, p. 492.

Em uma relação de escuta, a atenção de quem fala está diretamente ligada à atenção de quem ouve, uma vez que se trata de um ato interativo, pois escutar o outro é estar em sua companhia. Aquele que acompanha compartilha o instante e a presença do outro. Para Zumthor,

[...] escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta.²¹⁷

A ação vocal tem o potencial de instaurar novas ações, pois age concretamente na situação e nos atores, despertando sentimentos, sensações e imaginações e provocando reações naqueles que estão envolvidos em determinadas circunstâncias. É pelo ato de escutar que é instaurada a ação vocal. Essa atitude possibilita a compreensão dos sentidos da emissão vocal de um sujeito em direção a seus interlocutores. É na escuta, ou na falta dela, que as ações em sala de aula, no jogo, no treinamento, no ensaio e no espetáculo se baseiam. Esse tema será discutido posteriormente.

²¹⁷ ZUMTHOR, 2007, p. 84.

4.3.4 OS JOGOS: CHEP CHEP; FAQUINHA DA ROÇA E LÁ VAI O GANSO

Chep chep

O jogo “Chep chep”²¹⁸ tem uma estrutura que deflagra pontos importantes para o aprendizado de elementos sonoros musicais, de procedimentos técnicos na emissão de voz e de aprimoramento da atenção. No instante em que se canta a melodia, é preciso fazer movimentos, imitar o(s) parceiro(s) e, em outro momento, inventar o seu próprio movimento no ritmo da canção, que será imitado pelos outros parceiros.

No instante em que se canta “Aui auê” e inverte-se o condutor da fila, ou seja, o último da fila torna-se o primeiro e o novo guia para os movimentos, nota-se que a aparente simplicidade dessa situação não possibilita um direcionamento no espaço imediatamente compreensível entre os estudantes. Esse deslocamento dos condutores cria uma instabilidade até o instante em que a dinâmica é compreendida. Após essa compreensão, o jogo é realizado fluidamente.

As ações de imitar, inventar o movimento e cantar simultaneamente criam dificuldades, mas o fato de elas terem sido originadas no âmbito do jogo fez

²¹⁸ *Chep chep* (MG) - Transmitido por: *Lydia Hortélio*. Letra do jogo: Quando eu fui à Nova Iorque/ visitar a minha mãe/ Minha mãe me ensinou/ a dançar o chep chep/ Uia chep chep/ uia chep chep/ aui, auê. Modo de jogar: Um jogador passeia pelo centro da roda enquanto canta sozinho ou com todos cantando com ele, fazendo movimentos de acordo com o ritmo da música, nos seguintes versos: “Quando eu fui à Nova Iorque/ Visitar a minha mãe/ Minha mãe me ensinou/ A dançar o chep chep.” Ao final dessa parte, ele para em frente a outro jogador. Eles fazem os mesmos movimentos, um de frente para o outro, como em um espelho, guiados pelo jogador que chegou e cantam: “Uia chep chep, uia chep chep, aui, auê”. No momento em que dizem o “auê”, na sílaba tônica, o guia gira e fica de costas para aquele que está na roda. Ambos saem andando e retomam a canção, fazendo movimentos conduzidos pelo jogador da frente e indo ao encontro de outro jogador que está na roda. Chegando em frente a esse novo jogador, o guia faz novos movimentos, que serão repetidos tanto por quem está na roda em frente a ele, como pelos que o seguem na fila. No instante do “auê”, como da outra vez, o guia gira, e o que está atrás dele também gira e saem em busca de outro jogador. Nota-se que o jogador que estava atrás do guia ficou à sua frente, tornando-se um novo guia que conduzirá a fila. Esse novo guia busca outro jogador, fazendo novos movimentos, de acordo com ritmo da música, e fica em frente àquele que escolheu. Nesse instante ele faz os movimentos, todos o imitam, e no “auê”, giram, com exceção daquele que estava na roda, e recomeçam o caminho. O que estava no final da fila torna-se o novo guia. Assim vai se fazendo até que todos saiam da roda, entrem na fila e se tornem um guia.

com que pudessem ser integradas às ações e ao percurso da atividade. A cada “erro” havia uma explosão de risos. As intervenções do pesquisador se fizeram presentes com o intuito de chamar a atenção para a afinação melódica, a imitação e o movimento rítmico. Como esse jogo tem um alto grau de repetição nos aspectos da canção e do ritmo, os estudantes com mais dificuldades tiveram tempo para compreender os seus detalhes e tomar posse da atividade.

A apropriação dos procedimentos se deu no instante do jogo. Esse processo nos remeteu à *formatividade*²¹⁹, pois enquanto o jogo acontece, o jogador pensa, inventa e descobre as regras que estão presentes na situação. Encontradas e compreendidas as delimitações do jogo, aparecem as oportunidades de criação com os materiais propostos por ele.

A partir do jogo original, um estudante apresentou uma variação que foi executada pelo grupo. A melodia era a mesma, mas o modo de jogar era diferente.²²⁰ Essa atividade propiciou o exercício da atenção, o uso da memória sonora e corporal e a atenção à atitude técnica e aos elementos de musicalidade, como afinação e nuances de timbres, de alturas, de intensidade e de ritmos.

Essa variação gerou conexões entre a estrutura do jogo e os elementos teatrais. Após a realização da atividade, houve uma rica avaliação feita pelos jogadores, que passamos a descrever.

No *diário de itinerância* observamos que nessa variação do “Chep chep” foram apresentadas importantes situações que sempre acontecem em jogos dessa

²¹⁹ PAREYSON, 1993.

²²⁰ *Chep chep*; variação: transmitido por: *Rafael Zanon*. A cada início de rodada da canção, um jogador inventava e executava um movimento e um som ao final de cada verso, por exemplo: “Quando eu fui à Nova Iorque (movimento e som)/ Visitar a minha mãe (repete movimento e som)/ Minha mãe me ensinou (repete movimento e som)/ “A dançar o Chep chep” (repete movimento e som)/ “Uia Chep chep” (repete movimento e som)/ “Uia Chep chep” (repete movimento e som)/ “Aui auê” (repete movimento e som). Na medida em que os jogadores iam inventando os sons e os movimentos em sua vez, esses movimentos e sons eram acrescentados e realizados na mesma sequência em que foram apresentados. Vamos supor que dois jogadores já tenham apresentado seus movimentos (girar e dizer “viip”, bater palma e dizer “creec”), e um terceiro está começando: “Quando eu fui à Nova Iorque (agacha e diz “kabrum”)/ Visitar a minha mãe (agacha e diz “kabrum”)/ Minha mãe me ensinou (agacha e diz “kabrum”)/ “A dançar o Chep chep” (agacha e diz “kabrum”)/ A partir do verso seguinte, todos começam a cantar juntos e a fazer os movimentos na sequência: “Uia Chep chep” (giro/ “viip”; palma/ “creec”; agacha/ “kabrum”) / “Uia Chep chep” (giro/ “viip”; palma/ “creec”; agacha/ “kabrum”) / “Aui auê” (giro/ “viip”; palma/ “creec”; agacha/ “kabrum”). Esse terceiro jogador aponta para outro jogador, que inventará o seu movimento e seu som, que serão acrescentados à sequência já feita para a continuidade do jogo.

natureza como, por exemplo: o ser “engolido pela brincadeira”, como foi observado por um dos estudantes, ou seja, estar no jogo sem perceber o que é feito e o como se faz. Notamos essa característica no produzir sons sem algum procedimento técnico adequado, gerando fadiga vocal. Observamos também que houve a falta de contrastes de um som e movimento em relação àqueles realizados anteriormente.

Observamos que há uma preocupação que vai além de executar o jogo pelo simples prazer, pois se trata de uma atividade no contexto de uma formação profissional e tudo o que se faz nesse âmbito é meio para a aprendizagem dos elementos teatrais. Nesse sentido, acreditamos que não “ser engolido” pelo jogo se refere a um estar presente de forma atenta e tendo domínio dos procedimentos de execução de voz e movimento.

Em outra observação dos estudantes, notamos que houve uma reflexão quanto à falta de contrastes nas execuções, levando a resultados padronizados de cada parte do jogo. Essa preocupação nos remete aos desafios na construção de um espetáculo, pois na estrutura de uma peça os contrastes é que criarão tensão, oposições e farão a dinâmica do acontecimento cênico. No caso desse jogo, cada parte inventada pelos estudantes era realizada com o mesmo tônus, gerando uma padronização dos micros eventos na relação com o todo do jogo. Isso tornou a execução longa e enfadonha.

Perguntamo-nos: como manter o tônus em uma atividade com essas características? Pois o jogo tornou-se extenso e em sua execução, o tônus corporal e vocal foi caindo, criando momentos com um tempo arrastado, ou seja, lento e sem presença viva dos jogadores. A repetição, nesse caso, gerou fadiga nos jogadores e as ações se tornaram mecanizadas.

Embora os elementos estudados, tais como sustentação da voz pelo apoio diafragmático, atenção, escuta, recursos vocais e parâmetros sonoros tivessem sido lembrados por nós, e em alguns momentos estivessem presentes no instante daquele jogo, a maioria dos estudantes não se lembrou desses recursos. Isso nos

remete ao fato de que as possibilidades e os modos de produção vocal eram de conhecimento dos participantes, mas foram esquecidos, porque a dinâmica do jogo fez com que eles, empolgados como estavam, não se lembrassem dos preceitos estudados. A partir da conversa posterior à atividade a situação ficou evidente, e pudemos refletir sobre a questão de estar atento aos procedimentos vocais quando estamos em um jogo. Para o profissional de teatro – e isso se aplica ao sujeito em formação – essa atitude é uma forma de estar atento ao fluxo da atividade, não sendo simplesmente absorvido por ela, como já mencionamos anteriormente. Nesse sentido, os contornos do jogo nos colocam em um paradoxo: eles podem se tornar mediadores de aprendizagens, mas devido à sua natureza envolvente, podem deixar o sujeito absorto na situação e muitas vezes o inebriando. Parece-nos contraditório, mas é nessa tênue fronteira que a situação lúdica pode contribuir no processo de ensino de voz no teatro. Ao mesmo tempo em que o jogo pode levar o sujeito ao descontrole de suas ações, ele pode ser uma ferramenta para despertar atitudes de revigoração de suas formas de agir diante das situações postas.

Isso ficou evidente quando, após a avaliação realizada ao final da aula, o jogo foi refeito. Notamos que as dinâmicas, os contrastes, o vigor e a alegria se mantiveram por mais tempo durante a execução. Talvez pudéssemos ter realizado mais vezes essa variação e tirarmos novas conclusões, mas optamos por dar continuidade no programa e apresentar novos jogos.

Essa atividade também levou o pesquisador a refletir com os estudantes sobre o jogo executado com crianças e o jogo em um contexto de ensino teatral. O que se pode fazer artisticamente com isso? Não eram crianças que estavam brincando ali na sala de aula, e sim estudantes de teatro.

No sentido de uso do jogo em sala de aula, principalmente no que se refere à formação em teatro, uma estudante reflete sobre esse tema em seu protocolo, logo depois da realização do “Chep chep”:

[...] a brincadeira é de criança, mas a gente não é mais criança. Olha os apoios. Presta bem atenção. A-t-e-n-to. Se olhem. Fique atento. Escute. Todo mundo junto. A brincadeira é de criança, mas a gente não é mais criança (Camila Flávio – Protocolo).

Para essa estudante, o apoderar-se do jogo não sendo criança cria outras possibilidades de atitudes e de descobertas que vão para além do próprio jogo. A escuta e a atenção ao que acontece foram percebidas através da atitude de reflexão gerada a partir da atividade lúdica.

Outros estudantes observaram aspectos de procedimentos na execução vocal ao fazerem observações sobre o grito que ocorreu em um dos sons escolhidos, como veremos em seguida. Isso mostrou-nos que a questão do proteger-se vocalmente estava presente nessa situação. Esse poupar-se não significou um “não engajamento”, significou o imitar na medida das possibilidades de cada um, como foi constato no seguinte relato:

[...] se eu ficar gritando da maneira que ele fez, eu vou ficar acabando com a minha voz. Eu vou procurar me proteger no meu espaço, onde eu posso fazer o grito sem me machucar e também com a disposição do corpo. [...] O corpo ia junto com o movimento e a gente ia descobrindo onde é que esse lugar de cada gesto (Thales Brener – Registro audiovisual).

O estudante e monitor na disciplina observou que a maneira de gritar é marca da individualidade dos estudantes, pois

[...] cada um grita de um jeito. O tamanho do Jésus, o movimento que ele fez, um grito com uma distorção que você dá conta de gritar. Qual é o seu grito, o seu tônus. Não adianta tentar imitar igualzinho (Vinícius Albricker – Registro audiovisual).

A preocupação em associar corpo, voz e procedimentos na execução vocal fica evidente no relato desses estudantes. Parece-nos que a atenção dada ao modo como a imitação é efetivada diz respeito a uma descoberta de como imitar sem ferir-se, de maneira que essa imitação seja a mais próxima à original em seus aspectos de timbre, intensidade e gesto.

Ampliando a questão dos procedimentos de execução vocal, o estudante Jésus Lataliza salienta que essa brincadeira poderia se tornar uma cena para ser

apresentada. Ele chamou a atenção para a composição de uma estrutura, ao relatar que essa atividade pode ser pensada como “uma partitura física. Eu já sabia que era daqui era pra ali e depois para cá, que depois disso era assim. Eu criei um método [sic] pra mim”.

Ao ver as possibilidades cênicas na estrutura desse jogo, esse estudante vislumbrou nessa atividade um possível produto artístico, isto é, no desencadeamento das ações nesse jogo, ele percebeu rudimentos que poderiam ser constituídos dramaturgicamente.

A partir desse relato nos lembramos de uma das características da situação lúdica, a de não gerar nenhuma produção. Para Caillois o jogo não gera nenhum produto, ou seja, ele é “improdutivo”²²¹, e para Huizinga ele é uma atividade “desligada de todo e qualquer interesse material”²²². Quando fizemos essa atividade, mesmo sabendo que ela estava sendo utilizada para fins didáticos, não houve nenhuma intenção de produzirmos alguma cena artística. Ela tinha um fim em si mesma e era, simultaneamente, uma mediadora para a experiência vocal.

As relações entre esse jogo e a cena de teatro continuaram a ser expressas, como relata outra estudante:

[...] eu vi uma história pronta de quem vai pra Nova Iorque, se assusta, vai pra boate, dançando a “Macarena”, dá algo errado (...). Assim, tinham várias coisas acontecendo (Danielle Sendin – Registro audiovisual).

Notamos que essa aluna concebeu, no desenrolar da atividade, uma sequência de ações que originaram um enredo em sua imaginação, e que ele poderia tornar-se um argumento dramaturgico.

Para além dessas questões, o fluxo desse jogo exigia a atenção, fazendo os jogadores descobrirem estratégias para não se perderem durante a sequência de movimentos e sons.

²²¹ CAILLOIS, 1990, p. 29.

²²² HUIZINGA, 1993, p. 16.

O estudante Akner Gustavson relata que ligava um movimento ao outro, unindo-os de forma que eles não ficassem isolados. Outro estudante faz a seguinte observação após a prática desse jogo:

[...] a grande sacada disso pra mim foi que ele é um exercício extenso e acumulativo, bacana pra gente se atentar à voz e é também um exercício físico pra manter a mesma energia do começo ao fim (Celton Oliveira – Registro audiovisual).

O mesmo estudante fez ponderações acerca dos procedimentos que o grupo teve durante o jogo e sobre o modo como a sequência era realizada. Em sua análise, as variações de andamento, as dificuldades e os erros se fizeram presentes. Ele continuou em sua reflexão:

Talvez porque foi a primeira vez que a gente fez desse jeito. Quem sabe da segunda vez, a gente vai fazer com mais atenção, com esse tônus muscular. Foi difícil. Deu pra vê-lo caindo. Às vezes alguém tentava resgatar, aí acabava saindo fora porque o resto das pessoas estava mais (agachando, mostrando o movimento em direção ao chão) mais pra baixo. [...] a gente precisa segurar a energia no corpo do início ao fim do exercício, para estarmos física e vocalmente eficientes (Celton Oliveira - Registro audiovisual).

A necessidade de manter um tônus corporal e vocal durante esse jogo, para que a atividade não se tornasse arrastada, despertou a atenção desse estudante, que a considerou uma boa ferramenta para a própria manutenção desse tônus. Pensamos que esse tipo de situação por si só não sustenta a vivacidade do jogo, pois são exigidas do jogador atitudes de continuidade de sua atenção para manter o vigor do jogo.

No que se refere às questões musicais e de procedimentos de execução vocal, observamos que essa atividade propiciou um dos focos da pesquisa, pois foi para além das questões vocais e tocou na partitura de ações. Nessa experiência, os estudantes começaram a entender o cantar levando a música “para trás e para frente” na relação do canto e do movimento com o pulso regular da canção, o que interferiu no fluxo sonoro.

Outros pontos abordados se referiram ao erro e ao acerto. Um dos estudantes discorre sobre tal questão:

[...] vou puxar um pouquinho sobre o que você colocou (apontando para o professor) sobre certo e errado. Acho que a gente não errou. [...] Se a gente for continuar ou não, acho que a tendência é a gente ir se organizando e reconhecendo as falhas (Rafael Zanon - Registro audiovisual).

Nessa reflexão, nota-se que o estudante observou uma das prerrogativas que usamos em relação ao jogo, que é refazer a ação para buscar o entendimento e o aprimoramento daquilo que está sendo proposto. Ele também abordou um dos temas do fazer teatral que será discutido nesta tese: a repetição. Para ele, na continuidade dessa atividade, os acertos serão cada vez mais visíveis e os erros, menos explícitos.

Abrangendo a discussão sobre o erro, uma estudante, a partir de um texto de Nachmanovitch²²³, nota que no processo artístico,

[...] o erro ganha conotação diferente: é um desdobramento inesperado do caminho que pode trazer dentro de si novas visões enriquecedoras que passariam despercebidas em outra situação. Nesse contexto, o erro representa o nascimento e a multiplicação de oportunidades que, se aproveitadas, tornam-se extremamente benéficas para o trabalho do ator. Conclui-se que ignorá-lo é um desperdício que favorece o empobrecimento da construção de algo a partir da utilização de um instante poético e único (Danielle Sendin – *Paper*).

Observa-se que a compreensão de um erro, comum nesse tipo de jogo em que há um acúmulo de gestos e sons, é importante na medida em que se tem a chance de torná-lo um elemento que auxilia na elaboração da atividade. Da mesma forma, Nachmanovitch afirma que

[...] os erros e acidentes podem ser grãos de areia que se transformarão em pérolas; eles nos oferecem oportunidades imprevistas, são em si mesmos fontes frescas de inspiração. Aprendemos a considerar nossos obstáculos como ornamentos, oportunidades a serem aproveitadas e exploradas.²²⁴

No jogo “Chep chep”, o “erro” é considerado um fator inerente à sua realização. Na versão sugerida por Rafael Zanon, observamos que o fluxo dos movimentos e dos sons era seguido pelo olhar e pela escuta dos estudantes. A

²²³ NACHMANOVITCH, 1993.

²²⁴ *Ibidem*, p. 87.

memória era ativada durante a prática do jogo. Cada estudante, quando se perdia, ficava atento aos colegas e, a partir dessa atenção, conseguia reintegrar-se ao jogo. Quando acontecia algum tipo de desacerto, havia ansiedade, mas ela era logo integrada e se transformava em risos. Às vezes percebíamos que os risos eram também de ansiedade, que poderiam estar ocultando-a. O riso como disfarce dessa sensação é comum nesse tipo de jogo.

Outro ponto percebido nessa situação lúdica é a forte presença dos aspectos de *mimicry*, *ilinx* e *agôn*, ou seja, a imitação, a vertigem e a disputa, três das quatro categorias observadas nos jogos por Caillois.²²⁵

A imitação dos movimentos e dos sons vocais para tentar fazê-los o mais parecido possível com aqueles realizados pelos colegas torna-se um desafio para o jogador, levando-o a ter um grau de exigência de execução bastante acentuado. Isso provoca outro aspecto presente no jogo, que é a disputa. Nesse caso, a disputa é consigo mesmo, para lembrar-se do movimento, acrescida do esforço para se lembrar da sequência de movimentos e sons feitos anteriormente.

Fazer como o outro faz, juntamente com os parceiros, e fazer os movimentos e os sons no fluxo, sem perder o rumo, gera zonzeira e perturbação momentâneas. Essas sensações, concomitantes ao prazer, ao desafio e à luta de guardar as sequências de sons e movimentos na memória, alimentam o jogo, fazendo com que o jogador permaneça na atividade.

²²⁵ CAILLOIS, 1990.

Faquinha da roça

O jogo “Faquinha da roça”²²⁶ desencadeia várias maneiras de dizer um mesmo texto. Ele possibilita a criação de diferentes sonoridades vocais, exigindo uma escuta aguçada, pois, ao imitar, tentando aproximar-se o máximo possível do timbre recebido do parceiro de jogo, o jogador precisa observar o modo como a voz foi emitida e quais as características que ela trazia.

O “Faquinha da roça”, juntamente com os jogos “Casinha de bambuê” e “Lá vai o ganso”, foram referências para que dois estudantes inventassem, durante um dos protocolos, outro jogo que será descrito posteriormente.

As circunstâncias também atuam no momento do jogo e podem ser aproveitadas. Como já dissemos, o jogo é um processo de *formatividade*, pois, no instante em que é realizado, sua estrutura vai se configurando e vão sendo descobertas novas possibilidades. Dessa forma, a dinâmica da atividade se constitui no instante, sendo acrescentados, em sua estrutura básica, novos elementos e novas formas de realizá-la.

A simplicidade das regras desse jogo delimita e amplia, paradoxalmente, as possibilidades de exploração vocal. Como não há um contexto específico para a emissão do texto, ou seja, o diálogo não está inserido em um texto dramático mais amplo, a imaginação vocal alcança um número ilimitado de nuances.

Sendo assim, elas possibilitam aos jogadores a descoberta de sonoridades, dinâmicas e ritmos que podem ser integrados à busca de características de personagens em distintas cenas e jogos. Nessa direção, Pupo declara que

²²⁶ *Faquinha da roça* (Tradicional - MG). Transmitido por: indeterminado. Diálogo: – Esta é a faquinha que da roça vem/ – Ela tem ponta? – Ponta ela tem. Como se joga: Em roda, os jogadores fazem um breve diálogo, utilizando nuances vocais. Um jogador diz: – “Esta é a faquinha que da roça vem”. O outro, ao seu lado, pergunta: – “Ela tem ponta?” e o que iniciou responde: – “Ponta ela tem”. De dupla em dupla, as variações vocais são ditas. Pode-se, também, realizá-las de um jogador para o grupo todo. Em sala de aula realizamos uma variação como nos movimentos do “Chep chep”, saindo da roda e buscando os jogadores. Dessa forma, há sempre um guia que irá propor e os seguidores que o imitarão. Esse jeito de jogar partiu de um movimento aleatório de um dos estudantes e que foi aproveitado no percurso do jogo.

[...] uma mesma frase ganhará conotações diferenciadas em função de eventuais combinações com diferentes ações ou modalidades gestuais, em função da diversidade de seus emissores ou destinatários ou ainda a partir das variações paralinguísticas através das quais ela for enunciada.²²⁷

As variantes acontecem porque cada jogador vê uma possibilidade diferente de emitir a sua intencionalidade vocal. A diversidade das propostas implica em uma tomada de atitude do jogador que é gerada em função do jogo e de acordo com as normas estabelecidas pelos jogadores. Essas normas direcionam as diferentes ações com o texto e ampliam as formas de dizê-lo.

A imitação tímbrica acontece mesmo quando há dificuldade em sua execução, pois a escuta fica mais ativa e a atenção, no todo, fica mais efetiva no fluxo do jogo. Cada gesto e cada maneira de fazer o som se complementa, e um timbre dado por um jogador dá pistas para a criação de outro timbre. Em uma progressão exponencial, as nuances expressivas que aparecem se esgotam somente quando os jogadores já não querem mais jogar. Nachmanovitch afirma que “às vezes amaldiçoamos os limites, mas sem eles a arte não é possível. Eles nos proporcionam algo com que trabalhar”.²²⁸ Os limites não esgotam as possibilidades, eles apontam para as criações possíveis. Mais uma vez recorreremos a Nachmanovitch para esclarecer a questão dos limites. Para ele,

[...] os limites estimulam a intensidade. Quando criamos no *temenos* definido pelas regras que voluntariamente escolhemos, descobrimos que a contenção amplifica a força. O compromisso com um conjunto de regras (o jogo) liberta nossa criação e a faz atingir uma profundidade e um vigor que de outra forma seriam impossíveis.²²⁹

As regras são as condutoras e as mantenedoras do curso das ações no jogo. Elas não limitam, mas delimitam o acontecimento e provocam a invenção de novas condutas e soluções. Elas liberam o potencial de experimentação e

²²⁷ PUPO, 2001, p. 186.

²²⁸ NACHMANOVITCH, 1993, p. 81.

²²⁹ *Ibidem*, p. 83.

multiplicam as experiências no grupo,²³⁰ permitindo que o jogador se entregue à atividade.

É nessa oposição entre limite e liberdade que Maria Ângelo Carneiro caracteriza o jogo na sala de aula como uma atividade contraditória, pois ele permite, simultaneamente, a “liberdade de expressão e iniciativa, associadas à existência de regras”²³¹. É no interior das bordas do jogo que o sujeito tem a liberdade de exercer sua capacidade inventiva e desenvolver seu potencial expressivo.

Para Caillois,

[...] o jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta *que é livre dentro dos limites das regras*. Essa liberdade de ação do jogador, essa margem concedida à ação, é essencial ao jogo e explica, em parte, o prazer que ele suscita.²³²

As regras, então, são as reguladoras da ação lúdica. Se observarmos a função das regras no decorrer do crescimento humano, veremos que há um momento em que elas são aceitas, reelaboradas e praticadas pelo grupo de jogadores. Relacionamos esse momento ao último estágio de consciência das regras, observado por Jean Piaget²³³. Ele mostra o percurso dentro da qual a criança sai do estágio da heteronomia para o estado da autonomia em relação às regras do jogo, isto é, para essa criança as regras não são mais impostas exteriormente e aceitas como verdades absolutas, como simples processos imitativos ou como ordem sagrada. A própria criança assume as regras como uma proposição que é gerada pela decisão grupal. Da mesma forma, isso aconteceu no jogo em questão.

No começo as regras foram postas, aceitas, refeitas e assumidas pelo próprio grupo. Nesse sentido, em um caminho similar ao das fases relativas à consciência das regras apontadas por Piaget, elas estiveram presentes no

²³⁰ RYNGAERT, 2009.

²³¹ CARNEIRO, 1990, p. 9. *Maria Ângela Carneiro* é professora da Faculdade de Educação da PUC-SP.

²³² CAILLOIS, 1990, pp. 27-28 – itálico do autor.

²³³ PIAGET (1896 – 1980), 1994.

momento desse jogo. Houve a aceitação das regras, mas houve, sobretudo, a possibilidade de transgredi-las, de transformá-las e de escolher novas formas de executar o jogo. Dessa maneira, esse tipo de atividade teve uma função importante no processo. As regras, mesmo sendo dadas pela própria estrutura do jogo tradicional, foram reelaboradas no momento em que ele acontecia. Houve um processo de construção, de saída do comportamento fechado em si mesmo para um comportamento direcionado ao grupo.

Observamos no jogo “Faquinha da roça” que a demanda por dizer as frases, perguntar e responder sem mudar as palavras cria também uma dificuldade, porque, na medida em que estavam atentos à expressão, os jogadores não se lembravam integralmente do texto. E, para esse jogo, o saber de cor o texto é de fundamental importância. As diferentes maneiras de dizê-lo eram conquistadas por uma atitude de escuta e de descoberta, pois a vontade de não repetir o que os outros haviam proposto fez com que cada um experimentasse possibilidades vocais, ampliando, dessa maneira, seu repertório e seu modo de produzir diferentes sons com a voz.

Como afirma Pareyson,

[...] se no curso da produção não existe direção atualmente operante, não há tampouco aventura, mas vagar sem meta, não há tão pouco tentativa, mas cego e vão apalpar.²³⁴

Os limites são como fios condutores das ações em uma determinada atividade. Eles são compostos pelas regras e pela área eleita para a situação lúdica. As regras e a área de jogo não nos deixam vagar em tentativas sem alguma direção e sem um espaço delimitado. Esses limites não são o objetivo, mas a bússola que pode nos conduzir ao que almejamos e ao que descobriremos no percurso.

Partindo de uma ideia simples, a complexidade das ações no jogo “Faquinha da roça” se torna mais explícita. As dificuldades de memorizar, de

²³⁴ PAREYSON, 1993, p. 71.

imitar e de criar novas sonoridades implicam no se arriscar e se engajar na atividade, de modo que os julgamentos a respeito do bom ou ruim e do certo ou errado não sejam levados tão a sério. Para Nachmanovitch, a experimentação precisa estar totalmente desvinculada do julgamento, ela deve “brotar diretamente do coração”²³⁵. Não emitir juízos previamente é um passo necessário para que as ideias possam surgir livremente e serem aproveitadas de acordo com a situação. Não há limites para as ideias, desde que elas sejam provenientes de uma situação delimitada.

Lá vai o ganso

O jogo “Lá vai o ganso”²³⁶ possibilita uma série de variações de ritmo de fala, de entonação vocal, de nuances tímbricas com a voz e de movimentos corporais. No percurso do jogo cada jogador é levado a criar, a imitar e a perceber as diversas variantes propostas pelos parceiros. No instante em que um jogador executa o som e o movimento que escolheu com o texto do jogo, ele ressalta a sua maneira de jogar, isto é, a sua proposta é apresentada ao grupo e este a acolhe na dinâmica da atividade.

²³⁵ NACHMANOVITCH, 1993, p. 72.

²³⁶ *Lá vai o ganso* (Tradicional – MG). Transmisso por: indeterminado. Diálogo: – Lá vai o ganso; – O quê? – O ganso; – Ah! O ganso; – Lá vai o ganso; – O quê? Como se joga: Em roda, sentados ou em pé. Um jogador é o guia (J-1). Ele começa a brincadeira, dizendo para o jogador de sua direita ou esquerda (J-2): – *Lá vai o ganso*. Esse jogador que recebeu a mensagem responde, perguntando: – *O quê?* O guia (J-1) responde, modificando a voz (e/ou fazendo gestos): – *O ganso*. O outro (J-2) entende e diz: – *Ah! O ganso*. Este, J-2, diz para o outro (J-3), seguindo a mesma direção na roda dada pelo primeiro: – *Lá vai o ganso*. O outro (J-3) responde, perguntando e usando gesto e voz diferentes: – *O quê?*; e o outro (J-2) dirige a mesma pergunta – *O quê?*, imitando o J-2 e dirigindo a pergunta ao J-1, que responde de uma outra forma expressiva: – *O ganso*. O J-2 diz – *O ganso*, imitando a maneira como o J-1 disse. O J-3 entende e diz – *Ah! O ganso*. E diz ao J-4: – *Lá vai o ganso*. O J-4 responde perguntando com outra expressividade: – *O quê?* O J-3 vira e pergunta ao J-2, imitando o jeito do J-4: – *O quê?* O J-2 pergunta ao J-1, – *O quê?*, que responde ao J-2 com outro gesto e outra voz, que responde ao J-3, que responde ao J-4 – *O ganso*. O J-4 entende e diz: – *Ah! O ganso* e diz para o J-5: – *Lá vai o ganso*. O J-5 responde e pergunta com expressividade diferente daquela feita pelo J-4: – *O quê?* O J-4 pergunta ao J-3, que pergunta ao J-2, que pergunta ao J-1 – *O quê?*, imitando a expressão dada pelo J-5. O J-1 responde ao J-2 com uma nova expressão gestual e vocal: – *O ganso!* O J-2 diz ao J-3, que diz ao J-4, que diz ao J-5, que entende e diz: – *Ah! O ganso*. Faz-se esse percurso até chegar ao final da roda. Quando chegar ao final, o J-1 pode continuar *ad infinitum* até os jogadores se cansarem ou terminar o jogo, dizendo – *O quê?* Esse “o quê” refaz todo o percurso na roda e quando é retornado ao J-1, este responde: – *Eu sei, fui eu quem o soltei*.

A variedade e a repetição de ações que caracterizam essa situação lúdica provocam nos jogadores um estado de alerta que é percebido pelo envolvimento dos participantes.

No momento em que o jogo acontece percebemos que há um fluxo que exige atenção e disponibilidade para que as propostas sejam executadas da forma mais semelhante possível. Nesse caso, o gesto e o som vocal se caracterizam a partir de uma transformação corporal que atua na diferenciação sonora da voz.

O resultado gerado pelo curso e ritmo das falas aproxima-se da experiência musical, e isso é percebido pelos estudantes.

Sobre essas temáticas apresentaremos, em seguida, um diálogo realizado entre os estudantes e o pesquisador após o jogo:

Pesquisador. Vamos pensar nesse jogo. Qual era o sentido do jogo?

Rafael Zanon – Passar a mensagem da mesma forma que ela foi entregue.

Pesquisador. Uma coisa foi acontecendo, o que foi?

Sendin – Nosso corpo ficou na posição anterior que a gente tava desfazendo.

Pesquisador. Houve variações a partir do que o outro fez.

Alex – Esse é um trabalho bom de percepção de timbre, de tentar reproduzi-lo.

Akner – É legal! Teve a questão do tempo também, no *timing*. Todo mundo ficou bem próximo do tempo.

Camila Vaz – Teve a questão da direita e esquerda também;

Alex – Foi legal o ritmo que deu: o ganso, o ganso, o ganso. (...)

Rafael Bottaro – Sempre no mesmo pulso. E é legal perceber também que teve umas caretas e perceber como é que é o espaço vocal aqui. Quando mexe nele, você vai criando coisas. Você tinha que acompanhar a careta que o outro fazia pra conseguir alcançar aquele timbre.

Thales – Tinha que preocupar em fazer um grave, um agudo.

Camila Vaz – Isso que o Bottaro falou é interessante. Até quando você vai aprender uma outra língua, precisa disso.

Alex – O timbre vinha de uma voz masculina e era um grave, quase uma voz gutural. Pra voz feminina vai ser difícil, eu pensei, mas não foi. As vozes femininas conseguiram reproduzir o timbre, foi bem parecido. Tinha um pouco da personalidade da voz da pessoa, por mais que ficasse parecido (Registro audiovisual).

Com base nessas breves reflexões, podemos perceber que o jogo proporcionou ao grupo a identificação de termos sonoros musicais e o reconhecimento de aspectos técnicos necessários para o desempenho da atividade. Para um trabalho expressivo, afirma Jean-Jacques Roubine, é necessário que o ator saiba modular, colocar e deslocar sua voz em diferentes ressonâncias no corpo.²³⁷ Essa atitude técnica se caracteriza por ações exercidas no trato vocal quando queremos emitir determinadas variações tímbricas. É nesse lugar corporal que o sujeito aprende a moldar a sua voz, criando nuances sonoras a partir de movimentos musculares e de intencionalidades subjetivas.²³⁸

Nesse jogo, a potencialidade de variações vocais foi reconhecida, sendo explorada pelos estudantes na prática e na reflexão. Assim como no jogo “Faquinha na roça”, as restrições dão margem para inúmeras variações da voz.

4.4 JOGOS COM ÊNFASE NA ATENÇÃO E NA ESCUTA

4.4.1 *TÔNUS ATITUDINAL*

Toda ação vocal é resultante de uma interação entre os sujeitos e provocada pela escuta. O modo como escutamos é um processo aprendido ao longo do tempo e no meio social onde vivemos. Essa experiência vai influenciar

²³⁷ ROUBINE (1939 – 1990), 2002. *Jean-Jacques Roubine* foi docente da Universidade de Paris VII.

²³⁸ BEHLAU et PONTES, 2001.

nossa maneira de relacionarmos com os sons. Para Heloísa Valente, “o ato de *escutar*, longe de ser uma atitude espontânea, exige aprendizagem sistemática”²³⁹. Sob essa perspectiva, a escuta pode ser considerada como algo a ser aprimorado.

Percebemos que há nesse contexto uma forma de aprendizado que nos remete ao que o sociólogo Marcel Mauss chamou de “técnica corporal”²⁴⁰, que é para esse autor, a maneira como usamos o corpo, de acordo com padrões culturais aprendidos.

Tomando como referência essas técnicas corporais aprendidas e o conceito de vocalidade de Zumthor, observamos que há uma *escutabilidade*, ou seja, uma construção social e pessoal na maneira de escutar. É com essa escutabilidade que nos relacionamos em qualquer situação, inclusive no contexto da aprendizagem teatral.

Aprendemos a escutar assim como aprendemos a ver. Nossos sentidos não são somente instrumentos de registros, eles são “órgãos de conhecimento”, afirma Zumthor²⁴¹. Por esses pontos de contato, constituímos nossa leitura do mundo e fazemos dela nosso modo de pensar e de receber as informações, concebendo nossas idiossincrasias no ambiente onde vivemos.

O jogo pode ser um mediador no aprendizado da escuta. Embora não haja jogo sem escuta, no percurso dessa atividade o sujeito aprende a escutar, pois suas ações precisam ser conectadas com as ações entre os parceiros. Da mesma forma, pensamos que a ação vocal é constituída por essa relação de escuta. Aquilo que nos propõe Gayotto, Burnier e Davini em relação à ação vocal vem ao encontro de um processo que pode e deve ser aprendido: o de aprender a escutar.

²³⁹ VALENTE, 1999, p.16- *itálico da autora*. *Heloísa Valente* é pesquisadora do CNPq e doutora em Comunicação e Semiótica.

²⁴⁰ MAUSS (1872 – 1950), 1974. *Marcel Mauss* foi um sociólogo e antropólogo francês.

²⁴¹ ZUMTHOR, 2007, p. 81.

Como afirmou Valente, a escuta exige um constante esforço e uma disponibilidade do sujeito. No ato teatral, é preciso estar com os olhos e os ouvidos atentos ao que nos rodeia para podermos afetar o outro e o ambiente e sermos afetados por eles. De acordo com Stanislavski, “durante cada segundo que estivermos no palco, a cada momento do desenrolar da ação da peça, temos de estar cômicos das circunstâncias externas que nos cercam (...)”²⁴². Essa atenção exige um trabalho consciente que deve ser realizado no dia a dia do artista, pois ela requer “força de vontade, determinação e resistência”²⁴³. Stanislavski comparou essa atitude com a força que um buldogue tem nas mandíbulas. Para ele, se um “ator tem de ouvir, que o faça atentamente; se deve cheirar, que cheire com força; se tiver de olhar para alguma coisa, use os olhos de fato”²⁴⁴. O tônus necessário nessa circunstância é que dará a qualidade da ação. Olhar olhando, escutar escutando, e não fingindo que está vendo ou ouvindo; caso contrário, não instauramos uma relação cênica ou de jogo.

Nós fazemos parte de um todo que compõe o universo sonoro no qual estabelecemos as mais variadas relações de escuta. Tanto na cena teatral quanto no jogo em sala de aula, estar atento às circunstâncias nos coloca na posição de protagonistas, e dessa maneira, nos tornamos corresponsáveis pelas decorrências de nossas atitudes. Estar participando ativamente desses acontecimentos nos possibilita o exercício de testar nossos limites, nossa capacidade de escuta e nossa habilidade de resolver problemas de ordem artística. Escutar o outro na cena teatral e no jogo é dar espaço para que seus agentes possam descobrir as diferentes formas de resolução dessas questões.

Atento a esse tipo de compreensão sobre o ato de escutar na relação de jogo, um estudante fez a seguinte alusão ao processo de escuta, relacionando a própria palavra com o órgão intermediador desse sentido, a orelha.

²⁴² STANISLAVSKI, 2002, p. 96.

²⁴³ *Ibidem.* p. 123.

²⁴⁴ *Ibidem.* p. 258.

Figura 1 - Protocolo - ilustração de Rafael Bottaro

De outra forma, mas com um entendimento semelhante, outro estudante, em seu protocolo, assim desenhou um corpo humano:

Figura 2 - Protocolo - ilustração de Samuel Macedo

A imagem concebida por esse estudante demonstra a importância do ato de escutar como uma atitude corporal e ressalta a função desse aspecto no trabalho desenvolvido durante as aulas. Notamos que o ouvido é o ponto que mais chama a atenção nesse corpo, e, devido a isso, podemos deduzir que esse estudante elegeu a orelha como o ponto central de atenção, mas sem deixar no esquecimento o restante do corpo. O desenho desse aluno nos remete à

afirmativa de Tomatis: “a gente canta com a nossa orelha”²⁴⁵. Nesse sentido, tanto a frase desse autor quanto a ilustração apresentada são metáforas categóricas, pois é a partir do ato de escutar que conseguimos desenvolver não somente o canto, mas a fala e todo o conteúdo vocal que podemos exprimir.

No que diz respeito à emissão vocal, Berry esclarece que um dos fatores mais importantes para uma voz plena é uma escuta acurada. Para ela, a resposta vocal está intimamente ligada à qualidade de escuta do sujeito²⁴⁶, o que vem ao encontro da afirmativa de Tomatis.

Essa mesma relação entre a escuta e a voz é percebida em uma sala de aula, pois a escuta do professor dá espaço para a expressão do estudante e a escuta do estudante instiga a explanação e a possibilidade de o docente exprimir dúvidas, conceitos e inquietações. Quando há escuta recíproca, a conversa se estende a horizontes inimagináveis.

Nesse mesmo vetor, afirmamos que, no jogo, a relação de escuta entre os parceiros precisa existir enquanto ele acontece, pois se houver algum tipo de quebra no fluxo da atividade, ela sofrerá, com certeza, algum abalo. Porém, na esfera do jogo, essa quebra também pode ser um motivo de aprendizagem, porque uma nova possibilidade de jogar poderá ser vislumbrada a partir dela. No entanto, notamos que para perceber essa quebra de fluxo, também é necessário que os jogadores estejam de ouvidos atentos. A escuta auxilia, inclusive, a percebermos que não estamos escutando. Dessa forma, na cena teatral, na sala de aula, em uma apresentação e no jogo, a escuta é que conduz as ações.

O ato de escutar exige uma mobilização de toda a nossa estrutura psicofísica, estabelecendo aquilo que estamos chamando de *tônus atitudinal*, que se assemelha a um estado de recepção ativa, de estar na espreita. A escuta é uma

²⁴⁵ « Pourtant, initié à de telles approches, il ne manquera pas de relever la notion d'unicité qui permet de concevoir le chant comme une faculté dont bénéficie le corps en sa totalité. (...) Celui qui ressort avec une insistance opiniâtre de ce livre est que "l'on chante avec son oreille". » (TOMATIS, 1987, pp. 323-324- tradução nossa).

²⁴⁶ “Listening accurately is one of the most important factors in using the voice fully, for the accuracy with which we listen relates directly to how we respond vocally” (BERRY, 1979, p. 123 – tradução nossa).

atitude em direção ao exterior de si mesmo, afirma Ane Bogart.²⁴⁷ Ela implica uma ação consciente do sujeito de se voltar para o objeto da escuta. Nessa relação, estar atento gera tensão entre o observador e o objeto de sua atenção. Para Bogart, a atenção é escuta, é uma tensão instaurada no tempo.²⁴⁸ No instante da escuta acontece um liame temporal entre o sujeito e o objeto de sua atenção. Ela gera um tônus no sujeito que se coloca em interação com um parceiro ou com outro objeto qualquer.

No plano físico, a escuta é constituída pela sensação física, percepção, reconhecimento e identificação dos sons. Há, também, uma escuta de caráter metafórico, que indica uma percepção fundada no aprendizado e na maneira de lidarmos com o que foi escutado. Na arte teatral, essa escuta implica estar presente no processo de trabalho, pois as relações em cena, no ensaio, na preparação do espetáculo, na sala de aula e no jogo teatral são pautadas por essa atitude. Para Ryngaert, escutar o parceiro é algo só aparentemente simples, como estar atento aos seus atos e discurso para, em seguida, reagir a eles. Porém essa atitude exige um grau de presença dos sujeitos. É, segundo esse autor, “estar totalmente receptivo ao outro, mesmo sem olhar para ele”²⁴⁹.

A escuta no teatro é, ao mesmo tempo, fim e meio, pois é a partir do próprio ato de escutar que se aprende a escutar.

Algo semelhante acontece no jogo, pois sem a escuta do outro não há jogo que se instaure. Ela é condição para a existência da situação lúdica e é a partir dela que a interação é estabelecida. Como afirma Ryngaert, “o espaço do jogo, como espaço potencial, é um lugar no qual se experimenta a escuta do outro, como tentativa de relação entre o dentro e o fora”²⁵⁰. Nesse espaço, o jogador é convidado a sair de seu mundo solitário para encontrar o mundo solitário de outro jogador para, então, criarem juntos um universo solidário. É partir de duas

²⁴⁷ BOGART, in FÉRAL, 2003. *Anne Bogart* é diretora teatral Norte-americana; é co-fundadora do Saratoga International Theatre Institute- SITI Company é professora da Escola de Artes da Columbia University.

²⁴⁸ BOGART, *Ibidem*.

²⁴⁹ RYNGAERT, 2009, p. 56.

²⁵⁰ *Ibidem*.

ou mais solidões que o jogo se estabelece como acontecimento coletivo, e esses universos são postos em relação por intermédio de uma escuta recíproca.

Da mesma maneira, o modo como acontece a escuta entre os parceiros do jogo teatral conduz, de modo geral, à escuta da plateia.²⁵¹ Na relação tríplice de escuta — jogador se escutando, jogadores em escuta e jogadores com plateia — acontece o jogo no teatro. Não há como escapar dessa tríade, pois se não houver escuta entre os jogadores, a situação cênica não se sustenta, e o que é apresentado torna-se um amontoado de sons que se chocam entre si, compondo um quadro sonoro confuso e sem sentido artístico.

4.4.2 TÔNUS ATITUDINAL E O SUJEITO NO AMBIENTE

Reafirmamos que a formação vocal é composta pela maneira como escutamos e pela nossa constituição física. Nessa relação, aprendemos a formar a nossa identidade vocal. No universo sonoro em que somos criados, aprendemos a selecionar e a eleger certos sons e formamos nossa *escutabilidade*. É com essa forma de escutar que entramos em relação de jogo e, a partir da situação lúdica, podemos criar diferentes possibilidades de escuta.

Nesse âmbito, a escuta desencadeia novas formas de expressão, e essas possibilidades expressivas estão diretamente ligadas ao que o ambiente e o outro dispõem para que a relação cênica ou de jogo possa acontecer. A atenção gerada pela escuta provoca uma atitude corporal. Em um dos *papers* uma estudante reflete:

Também faz parte da plenitude do corpo aquilo pelo qual ele está envolvido. Estamos integrados ao ambiente e ligados àqueles que estão próximos de nós. Ao ampliarmos a nossa atenção, nos conectamos inteiramente com aquilo que nos cerca. Um som, uma alteração no ar ou um movimento de contraposição nos permite

²⁵¹ RYNGAERT, op. cit.

formular possibilidades para ações consequentes. Não é necessário que saibamos previamente o que o outro irá executar para que possamos segui-lo, basta escutar o que é dito pelo corpo do outro ator e encontrar, junto a ele, o tempo justo para cada movimento (Luciana Costa – *Paper*).

O estado de presença do jogador no instante do acontecimento teatral possibilita uma melhor interação entre esse sujeito e o meio que o envolve. O extemporâneo que acontece na situação lúdica ou na cena teatral é também uma possibilidade para o exercício criativo, e o *tônus* gerado pela presença indica que o sujeito está vivo, participando da ação e construindo com o outro aquela ocasião. Estar atento no jogo é uma condição para que essa atividade seja desenvolvida com vivacidade.

Do mesmo modo, outro estudante faz uma breve reflexão sobre estar atento ao parceiro de jogo ou cena:

Para que o jogo possa acontecer, cada movimento, expressão ou ruído que o outro possa executar é extremamente importante para dar sequência ao jogo e a cena. Sem essa presença e estado de atenção, os atores envolvidos no jogo não conseguirão estabelecer uma conexão que seja capaz de sustentar a cena, fazendo com que ela perca sua força. O estado de prontidão em cena é indispensável para o desenvolvimento do jogo, o ator deve se manter consciente ao quadro de cena e contribuir com os outros atores (Celton Oliveira – *Paper*).

Essa presença se refere a um estado de atenção ou *tônus atitudinal*, como denominamos anteriormente, em que o jogador ou ator se coloca ativamente diante da situação. Ela é deliberada do ponto de vista de tomada de atitudes.

Para Ryngaert, a

[...] presença é uma qualidade misteriosa e quase indefinível [...]. Ela não existe sempre pelas características físicas do indivíduo, mas sim em uma energia vibrante, da qual podemos sentir os efeitos mesmo antes de o ator agir ou tomar a palavra, no vigor de seu estar no lugar.²⁵²

Notamos também que o estar presente requer um comportamento específico de disponibilidade para o instante. Segundo Ryngaert, é “difícil aprender a ter presença”. Para ele, há a possibilidade de “aprender a *estar*

²⁵² RYNGAERT, op. cit., p. 55.

presente, disponível, ao mesmo tempo na situação imediata, e, no entanto, aberto a tudo o que pode modificá-la”.²⁵³ O treinamento da atenção requer paciência, persistência e, sobretudo, vontade do sujeito. Esse treinamento é composto por atitudes que vão em direção ao exterior daquele que está envolvido na situação. É impossível estar presente se estamos ensimesmados. O estado de presença requer escuta e a escuta requer presença, ambas são faces de uma mesma moeda.

A cumplicidade no jogo exige o *tônus atitudinal*, ou seja, uma atitude que ordena as ações e possibilita o desencadeamento das relações entre os jogadores. Esse *tônus* permite que o sujeito se engaje na atividade sem que ele se machuque ou machuque o seu parceiro.

Essa compreensão na cena e no jogo é percebida no seguinte relato de uma estudante:

[...] O ator tem que estar atento a tudo que está acontecendo, incluindo as pessoas que estão jogando, o espaço e os estímulos interiores e exteriores. Portanto, o essencial para o jogo acontecer é a percepção do ator sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o espaço e tudo que está acontecendo no momento do jogo. O ator também tem que saber ouvir, agir, reagir e a ceder (Camila Flávio - *Paper*).

O estar atento a si mesmo, ao outro, ao espaço e ao público aciona uma espécie de postura interior que tira o sujeito da passividade. No dizer de Flaborea, é necessário um *quantum de agressividade* para se manter no jogo. Para essa autora, “é preciso que haja uma atitude, uma ação, e não somente uma recepção. E essas atitudes precisam coexistir o tempo todo, enquanto a cena ou a música acontece”²⁵⁴. É essa atitude que ela chama de *quantum de agressividade*. Aqui, estamos chamando-a de *tônus atitudinal*.

No processo de jogo, há uma infinidade de estímulos que acontecem. Após uma atividade realizada em sala de aula, uma estudante relatou a sua experiência, do qual extraímos o seguinte trecho:

²⁵³ RYNGAERT, op. cit.

²⁵⁴ FLABOREA, 2007, p. 54-55.

[...] Ouvir: eu, dupla, grupo, Tadeu! Ai ai ai! Palma
 Roda pra esquerda, direita, vai! Palma
 Achar um entre vinte e quantos?
 Seguir um entre vinte e quantos?
 Ser um, ser vinte e quantos?
 [...] (Ana Luiza Zocrato – Protocolo)

A maneira de se localizar no espaço, de saber onde está e de ouvir requer um esforço. Esse procedimento não surge gratuitamente, pois exige que o sujeito se proponha a estar presente, e esse processo é uma atitude que se pode aprender. É com esse *tônus atitudinal* que as relações vocais são estabelecidas entre os parceiros, seja no jogo, na sala de aula ou na cena teatral.

4.4.3 OS JOGOS: ABC; PEGA PEGA; PULA CORDA; QUATRO CANTOS

ABC

O jogo de mãos e pernas “ABC”²⁵⁵ tem uma estrutura muito simples. Porém, devido ao fluxo das ações que ele exige, pode desencadear, pela falta de atenção, desencontros rítmicos. Isso acontece porque as letras são ditas com uma determinada regularidade e bate-se a palma em momentos distintos. O intervalo de uma vogal a outra no curso do abecedário não é regular. Do “A” ao “E” são três consoantes; do “E” ao “I” também três consoantes; do “I” ao “O” são cinco consoantes; do “O” ao “U” também são cinco consoantes e, para dar continuidade ao jogo, do “U” ao “A” também cinco consoantes.

Tendo em vista que essa regularidade de quatro tempos é mais previsível, os movimentos são mais fáceis de serem realizados. Porém, quando os

²⁵⁵ ABC – (SP) – Transmitido por Maria Amélia Pereira – Péo. Todos em roda. Enquanto o alfabeto é dito, bate-se palma consigo e com o parceiro ao lado, sequencialmente. No instante em que as vogais são ditas, levanta-se uma perna e bate-se a palma abaixo dela, na altura do joelho.

participantes se deparam com as palmas que precisam ser batidas, mas acontecem de cinco em cinco tempos, cria-se um estranhamento na execução desses movimentos. Quando os jogadores percebem essa proporção e quando compreendem ritmicamente aquelas relações, a execução se torna mais fluída. A partir desse instante o jogo começa ter variantes de andamento, de sonoridades e de movimentos, mas sempre obedecendo ao fluxo inicial. No momento em que isso acontecia, os estudantes começaram a fazer movimentos com maior desenvoltura e os ritmos causados pelas palmas irregulares aconteciam com mais propriedade. Isso fazia soar um coro de vozes e palmas bem distinto daquele que estava acontecendo antes.

A maneira como se executa esse jogo faz parte de um tipo de atividade comumente encontrado no universo dos jogos tradicionais infantis. Eles são estruturados a partir de uma sequência de palmas e textos entre dois jogadores, que sempre estão um de frente ao outro. No nosso caso, usamos essa situação lúdica com todos os jogadores em roda. Isso possibilitou realizá-la de forma que os estudantes pudessem se relacionar com os parceiros que estavam ao lado e dirigindo as ações para o grande círculo que era formado por eles.

Essa forma de jogar já é uma variação desse tipo de jogo e nos mostra que ela pode comportar diferentes maneiras de ser realizada. A partir dele fizemos o “Roda vogal”, que está descrito no item “De um jogo, outro jogo”.

Pega pega

O “Pega pega” ou “Pique”²⁵⁶ é um jogo conhecido universalmente. Há uma infinidade de variações com as quais se joga. Desde aqueles que são iniciados com um rito composto de canções, àqueles que começam com o simples tirar a sorte com uma pedrinha na mão ou com alguma escolha aleatória acordada por todos.

Sobre esse jogo, Koudela fez uma leitura que nos instigou a aprofundar um pouco mais nas possibilidades que ele oferece. Essa pesquisadora o utilizou para dar início ao jogo teatral “Coro / Protagonista”²⁵⁷. Segundo ela, há uma troca constante de funções na relação pegador e perseguidos. Nessa relação, a função coro se dá pelos jogadores que não são os pegadores e quando alguém é pego, este se torna o protagonista.

Observamos, então, que as afirmações dessa autora são pertinentes e constatamos que há outros elementos que são explicitados na trama desse jogo. Identificamos uma relação de escuta, de variação de andamentos de corrida, de espacialidade, de cooperação e também de disputa durante o percurso do jogo.

O jogador precisa estar atento aos movimentos que vêm de vários lados e a escuta, aliada ao olhar, é uma forma de não ser pego de surpresa, ouvindo os passos dos parceiros e do pegador, principalmente.

Os envolvidos no jogo precisam olhar para onde estão correndo, pois a corrida nessa atividade traz ansiedade e, às vezes, ofusca essa percepção espacial. Assim, o direcionamento dos movimentos no espaço tem que ser preciso, caso contrário haverá colisões entre os jogadores.

²⁵⁶ O grupo escolhe um jogador para ser o “pega”. Essa maneira de escolher tem distintas formas de ser realizada. Quando o pegador é escolhido, e após algum sinal, ele começa a correr atrás dos outros jogadores para pegá-los. Existem muitas variações desse jogo. Já encontramos mais de vinte maneiras de realizá-lo. Em cada uma dessas variações, os que são pegos agem de uma forma diferente: há os que ficam em estátuas (Pique estátua); outros que se tornam pegadores (Pique ajuda). Também há variações no modo de os jogadores se salvarem ou livrarem os parceiros quando estes forem pegos. Esse tema merecia uma abordagem específica, pois há muitos elementos que envolvem esse tipo de jogo.

²⁵⁷ KOUDELA, 1999, p.92.

No sentido da cooperação, os jogadores que são o coro, usando a nomenclatura de Koudela, necessitam ser solidários, protegendo uns aos outros, não permitindo que o pegador vá pegando os parceiros.

No que diz respeito à disputa, há uma relação de tensão entre o pegador e os outros jogadores. Correr atrás e fugir para não ser pego são a tônica dessa situação lúdica. Essa é a regra básica e sobre essa norma é que existem muitas variações.

Fizemos uma conexão desse jogo com alguns elementos musicais. A partir dos ruídos provocados pelos jogadores nos momentos da corrida, da simultaneidade dos eventos, das diferentes formas de andamentos nas corridas entre os participantes e do ficar parado, em silêncio, aguardando a aproximação do “pega”, percebemos que poderíamos utilizar esses componentes em outro contexto. Partindo, então, dessa atividade, fizemos a variação “Pega pega sonoro”, que será explicitada no item “De um jogo, outro jogo”.

Pula corda

Encontrado principalmente no universo infantil, o jogo de “Pula corda” se tornou uma fonte de experiência de ritmo e de proporção temporal, ou seja, a regularidade do tempo de uma batida da corda no chão em relação à outra batida, gerando um pulso. Nesse movimento, o jogador precisa perceber o instante de entrar e sair para pular a corda, exigindo habilidade corporal e atenção. Esse movimento assemelha-se com o tempo na música, pois cada som é realizado de acordo com as diversas proporções entre as notas musicais, que acontecem no tempo, gerando o ritmo.

Embora nesse jogo haja diversos textos que são cantados ou falados no ritmo estabelecido pelas batidas das cordas, não fizemos uso desses versos.

Aproveitamos os ritmos gerados nesse jogo para fazer outras experiências vocais, que serão explicitadas mais adiante no item “De um jogo, outro jogo”.

A distribuição dos jogadores no espaço do “Pula corda” nos remete ao *temenos*, o lugar onde algo acontece de forma diferenciada do cotidiano. Há o lugar daqueles que batem a corda (geralmente são dois), há o lugar daquele que pula e há o lugar daqueles que aguardam sua vez de pular. Cada um cumpre um papel e se locomove de acordo com os espaços apropriados em função do contrato estabelecido entre os jogadores.

Nesse tipo de atividade podemos perceber as dificuldades que os estudantes enfrentam ao se defrontarem com a proporção espacial, ou seja, é necessário perceber a distância entre a corda o espaço onde o jogador está, pois, caso contrário, ele é atingido pela corda. Perceber essa distância também é fundamental para o jogador descobrir o percurso a percorrer e a velocidade a ser executada para entrar na corda sem interromper o seu movimento cíclico. Ao entrar no *temenos*, cada pulo dado é regulado pelas batidas da corda no chão, gerando uma simetria temporal entre os pulos. Se houver um descuido do jogador e ele não perceber o tempo entre uma batida e outra, ele não terá o controle e a corda baterá em sua perna ou em outra parte do corpo. A mesma atenção é exigida no momento em que o jogador sai da corda.

Quando os estudantes pularam a corda, vieram à tona a expectativa e a tensão: vou conseguir pular? Não vou? Essas questões não foram expressas verbalmente, mas estavam estampadas nos olhares, nos sons vocais que eram emitidos espontaneamente na respiração e em diversos gestos dos estudantes, como o cobrir o rosto com as mãos, o estalar dos dedos, o se contorcerem e o fazer movimentos semelhantes aos espasmos musculares. Nessa situação lúdica a ansiedade precisa ser integrada, caso contrário ela criará um bloqueio e o jogador desistirá de participar do jogo. Quando acontece algo semelhante, o sujeito se lembra de que ele, naquele lugar, é um jogador, e transforma essa sensação a seu favor e se entrega ao jogo.

No instante em que acontecem os jogos há um universo restrito, uma área protegida que garante aos que estão presentes nele o pleno uso de suas prerrogativas de jogadores. Essa moldura no espaço e no tempo delimita a duração desse acontecimento ficcional, distinguindo-a da vida corriqueira e dando suporte para as ações dos jogadores de acordo com as regras estabelecidas por esses sujeitos.

Quatro cantos

No jogo “Quatro cantos”²⁵⁸, os jogadores precisam estar atentos ao movimento do jogador que está ao centro, e este precisa perceber o momento em que os jogadores dos cantos estão mudando de lugar, pois quando um desses espaços estiver vago, o jogador do centro poderá ocupá-lo.

Constatamos que a atenção e a velocidade são elementos essenciais nesse jogo. Por intermédio desses componentes os jogadores têm noção de andamento, de espaço e de precisão. Embora os cantos não tenham a necessidade de serem demarcados graficamente, a área é percebida e respeitada por todos. De acordo com o que observamos, o acatamento desses princípios tornaram o jogo competitivo e ao mesmo tempo colaborativo, pois houve a luta em ocupar o lugar vago e o desafio de os jogadores trocarem de cantos. O caráter agonístico desse jogo ficou explícito. A tensão que ele gerou criou sonoridades espontâneas e ansiedade nos jogadores.

Observamos que não há uma constância na forma como o jogo acontece, pois os movimentos são completamente aleatórios e provocam diferentes e

²⁵⁸ *Quatro cantos* (MG) – Transmitido por: indeterminado. Como se joga: Cinco jogadores escolhem um para ficar ao centro, os outros ficarão em quatro cantos distintos, como se estivessem fazendo um quadrado imaginário. Esses quatro cantos podem ser demarcados no chão. Os que estão nesses lugares irão tentar trocar de lugar sem que o jogador do centro ocupe um desses espaços vagos. Aquele que ficou sem lugar irá para o centro e o jogo, então, recomeça. Nesse jogo não há texto, mas sempre há sons emitidos espontaneamente pelos jogadores.

desafiadoras reações aos jogadores. A imprevisibilidade do momento da troca de lugares entre os participantes cria margem para aguçar a atenção desses sujeitos, uma vez que o ocupar o espaço onde estava o outro jogador precisa ser no imediato dos movimentos. A situação exige a acuidade perceptiva de espaço e tempo desses sujeitos.

Conseguimos perceber, em suas estruturas, elementos que nos conectam com a experiência musical. O fato de nesses movimentos, mesmo sendo aleatórios, existir uma proporção temporal e espacial no momento em que os jogadores têm que trocar de lugar nos remete às proporções entre um som e outro no fenômeno musical. No momento em que se executa uma música cada som acontece em um tempo adequado à estrutura na qual ele se integra. Embora o jogo “Quatro cantos” não tenha uma estrutura musical, podemos fazer analogias que podem gerar ritmos no que se refere aos movimentos dos jogadores entre si.

Pelo que observamos nesse jogo, há um tempo irregular em sua execução, pois não há uma métrica que o ordene. Isso também gera possibilidades musicais na medida em que chamamos a atenção sobre esse aspecto.

4.5 JOGOS COM ÊNFASE EM PROCEDIMENTOS MUSICAIS

4.5.1 A PAISAGEM SONORA NA CENA TEATRAL E NO JOGO

Considerando os aspectos até então discutidos, afirmamos que há, nesse processo, uma ação vocal e que ela é gerada pela escuta. Esta, sendo uma atitude intencional dos sujeitos, organiza os sons, estabelecendo uma atmosfera sonora, seja no jogo ou na cena teatral.

Ressaltamos que são os jogadores que estruturam essa escuta, mas sempre lembrando que o estruturado não está encerrado em uma grade impermeável, pois há brechas nas quais atua o extemporâneo. Assim como no jogo, em que há a presença do previsto e da imprevisibilidade, a atmosfera desse quadro sonoro também não é estática. A composição se faz dentro dos limites escolhidos pelos sujeitos, respeitando a inconstância do instante e os limites do tempo. Ela é um processo de formatividade que exige atenção do sujeito.

Chamamos esse grupo de sons de *paisagem sonora*, expressão inaugurada por Murray Schafer. Para esse músico, a paisagem sonora se refere ao “conjunto de sons ouvidos num determinado lugar”²⁵⁹. O ruído, as vozes, as palavras e os eventos sonoros se misturam, configurando esse quadro auditivo. Estar atento a essa paisagem na sala de aula, no teatro ou na sala de treinamento nos faz ampliar a percepção, alargando os modos de compor com os sons que rodeiam aqueles espaços.

Assim, ao dizermos *paisagem sonora*, pressupomos a presença de uma escuta, de uma seleção, de uma relação, de uma pré-organização e de uma estruturação como ações deliberadas para a constituição desse conjunto.

Sabemos também que o termo *paisagem* designa, em nossa língua, um recorte no momento em que vemos algo no horizonte ou o que está ao alcance de nossos olhos. Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra vem do francês *paysage*, que significa “1. espaço de terreno que se abrange num lance de vista. 2. Pintura, gravura ou desenho que representa uma paisagem natural ou urbana”²⁶⁰. O termo em francês também tem sua acepção figurativa que demonstra uma situação.²⁶¹ Apropriamo-nos, então, da palavra *paisagem* por compreendermos que ela também exprime algo estruturalmente ocorrido e que está acontecendo no tempo presente, por uma atitude de atenção e de organização do evento sonoro.

²⁵⁹ SCHAFFER, 1991, p. 214. *Murray Schafer* é escritor, compositor e educador musical canadense.

²⁶⁰ HOLANDA, 1986.

²⁶¹ Dictionnaires Le Robert, 2007.

A paisagem sonora do cotidiano independe, muitas vezes, da vontade dos sujeitos. Os sons acontecem ininterruptamente ao nosso redor. Ao fazermos uma seleção desses sons, elaboramos uma forma de ouvir. Reconhecemos também que no ato de fazermos esse recorte no quadro auditivo de um ambiente, estabelecemos relações, organizamos esses eventos e delimitamos o que estamos escutando.

Para a composição dessa *paisagem sonora*, é importante que o ator esteja escutando e atento à circunstância. Isso também se aplica à sala de aula e ao jogo. Nessas situações, cabe aos sujeitos estabelecerem essas relações na intenção da construção auditiva do instante. No aspecto teatral, Lopes assinala que

[...] o ator, a quem cabe a criação das linhas melódicas da fala, deve recriar sua função, valendo-se de todos os artifícios ao alcance de sua composição. Em torno dele e de sua fala tem existência uma inumerável quantidade de sons nascidos dos movimentos da cena, dos gestos, da respiração, da própria pulsação, que sublinham as falas, pontuam o texto, preenchem as pausas, construindo um percurso — interno ou externo — de acompanhamento da vocalidade, pela elaboração consciente de uma melodia cinética.²⁶²

Essas condições estão intimamente ligadas à presença do ator no instante da ação teatral e do jogador no momento do jogo. No conjunto da atuação desse sujeito, os seus movimentos, a utilização dos objetos correlacionados com as sonoridades, a trilha sonora e as vozes dos parceiros gerarão um quadro de elementos que irão compor essa paisagem, construída por intermédio de uma escuta que, por sua vez, os organiza. Quando nos atentamos especificamente à voz, queremos dizer que há uma ação vocal inscrita no tempo e moldada de acordo com as intencionalidades dos sujeitos. Nesse âmbito, a voz nas ações do ator e do jogador estabelece uma ambiência sonora que cria um quadro de sons e sentidos no evento cênico ou na situação lúdica. O ator e o jogador criam diferentes sonoridades sobre ritmos e jogam com esses elementos, desenhando e

²⁶² LOPES, in SALA PRETA, 2007, p. 19.

preenchendo o espaço cênico e constituindo uma paisagem sonora que envolve aqueles que estão presentes nesse acontecimento.

O ator e o jogador criam a disposição dos sons no tempo da cena ou do jogo na sala de aula. Esse tecido sonoro cria diferentes sensações em quem o faz e em quem o escuta. A voz segue um percurso que delineia seu caminho no tempo, moldando-o no instante e demarcando um *temenos* temporal. As vocalidades estão entrelaçadas no ato teatral e no jogo em uma combinação que vai da manifestação monossônica à polifonia. Ora os elementos se justapõem, ora se contradizem; ora se complementam, ora se anulam, formando uma textura sonora que é urdida no tempo.

A cena e o jogo são compostos por uma confluência de sons em comunhão com uma textura visual. Esse conjunto de elementos é constituído de uma musicalidade presente nesse acontecimento. É sobre esse tema que abordaremos em seguida.

4.5.2 A MUSICALIDADE NA PRÁTICA VOCAL E NA SITUAÇÃO LÚDICA

Na cena teatral e no jogo há um conjunto de elementos que são estruturados no espaço e que acontecem no tempo. As relações que os sujeitos travam com esses elementos demonstram que eles estão dispostos de acordo com a intencionalidade artística daqueles que conceberam a cena ou o jogo. Essa disposição obedece a uma forma de organização que compreende a maneira como esses elementos são utilizados e como eles estão presentes no decorrer do tempo cênico ou da situação lúdica.

Na tentativa de compreender essa relação entre o tempo e os elementos que compõem a cena, tais como a trilha musical, os ruídos, as vozes e o movimento dos corpos e dos objetos de cena, alguns pesquisadores brasileiros

relacionaram esse conjunto de circunstâncias como uma forma de expressão de musicalidade cênica.²⁶³

Para Fábio Cintra, “o pensamento musical no teatro se configura como uma *mousiké*, ou seja, como a organização de som, silêncio, movimento e palavra no tempo-espaço”²⁶⁴. Nessa acepção, como mencionamos anteriormente, estão incluídos vários elementos dispostos e organizados no contexto cênico em relação às ações executadas pelos atores no tempo e no espaço daquela situação.

Essa organização está vinculada aos procedimentos executados durante a cena, inclusive, com todo o conjunto cênico – cenário, figurino, adereços e iluminação. Esses elementos são parte de uma mesma composição que ocorre no tempo. Nesse sentido, todos os eventos que dizem respeito à voz, gestos e outros componentes estão entrelaçados em uma relação de musicalidade na cena teatral e também no jogo.

Para Jussara Fernandino, a musicalidade está presente explicitamente nas “práticas musicais exercidas em cena (cantar, tocar, interagir com as composições, trilhas e sonorizações)” e implicitamente nas situações de “escuta interacional, ritmo do texto e dos movimentos, sonoridades da fala (...)”²⁶⁵. O conjunto desses componentes corresponde a um quadro sonoro que também se relaciona com os aspectos visuais da cena. É no todo desse acontecimento que percebemos a presença de uma musicalidade.

Da mesma maneira, Jacyan Castilho afirma que a *sensação musical*

²⁶³ Fizemos um recorte de alguns recentes estudos brasileiros que abordam os aspectos musicais no trabalho teatral. Os pesquisadores aqui mencionados nos deram pistas para o conceito de musicalidade na cena. Destacamos os estudos de Jacyan Castilho (2010) que abordam as questões rítmicas e da musicalidade na cena teatral; Carlos Silva (2008), que aborda as conexões entre rítmica e encenação na perspectiva de Dalcroze; Ernani Maletta (2005), que propõe uma formação polifônica, isto é, que os atores sejam formados a partir dos princípios das diversas linguagens artísticas, dentre elas a música; Fábio Cintra (2007) e Jussara Fernandino (2008), que refletem sobre o pensamento musical presente no teatro.

²⁶⁴ CINTRA, 2007, p. 214. *Fábio Cintra* é professor no Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP.

²⁶⁵ FERNANDINO, 2008, p. 136. *Jussara Fernandino* é professora na Escola de Música da UFMG.

[...] é produto da dinâmica da composição (variação de intensidades, que podem vir a constituir os *climas* do espetáculo), pela arquitetura rítmica (construída por periodicidades, paralelismos, recorrências, fragmentações) e pela distribuição dos acentos expressivos — criação de ápices de tensão, ou, no caso de sua ausência, uma sensação de circularidade temporal.²⁶⁶

No processo do estabelecimento de relações de musicalidade na formação do estudante de teatro, é importante identificar e fazer uso de algumas potencialidades do som, tais como o ruído, o tom, o silêncio e os parâmetros do som (timbre, altura, duração e intensidade), além de elementos musicais como melodia, textura, andamento, pulso e ritmo.

A musicalidade, para nós, refere-se à capacidade de relacionar essas potencialidades do som, que estão presentes em cena, na sala de ensaio ou na sala de aula, com as diversas materialidades com as quais o ator ou jogador se envolvem. Seja no ritmo corporal ou na emissão de sons vocais, a musicalidade se expressa na capacidade de perceber organizadamente esses eventos em relação aos movimentos e aos objetos utilizados nas situações de jogo ou de cena. Cada evento acontece em um determinado momento do tempo, e esse *timing* se configura dentro de uma acepção musical. Isso não quer dizer que ele seja música, pois a matéria dessa arte é, especificamente, o som e o silêncio em um curso temporal.

Dessa maneira, a expressão *musicalidade no teatro* tenta designar aquelas atitudes que se assemelham ao comportamento musical em cena, ou seja, as ações do ator que envolvem os elementos cênicos organizados no tempo da cena. Da mesma forma pensamos quando a situação é um jogo. Ela implica ações do ator ou jogador que agem com os elementos mencionados anteriormente. No caso da voz, pensamos com Cintra, pois o ator irá tomar atitudes vocais que deliberarão sonoridades, ritmos e timbres, a partir de um repertório de sons que virá à tona no transcorrer da cena, cuja exatidão poderá

²⁶⁶ CASTILHO, 2010 — itálico da autora. *Jacyan Castilho* é professora da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

ser adequada de acordo com o que se apresenta e o que é exigido pela circunstância.²⁶⁷

Quando, nesse conjunto de relações, a voz é um ponto vital na apresentação, seus aspectos de timbre, nuances, durações, alturas e dinâmicas – ou seja, os recursos vocais – geram a ação vocal, que está imersa numa atmosfera de musicalidade. A performance do ator cria dinâmicas na percepção do espectador, e essas sensações ultrapassam os limites da linguagem teatral.

Segundo Lopes,

[...] além de sua voz, o ator cria ritmo e melodia, cadências, as mais sutis modulações e inflexões, música, enfim, transformando seu texto em autêntica partitura de tempos precisos, pausas contadas compondo, entre sons e silêncio, a fala teatral.²⁶⁸

Esse feixe de situações apontado por Lopes nos mostra que a composição sonora da cena não prescinde de uma atitude de atenção do sujeito. É o ator que fará as relações entre os elementos cênicos, assim como é o jogador que relacionará os acontecimentos durante o jogo em relação às suas atitudes. É, então, a habilidade do ator e do jogador que deve ser aprimorada para que eles possam fazer uso desses elementos e compor a cena ou o jogo.

²⁶⁷ CINTRA in SALA PRETA, 2007.

²⁶⁸ LOPES, 1994, p. 48.

4.5.3 OS JOGOS: BATE O MONJOLO; CASINHA DE BAMBUÊ E MAMENÊ

Bate o monjolo

O “Bate o monjolo”²⁶⁹ é um jogo de grupo que apresenta um potencial para a prática de ritmo, atenção, afinação e a realização do cânone.²⁷⁰ Além de poderem ser cantados, os versos desse jogo podem ser ditos ritmicamente, favorecendo o entendimento do processo de execução baseado na repetição da frase musical em momentos diferentes. Esse jogo promoveu a compreensão dos procedimentos musicais mencionados anteriormente e gerou um resultado sonoro que nos levou a refletir sobre o que esse tipo de situação lúdica pode proporcionar.

Os estudantes, ao executarem o cânone, necessitam de um estado de alerta para entrar no tempo correto da melodia e não saírem do tom. Dessa maneira, eles conseguiram criar pontos de ênfases rítmicas no decorrer do jogo. Notamos que eles cantavam a música de forma viva, demonstrando que havia uma escuta de grupo que conduzia o processo. Embora não tenham acontecido variações vocais, o timbre gerado pelos cânones exprimia as várias possibilidades desse jogo, criando uma atmosfera sonora guiada pela voz.

O modo como esse jogo é executado, ou seja, o de passar a moeda pelas mãos dos jogadores e um jogador ficar ao centro para tentar descobrir onde ela

²⁶⁹ *Bate o monjolo* (MG) Transmitido por: *Maria Cecília Resende*. Letra da canção: Bate o monjolo no pilão/ pega a mandioca pra fazer farinha/ onde foi parar meu tostão/ ele foi para a vizinha. Como se joga: Em roda, sentados ou em pé. Um ou mais jogadores ficam ao centro, de olhos fechados, até um determinado momento. Quem está do lado de fora fica com mão esquerda aberta sobre o próprio joelho esquerdo. A mão direita, no formato de uma pinça, faz os movimentos do monjolo, ora tocando na própria mão, ora tocando na mão aberta do jogador que está à sua direita. Enquanto todos fazem esse movimento e no mesmo instante em que cantam a música, uma moeda vai passando pela roda. Os que estão no centro, depois de abrirem os olhos, e sem sair do lugar, tentarão descobrir onde está o “tostão”. Eles têm o número de tentativas que o grupo combinar. A cada recomeço do jogo, novos jogadores vão ao centro. Com a canção, podem ser feitos cânones e diferentes linhas melódicas. Com o cânone, pode-se executar o jogo com cada jogador saindo em um momento diferente, fazendo com que os jogadores descubram quem está cantando a mesma frase e poderem, dessa forma, se juntarem.

²⁷⁰ O cânone é um tipo de procedimento musical em que uma frase melódica ou rítmica é executada e, logo em seguida, ela é executada da mesma maneira em que foi apresentada, fazendo com que as vozes sejam imitadas e entrosadas a partir de seus começos em tempos diferentes.

está também apresenta um aspecto para a aprendizagem do ritmo e da coordenação corporal.

Ao fazer os movimentos ritmados com as mãos em direções opostas, ao cantar em grupo e ao prestar atenção no olhar do outro para não deixar que a moeda seja vista, é exigido do jogador uma atitude complexa. São vários níveis de atenção inseridos nessa situação lúdica. Dessa maneira, ao exercitarmos esse jogo, tiramos proveito de sua estrutura para aprimorar a prática vocal e musical.

Notamos que esse jogo também propõe situações que podem nos remeter a aspectos teatrais, pois ele pode ser mote para criações de dramaturgias, como podemos perceber na seguinte ilustração.

Figura 3 - Protocolo - ilustração de Samuel Macedo

Esse estudante, como podemos ver, criou um breve roteiro que, se fosse desenvolvido, se tornaria uma trama dramática. Para ele, os jogadores do centro estão em busca de um tesouro, e os jogadores de fora guardam esse

tesouro. Em algum momento este desaparece e os jogadores do centro precisam descobrir quem é o responsável pelo desaparecimento. Embora não haja sonoridades vocais explícitas nessa relação, há indícios de que, tendo esse jogo como referência, poderíamos construir uma cena conectando os elementos sonoros com as ideias sugeridas pelo referido aluno. Nessa perspectiva, sua sugestão vai ao encontro do que Nicolete afirma sobre as possibilidades dramatúrgicas que podem advir de um jogo tradicional.²⁷¹

Casinha de bambuê

O jogo “Casinha de bambuê”²⁷² é uma parlenda que auxilia na compreensão rítmica, tímbrica e proporciona diferentes andamentos musicais em sua execução. Ele foi uma referência, associado ao jogo “Faquinha da roça”, para a criação de um outro jogo, inventado por dois estudantes que será descrito no item “De um jogo, outro jogo”.

No momento em que o executamos, podemos utilizar tempos diferentes para cada sílaba ao dizermos o texto, gerando novos ritmos e sonoridades.

No que se refere à variação tímbrica, cada vez que o texto é dito, podemos escolher um modo de distinguir a voz de acordo com as propostas advindas dos estudantes.

A atividade também possibilita a execução de vários andamentos, ou seja, de velocidades diferentes no momento em que as frases são ditas. Notamos que esse procedimento é uma boa ferramenta para dissociar o movimento corporal e

²⁷¹ NICOLETE, 2008.

²⁷² *Casinha de bambuê* (MG) - Transmitido por: *participantes de um curso em Barbacena*. Letra da parlenda: Casinha de bambuê/ É cercada de bambuá/ A menina foi à feira pra comprar o que é que há, Maracujá/ Quem mexer vai apanhar / Tem catinga de gambá/ Misturada com fubá. Modo de jogar: Anda-se pela sala, falando o texto, escandindo-o de acordo com o ritmo e o andamento escolhidos por um condutor. Quando é dito “fubá”, todos fazem uma “estátua”.

a emissão vocal, no sentido de entender melhor a relação entre esses dois aspectos.

Além dessas possibilidades, o jogo intensifica o trabalho em conjunto, realçando o texto falado ou cantado em coro.

Em nosso diário de itinerância observamos que, por intermédio dessa atividade, os estudantes começaram a compreender e a apropriar-se de procedimentos musicais importantes na prática teatral e de fazerem uso das potencialidades do som.

Nota-se que esse jogo possibilita a exploração dos parâmetros sonoros – altura, timbre, intensidade e duração, aqui também chamados de potencialidades dos sons. Por que explorar esses parâmetros? Ao tomarmos como referência esses aspectos do som queremos discutir a sua pertinência na formação dos estudantes de teatro, pois, uma vez compreendidos, eles podem ser um meio de trabalho para a concepção e a criação vocal de uma personagem ou de algum tipo sonoro de cena.

A compreensão do parâmetro altura, que se refere à frequência do som – se é alta ou baixa ao ser traduzida em aguda ou grave –, permite ao estudante explorar a entonação do texto, dando ênfase a determinadas palavras ou sons, utilizando uma voz mais grave ou aguda.

Por meio do timbre, que é a identidade do som, podemos reconhecer a fonte produtora do som que ouvimos. É pelo timbre da voz de alguém que conseguimos identificar a pessoa que a emitiu. É por essa particularidade que sabemos se o som é de violino ou de um piano. Ao compreender essa característica nas diversas maneiras de produção sonora, o estudante amplia seu repertório de possibilidades, enriquecendo a prática vocal.

Quanto ao aspecto da intensidade, que diz respeito aos sons fracos ou fortes em sua emissão, notamos que o controle dessa maneira de produzir som vocal leva o estudante a dirigir com mais sentido a sua performance cênica, ou seja, ele cria dinâmicas na fala e na expressão sonora da voz.

A duração de um som se refere à sua existência no tempo, e em todos os outros parâmetros ela é percebida, pois essas características acontecem com uma determinada duração no tempo. Iremos discriminá-la para uma melhor compreensão de sua peculiaridade.

A permanência do som no tempo pode ser longa ou curta, tendo infinitas variações temporais. Ao ser composto com as pausas sonoras, sua resultante é o ritmo, ou seja, o ritmo é uma combinação de durações sonoras em relação à presença de pausas. As relações estabelecidas entre esses componentes podem ser regulares ou irregulares. Ao saber dessa possibilidade e de integrá-la em sua prática, o estudante poderá provocar ritmos diferentes nas sonoridades que executa, seja no aspecto da fala ou da sonoridade cênica sem palavras.

Esses quatro aspectos do som acontecem conjuntamente e a relação entre eles com o texto e o contexto é que irão demarcar uma expressão vocal adequada para a situação. No jogo em questão, os parâmetros da intensidade e da duração foram mais explorados, levando os estudantes a perceberem o movimento do som no tempo e a ter um certo domínio desses princípios.

Ao realizar o jogo “Casinha de bambuê”, podemos dar ênfase aos movimentos rítmicos, ao senso espacial dos estudantes e às potencialidades sonoras, desenvolvendo a habilidade de dizer o texto em grupo enquanto eles se locomovem na área de jogo.

Mamenê

O “Mamenê”²⁷³ é um jogo vocal que potencializa a criação e a execução de melodias a partir de sua base sonora. A repetição da primeira voz desencadeia

²⁷³ *Mamenê* (África) - Transmitido por Maruca (México). Letra da canção: Mamenê, mamenê/ Mamenê, mamenê, ô!/ Mamenê, mamenê,/ Cocodina congo, auê!. Segundo uma tradução informal, a letra se refere a uma criança que chora pra não ser abandonada por sua mãe. Modo de jogar: Enquanto cantam a música, os jogadores, em roda, se movimentam, batendo palma e girando a roda. É permitido improvisar melodias diferentes com a base e também fazer outras linhas melódicas para compor uma paisagem sonora.

um leque de combinações rítmicas. Não houve comentários avaliativos sobre esse jogo, mas quatro estudantes fizeram variações, que serão descritos no item “De um jogo, outro”, a partir da letra, do ritmo e da melodia e aproveitaram a experiência com a *blablação*²⁷⁴ para a execução de diferentes sonoridade e intenções vocais. A paisagem sonora propiciada pelo “Mamenê” criou uma atmosfera peculiar, estimulando uma textura de vozes gerada pela exploração de timbres e de sons graves e agudos.

Nessa prática, as vozes não estiveram afinadas dentro do padrão ideal, mas o nosso objetivo era o de propor uma situação de improvisação com uma base definida. E isso foi executado pelos estudantes. Embora a afinação tenha sido naquele instante um objetivo secundário da atividade, ela poderia ter sido trabalhada mais incisivamente. Diante disso perguntamo-nos: até que ponto devemos permanecer em uma mesma atividade? Qual é esse limite?

A repetição poderia causar uma fadiga na voz, e a concentração na questão da afinação poderia bloquear as atitudes dos estudantes de se arriscarem na inserção de diferentes vozes sobre a base sonora. Para Sílvia Sobreira, a desafinação no adulto tem diversas causas, desde a falta de um contato musical na infância até problemas de ordem emocional. Para ela, esse problema pode ser minimizado auxiliando o adulto no processo de reeducação da escuta.²⁷⁵

Levando esses tópicos em conta, talvez tenha havido pouca insistência nesse jogo por parte do pesquisador, no sentido de reforçar a importância desse aspecto musical que é a afinação. Notamos que a atividade em si não deu conta de “afinar” sonoramente as vozes, mas criou um ambiente propício para a exploração e experimentação vocal sem o medo da desafinação diante dos colegas. É importante lembrar que o trabalho com adultos desafinados é lento e

²⁷⁴ Uma das atividades que propomos foi baseada no jogo de *Blablação* de Spolin (SPOLIN, 2006), em que a cena é executada a partir de sons inventados sem permissão para dizer palavras compreensíveis. O foco estava na entonação e no conjunto das ações do jogo. A *blablação* se refere a sons emitidos vocalmente que não têm significado. Ela conduz o jogador a criar nuances vocais que são, geralmente, justapostas ao movimento corporal para mostrar o sentido em que é usada. É a entonação que vai desencadear o significado dos sons que estão sendo inventados.

²⁷⁵ SOBREIRA, 2003. *Sílvia Sobreira* é professora de Licenciatura em Música na UNIRIO.

gradual e, segundo Sobreira, “os resultados podem não vir tão cedo quanto o esperado”²⁷⁶.

Observamos que o jogo não é uma ferramenta que, por si mesmo, vá configurar um resultado aguardado. Ele deflagra situações que precisam ser efetivadas por intermédio de diferentes procedimentos que não sejam necessariamente provenientes de jogo. Estar atento a essa distinção é importante para o pesquisador que também atua como docente, pois, uma vez deflagrada a situação, é necessário descobrir soluções que o jogo não alcança. Nesse caso, as intervenções poderiam implicar ações de outra ordem. Não seria oportuno exercitar a escuta individualmente e propor outros exercícios? O trabalho em sala de aula é de caráter grupal, mas o sentido é o estudante em sua singularidade. Porém, como estabelecer essa individualidade dentro de um contexto curricular? Como lidar com o tempo estabelecido pela carga horária do curso? Essa é uma temática que precisa ser pensada nos processos formativos e que merece um aprofundamento em outra ocasião.

No caso de nossa pesquisa, não nos foi possível dar ênfase a essa individualização da experiência de afinação. Porém cabe-nos ressaltar que é necessário abrir diferentes oportunidades aos estudantes que não sejam baseadas unicamente no jogo. Uma vez que constatamos os limites da situação lúdica, é necessário ampliar o leque de possibilidades para o aprimoramento da prática vocal dos estudantes.

4.6 DE UM JOGO, OUTRO JOGO

Durante as aulas, os jogos sempre foram realizados com o intuito de provocar nos estudantes o prazer de descobrir os procedimentos de produção vocal e a reflexão sobre esses procedimentos, e também de propiciar referências

²⁷⁶ SOBREIRA, op. cit., p. 139.

para a criação de outros jogos. Eles foram inspiradores para a constituição de novos modelos de situação lúdica, tanto no decorrer das atividades em si, quanto na ocasião dos protocolos. Desse processo, destacamos alguns exemplos que demonstraram a manifestação do princípio lúdico presente nas atividades propostas pelos estudantes e pelo pesquisador.

Ênfase em procedimentos de emissão vocal

Jogo	Sonoridade/ Aspectos Vocais e Musicais	Objetivos
Variação do ABC – Roda vogal	Ritmo das pernas, uma pisada para cada tempo, enquanto as letras são ditas ritmadamente; sons contínuos e curtos.	Aprimorar a atenção e a coordenação de texto e movimento, mantendo a sonoridade contínua das vogais e as consoantes no tempo estipulado. Dizer as letras coordenadas com os movimentos das mãos e pernas; prolongar o som das vogais enquanto o jogador circula na roda.
Variação do Pega pega – Pega pega sonoro	Ritmos e tempos diferentes de corridas na perseguição e no ato de fugir dela.	Mover-se no espaço, escutar os sons do outro, imitar os sons propostos.
Variação de Lá vai o ganso, Casinha de Bambuê e Faquinha da roça – O que que há? Maracujá!	Dizendo o texto com movimentos, gerando ritmos e timbres diferentes.	Conseguir imitar e inventar diferentes expressões vocais com o texto do jogo.

Variação do ABC

Fizemos uma adaptação do jogo “ABC”, a qual chamamos de “Roda Vogal”²⁷⁷. Nessa variação criamos uma dificuldade que é a de manter um som contínuo o maior tempo possível, sem que haja distorções e fragmentações sonoras, enquanto os jogadores estão andando.

No mesmo instante em que o som de uma vogal é produzido, indicamos para que ele seja relacionado com o som de outra vogal, criando um acorde que pode resultar em uma combinação sonora consonante ou dissonante.

Quando os estudantes começaram a entender esse processo e a estabelecer relações entre os sons, foi gerado um ambiente sonoro em que havia o pulso das consoantes sendo ditas e os sons contínuos e simultâneos das vogais se sobrepondo a esses sons, formando diferentes acordes.

Ainda havia mais um fator que exigia a atenção dos jogadores: ao voltarem para o local de origem, dizendo a vogal ininterruptamente, esse estudante tinha que escutar qual consoante estava sendo dita naquele instante e na sequência da roda, pois ele teria que dar continuidade ao fluxo dessas letras, dizendo aquela que lhe caberia naquele momento. A distração ou a tensão dos estudantes, antes de entrar na roda e dizer no momento “certo” a consoante, fazia com que a fala não fosse adequada, criando rupturas no fluxo do jogo.

Também notamos que a distração e a tensão estavam presentes no instante em que o jogador tinha que dizer e sair com o som contínuo da vogal, pois quando o jogador se habituava em dizer a consoante no pulso, a vogal também era dita nesse tempo e o jogador não saía da roda, fazendo o som contínuo.

²⁷⁷ O *Roda vogal* foi um jogo inventado por nós. As letras do alfabeto são ditas no pulso, por cada jogador e no sentido horário ou anti-horário. No momento em que o jogador fala a vogal, ele sai da roda produzindo um som contínuo dessa vogal até chegar ao lugar de onde saiu. Quando chegar nesse lugar, ele terá que prestar a atenção em qual letra o grupo que continuou na roda está falando, pois as vogais continuavam sendo ditas no pulso. Para terminar o jogo, sugerimos que ao sair, o jogador não retorne ao seu lugar de origem. O jogo finaliza quando todos estiverem produzindo o som contínuo de alguma vogal. Ao perceber essa massa sonora, que pode estar afinada ou não, o coordenador conduz os jogadores para esse final.

Andar executando esse som ininterrupto exige o apoio diafragmático para a economia de ar e a continuidade sonora. Ao percorrer o caminho executando o som, o jogador precisa medir a quantidade de ar necessária para emitir a duração do som nesse percurso e estar atento para que ele não soe intermitentemente.

Variação do Pega pega

De acordo com os princípios estruturais desse jogo criamos uma variação a qual chamamos “Pega pega sonoro”²⁷⁸.

No nosso trabalho, elegemos os pegadores com características distintas. Quando eles foram escolhidos, propusemos a cada um deles um som. No caso optamos pela vibração de língua, pelo glissando e pelos sons curtos que provocam o movimento do diafragma de forma acentuada. A partir do instante em que começa o jogo, tanto os pegadores quanto os outros jogadores precisam estar atentos aos aspectos abordados acima, pois quando o pegador tocar em alguém, este será transformado em uma estátua sonora ou em pegador ajudante, que sairá em busca de outros jogadores. O pegador, na relação entre o prestar a atenção no som que o outro está fazendo e ao mesmo tempo cuidar de seu som e ir buscar outro jogador, provoca ansiedade e esta o impulsiona a ser engolfado pela situação. Embora no jogo a entrega seja fundamental, nesse caso, o papel do coordenador é de extrema importância, pois é ele quem irá conduzir o processo. Ele é o responsável por chamar a atenção dos jogadores para não se machucarem e para, principalmente, relacionarem um som com o outro. Nesse aspecto, o coordenador conduz a atividade para que a execução seja feita com

²⁷⁸ *Pega pega sonoro*: todos de pé e de olhos fechados; o coordenador toca em três ou quatro jogadores que farão, cada um, sons diferentes. Ao sinal, todos abrem os olhos e os “pegas” saem em busca de seus parceiros. Ao serem tocados por algum dos “pegas”, eles vão fazendo o som de um daqueles que o pegou. Dessa maneira, a sala se transforma em um quadro sonoro peculiar. O coordenador sempre vai chamando a atenção para aspectos escuta, do movimento no espaço e do apoio diafragmático no uso vocal.

procedimentos vocais adequados, tentando obter uma ambiência sonora a partir dos sons produzidos pelos jogadores e fazer com que os estudantes pratiquem os procedimentos vocais estudados anteriormente.

A maneira como inserimos esse jogo apontou para grandes questões, como a atenção ao grupo e ao que se está fazendo e não se deixar levar pelas ações sem ter presença, ou tónus atitudinal. Porém, o jogo em si não abarcou esses procedimentos de forma satisfatória, pois como ele é muito colado na experiência infantil de brincar de “Pega pega”, os estudantes sempre entravam na atmosfera da corrida sem atenção e se esqueciam dos aspectos estudados. Percebemos, então, que essa atividade precisaria ser repetida algumas vezes mais para se tornar uma prática diferenciada do jogo infantil, atendendo, então, às exigências de uma formação vocal artística.

Variação a partir dos jogos Lá vai o ganso, Casinha de bambuê e Faquinha da roça

Em um de seus protocolos, dois estudantes, Camila Flávio e Samuel Macedo, trouxeram uma combinação de jogos realizados em sala de aula. Nesse novo jogo, chamado “O quê que há? Maracujá”²⁷⁹, percebemos que as atividades vivenciadas na sala de aula haviam gerado uma atitude inventiva, propiciando novas elaborações de situações lúdicas que estavam relacionadas com a prática vocal. Nessa variação inventada pelos dois estudantes, a atividade provocava mudanças na voz e exigia escuta dos jogadores para poderem estar em relação uns com os outros.

²⁷⁹ O QUÊ QUE HÁ? MARACUJÁ! (Camila Flávio e Samuel Macedo) a partir dos jogos: “Lá vai o ganso”, “Casinha de bambuê” e “Faquinha da roça”. Diálogo: – O quê que há? – Maracujá. Como se joga: Dois jogadores saem da roda e vão em direção ao centro, cada um faz um som onomatopaico e movimentos rítmicos. Em um determinado momento, à escolha deles, ficam frente a frente, e um, que está com um maracujá na mão, pergunta ao seu parceiro o seguinte: – *O quê que há?* O outro, recebendo o maracujá, responde com a mesma expressão dada pelo outro – *Maracujá*. Os jogadores recomeçam a andar de outra forma, cada um com o som que o outro fazia. Fazem mais uma vez um com o outro. Um deles se senta e o jogador que ficou sai em busca de um jogador que esteja na roda para dar continuidade ao jogo.

A criação não acontece do nada. Sempre há algum tipo de referência que tomamos como modelo e da qual aproveitamos alguns elementos. Para Ryngaert,

[...] ninguém é criador por simples decisão. O jogador é, portanto, conduzido a explorar margens, a caminhar ao lado de suas próprias fronteiras e cabe a ele escolher o lado em que cairá em caso de acidente. Entre o familiar e o desconhecido, ele se confronta com situações insólitas *para ele*, sabendo que é o único a mensurar os riscos de tais situações.²⁸⁰

Quem se arrisca no jogo enfrenta uma circunstância real de criação, que impele o jogador a se superar e a revisitar situações já exploradas. Reafirmamos que os limites impostos pela ocasião proporcionam os elementos necessários para que os procedimentos sejam instaurados. Assim como na produção artística, o jogo é um espaço onde a busca e o encontro, a tentativa e a realização e a experiência acontecem simultaneamente no instante de sua execução. Novamente, nos reportamos à formatividade de Pareyson. Formar, para ele, é inventar e descobrir as próprias regras enquanto a ação é realizada²⁸¹. Pareyson também diz que “todo artista é um jogador tentando a sua sorte”²⁸². Dessa maneira, o estudante de teatro que se arrisca na construção do conhecimento baseada no jogo faz de seus estudos uma aventura em que esse *saber* precisa de seu engajamento.

²⁸⁰ RYNGAERT, 2009, p. 240.

²⁸¹ PAREYSON, 1993.

²⁸² *Ibidem*, p. 69.

Ênfase na atenção e escuta

Jogo	Sonoridade/ Aspectos Vocais e Musicais	Objetivos
Variações do Pula corda – Pula corda rimado	Dizendo diferentes textos no ritmo; pular no ritmo das batidas da corda; uso intenso do apoio diafragmático.	Saber em qual pulso entrar e sair da corda; conseguir pular no tempo adequado em relação às batidas da corda e dizer algum texto ou dar continuidade à história.
Variação do Quatro cantos – Quatro cantos sonoros	Movimentos e sons em andamentos diferentes; mudar de lugar em um tempo adequado.	Estar atento aos movimentos e sons dos parceiros para imitá-los e saber o momento exato de trocar de lugar com um dos jogadores – relação tempo e movimento no espaço.

Variações do Pula corda

A partir do jogo “Pula corda”²⁸³, fizemos algumas variações para provocar desafios e aprimorar a habilidade rítmica, a condição respiratória e a capacidade de exploração vocal dos estudantes. Inventamos o “Pula corda rimado”, que se constitui em descobrir rimas para as palavras e dar continuidade a uma história.

No intervalo entre um pulso e outro, o jogador tinha que fazer alguma coisa de acordo com as sugestões dadas pelo pesquisador. Essa atividade de coordenar os pulos e a respiração e descobrir o que dizer ou cantar criava dificuldades que mobilizavam os estudantes. Em uma das variações, um dos jogadores que não estava pulando a corda aguardava a sua vez para pulá-la, dizia uma palavra para o jogador que estava pulando; este deveria falar três palavras que rimassem com a que fora dita anteriormente. O desafio de buscar essas palavras enquanto pulava a corda fazia com que o engajamento fosse cada vez mais intenso.

²⁸³ Na atividade de sala de aula, utilizamos somente as batidas ritmadas das cordas e pedimos aos estudantes que rimassem palavras com as que foram ditas pelos colegas; que inventassem uma história e que cada jogador a continuasse na hora em que estivesse pulando a corda; que dissessem palavras aleatórias e que cantassem uma canção.

O prazer funcional gerado por essa busca em rimar as palavras provocou disponibilidade nos jogadores, superando o cansaço, as dificuldades e as limitações. Como o jogo exigia uma continuidade das ações, a atenção era mantida no fluxo da construção das rimas. O mesmo se deu quando sugerimos que cada jogador que pulava a corda desse continuidade a uma história que estivesse sendo contada. Nesses casos, os sentidos eram chamados a agir, e qualquer falta de atenção criaria uma quebra no fluxo da atividade. No aspecto da interação colaborativa presente nessa atividade, o respeito pelo erro era explícito. Nesse jogo, como em qualquer outro, o erro é parte integrante do processo. Porém ele traz desconforto, e isso é notado durante a execução de qualquer atividade dessa natureza.

Chamamos a atenção para a presença do erro ao constatá-lo, mas tentamos desvincular essa ação do sujeito que a cometeu, para não expô-lo e aproveitar a situação para criar condições para outras experiências. É preciso destacar o erro como um elemento presente no jogo, pois ele é condição para o avanço na aprendizagem. O erro deve ser compreendido como um acontecimento que sempre interceptará o fluxo, mas que poderá propiciar novas soluções. Se for dado destaque àquele que errou, a situação poderá acarretar dificuldade no engajamento desse jogador. Nesse caso, há uma grande probabilidade de afastar esse sujeito de outras experiências em diferentes situações lúdicas.

A ansiedade exposta pelos estudantes nesse jogo era percebida pelas ações e intercepções no fluxo da atividade. Notamos que a expectativa em pular a corda e dizer alguma palavra que rimasse com aquela falada anteriormente ou dando continuidade à história criava certa tensão nos jogadores. Mesmo assim, a disponibilidade dos estudantes diante do jogo nos fez acreditar que o seu caráter agonístico e inventivo tinha potencial para a exploração vocal.

No que se refere aos problemas percebidos na realização, observamos que esse jogo pode criar fadiga se for executado exaustivamente e pode gerar

também uma declinação na atenção, o que provocaria um desinteresse dos estudantes, dificultando o processo.

Fazendo uma análise a partir do que percebemos no decorrer dessa situação lúdica, notamos que, de um lado, ela gera euforia, e, de outro, deflagra uma dificuldade. Esses aspectos podem ser fatores que podem impedir o seu uso como instância de aprendizagem de práticas vocais, principalmente se houver uma tensão exacerbada. Quando ocorre o primeiro aspecto, o sujeito em formação tende a criar bloqueios na atenção e a descuidar-se na utilização de procedimentos vocais adequados. No segundo caso, ele pode ser absorvido pelo jogo, não conseguindo, por consequência, se desvencilhar da dificuldade. São dois tipos de reações comuns em jogos dessa natureza, em se tratando de sua utilização em um lugar de ensino.

Esse jogo tem potencial para ser explorado de distintas maneiras no processo formativo. Para tal experiência seria necessário que ele fosse executado com mais continuidade para verificar seus limites como mediador das aprendizagens às quais nos propomos.

Variação do Quatro cantos

No jogo “Quatro cantos sonoros”²⁸⁴, os jogadores precisam estar atentos aos próprios movimentos e sons, aos dos jogadores dos outros cantos e às investidas feitas pelo jogador que está ao centro em direção à ocupação de um canto que ficou vago. No instante em que os jogadores que estão nos cantos conseguem mudar de lugar, os sons precisam ser executados de forma parecida

²⁸⁴ QUATRO CANTOS SONOROS – Nós fizemos a seguinte variação: cada jogador que está nos cantos irá fazer um som e um movimento. Todos prestam a atenção nessas execuções. Quando os jogadores trocam de lugar, eles têm que imitar os movimentos e os sons que o jogador estava fazendo. Da mesma maneira ocorre quando o jogador do centro ocupa um desses lugares, pois, nesse caso, ele tem que imitar o som e o movimento que o jogador daquele espaço estava fazendo. Analogicamente é como se cada espaço tivesse uma “roupa”, feita de som e movimento, e os jogadores, quando chegassem nele, tivessem que “vesti-la”.

com aquela que o outro estava fazendo. O jogador do centro, ao ocupar um dos cantos, precisa saber quais sons e movimentos eram executados naquele espaço.

Os desafios observados nessa situação foram: saber repetir o som e o movimento, fazer o seu som e movimento, saber o momento de trocar de lugar e não se perder nesse complexo de ações.

Nesse jogo constatamos que a atenção e a memória são aprimoradas, porém não demos muito enfoque ao aspecto da construção de elementos sonoros, o que hoje, analisando essa atividade, seria possível fazer.

Pelo que percebemos ao nos distanciarmos daquele momento, esse jogo poderia ser mais explorado no estabelecer relações entre os sons que acontecem e exigir dos jogadores outro nível de atitude, ou seja, o de estarem atentos à elaboração de combinações sonoras que contenham rudimentos de música ou de narrativas sonoras. Também poderíamos ter explorado os aspectos dos desequilíbrios e desafios gestuais, temporais e vocais, dando ênfase à escuta e à criação sonora com a voz.

Notamos, ao fazermos essa análise, que os aspectos rítmicos não foram insistentemente explorados. Tivemos, portanto, um uso deficitário das possibilidades oferecidas por esse jogo. Caberia a nós, então, estarmos atentos à condução e ver para além da sensação de alegria e prazer que estava causando nos jogadores. O simples prazer em realizar a atividade não quer dizer que ela esteja atuando de forma efetiva. Pensamos que esse prazer pode levar ao aprimoramento, mas há situações em que ele não provoca mudanças necessárias para avanços na aprendizagem, instaurando um lugar confortável ao qual o estudante se acomoda e do qual ele não quer sair. A aprendizagem supõe um certo desconforto que nos desequilibra, pois o percurso desse aprender nos apresenta novas situações, exigindo diferentes condutas de quem está no processo e de quem está conduzindo o ensino.

Naquele instante percebemos que os jogadores ficaram envolvidos somente em trocar de lugar e de ocupar o lugar o outro. Isso gerou um clima de

A disposição do texto indica que as entradas são diferentes para cada um dos integrantes do grupo. A ambiência sonora era composta por essa relação de vozes executadas simultaneamente, mas que aconteciam em tempos diferentes.

A escolha de Fernanda Rodrigues foi baseada no movimento corporal, marcando um ritmo com os passos, enquanto a música era cantada. Todos executavam os passos simultaneamente e o canto era realizado em uníssono.

A estudante Camila Flávio se baseou na melodia e determinou alturas diferentes para cada um dos outros integrantes do grupo. Ela utilizou o uníssono como princípio de composição sonora.

Por fim, o estudante Rafael Bottaro escolheu fazer uma variação utilizando a *blablação*, intercalando essa forma de fazer som com o texto da melodia. Eles simularam uma conversa entre si e incorporaram os outros colegas que estavam fora na roda, dizendo o texto de acordo com esses princípios.

Essas quatro propostas advindas do “Mamenê” nos remetem ao que Dewey considera sobre a experiência. Para ele, uma experiência, quando é realizada em sua totalidade, remete a outra experiência, ou seja, percebe-se um *continuum experiencial* que irá levar o sujeito a uma maior compreensão daquilo que ele faz. Esse autor afirma que

[...] o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.²⁸⁵

Dessa maneira, a apropriação de procedimentos que foram significativos para aqueles que fizeram parte do experimento cria condições para refazer a atividade e para a criação de outra atividade com base naquela realizada anteriormente. Por consequência, tomamos como princípio o fato de que as estruturas do jogo se transformam em referências para outros jogos e que elas são a mola mestra desse processo. O procedimento dos estudantes nos leva a crer que os princípios estudados foram apropriados, pois eles reinventaram o

²⁸⁵ DEWEY, 1976, p.26.

jogo com novas regras e utilizaram seus elementos para a criação de jogos vocais e musicais.

As situações lúdicas aqui descritas criaram um panorama de atividades que nos indicou um percurso metodológico na formação vocal dos estudantes de teatro. A partir das estruturas desses jogos pudemos identificar procedimentos que atuaram na produção vocal, na expressividade dos estudantes e na reflexão diante das experiências pelas quais passaram.

Esse universo vivenciado nos instiga a elaborar algumas reflexões e inferências, e nos remetem a uma possibilidade de trabalho na prática vocal que seja baseada nas atividades de caráter lúdico, porém há pontos que merecem ser destacados e que dizem respeito a limitações presentes no próprio jogo.

5. A PRÁTICA VOCAL: INFERÊNCIAS

Em nosso trabalho utilizamos a situação lúdica tradicional como desencadeadora de reflexão, de conhecimento técnico, de experiência, de exploração e de aprimoramento vocal. Para observar esses processos, utilizamos alguns procedimentos que nos deram dados para a devida análise dos conteúdos expressos em sala de aula. Baseado nos instrumentos de coleta de dados que foram os protocolos, os *papers*, o diário de itinerância e os registros audiovisuais, notamos que eles se transformaram em uma espécie de tradutor da experiência. Eles foram essenciais para a composição das análises que fizemos.

5.1 A PESQUISA COMO UM PROCESSO DE FORMATIVIDADE

Nessa investigação constatamos que uma pesquisa dessa natureza tem como princípio organizador o processo da formatividade, pois enquanto ela é executada, formada e formatada, as regras são estabelecidas, os dados são apresentados e as correlações entre eles são elaboradas.

Um estudante, em uma das aulas, fez a seguinte declaração sobre as atividades em sala:

[...] a gente vai aprendendo assim, fazendo o caminho. Praticando. Jogar com o que o outro está fazendo. Esperando a pessoa fazer alguma coisa para podermos completar o que ele fez (Celton Oliveira – Registro audiovisual).

Esse depoimento nos fez acreditar ainda mais no processo vivo do ato de aprender, pois o conhecimento não é algo pronto que deva ser transmitido de forma não reflexiva. Ele é algo mutável, incerto, referencial e sujeito a críticas.

O trabalho é urdido enquanto se descobre e inventa o modo de formatá-lo. O processo é inacabado, mas ele precisa ser cessado para que apareça algum tipo de estrutura.

Notamos também que alguns aspectos da pesquisa são semelhantes aos do jogo. São eles: o caráter de atividade volitiva do pesquisador, mesmo essa atividade tendo surgido de uma demanda específica; a existência de regras; o desenvolvimento em um tempo e espaço; o seu caráter incerto, pois não se sabe o seu resultado.

Há no jogo, como na pesquisa, a tensão; a experimentação (prática ou teórica); o risco e as decisões. Mas, e a ficção, como ela entra nessa relação da pesquisa com o jogo? Esse ponto é que mais difere entre essas duas instâncias da experiência humana. Na esfera do jogo entramos imediatamente no universo da ficção. Na pesquisa, não há ficção, mas há, sem dúvida, inserções da imaginação e da inventividade; dois aspectos presentes na situação lúdica.

A pesquisa é experiência, fazendo uma analogia ao que Dewey afirma sobre esse tema. Para ele, a experiência é algo que se finda e faz prospecção a outro movimento.²⁸⁶ Da mesma maneira o processo de investigação é constituído, pois o seu percurso precisa ser estruturado em uma forma de comunicação e de registro reflexivo para gerar novas perspectivas de trabalho. Entendemos que ao findarmos a investigação, trazendo um resultado, estamos fazendo um corte no processo. Isso é um movimento necessário para a reorganização das ideias.

²⁸⁶ DEWEY, 1980.

5.2 A ROTINA DA PRÁTICA VOCAL E A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO

Ao fazer as leituras dos *papers*, dos protocolos e das avaliações dos estudantes, observamos que a repetição de exercícios e a rotina de trabalho vocal eram tópicos incisivos nas reflexões dos estudantes, geradas a partir da relação entre o trabalho prático e a leitura de alguns textos apresentados por nós. A maneira como os temas foram discutidos pelos estudantes nos indicou que houve um posicionamento crítico diante do assunto. Muitos deles se referiram à constante dedicação na formação teatral, principalmente no caso da voz, ressaltando a atenção como fator para que as repetições não se tornassem meros movimentos mecânicos e sem vivacidade.

Os estudantes destacaram que é preciso experimentar inúmeras vezes um movimento ou uma determinada prática vocal para que o experimentado seja incorporado, pois a compreensão passa pela pele, músculos e sentidos e é marcada na memória. Essa repetição, tão necessária na aquisição de procedimentos de produção vocal, precisa ser praticada com uma atitude de atenção e de princípios que atuarão na resultante sonora da voz, pois, segundo Pérez-Gonzales, “a repetição gera rotina, mas só a atenção pode evitar que a rotina gere descuidos”²⁸⁷. No processo repetitivo há uma forte tendência à automatização das ações, por isso é necessário redobrar os esforços para que as ações não sejam mecanizadas e sem vida, trazendo prejuízos à formação artística.

É sabido que a repetição é uma prática constante no teatro. Sem esse processo, fica inviabilizada a apresentação teatral, seja ela de qual estética for. É através do fazer algo repetidamente, conforme constata Vianna, que cada um cria seus próprios movimentos e vai demonstrando sua individualidade.²⁸⁸ Essa

²⁸⁷ PÉREZ-GONZALES, 2000, p. 156.

²⁸⁸ VIANNA, 2005.

reiteração também acontece na sala de aula de teatro. Ela propicia a prática de exercícios e promove o aprofundamento de conceitos, instigando o estudante a elaborar aquilo que faz. Nesse aspecto, compreender por que se repete leva o estudante a ter um melhor domínio dos procedimentos de produção vocal, mas esse domínio deve ser dinâmico, e não condicionado a um controle enrijecido. O jogo, nesse caso, proporciona essa mobilidade tão necessária para a incorporação desses procedimentos.

Observa-se que é imprescindível ter certos cuidados com a execução das mesmas ações inúmeras vezes, pois isso pode gerar aversão ao estudo e o processo pode tornar-se mecanizado. Executá-las como um procedimento constante em sala de aula nos leva a criar situações lúdicas que possibilitem a descoberta de variações na própria repetição. Isso não significa “maquiar” o exercício com uma atividade dinâmica que deixa os estudantes satisfeitos, mas sim proporcionar atitudes lúdicas para que o ato repetitivo se torne criativo. Para Nachmanovitch,

[...] não podemos adquirir técnica apenas por meio da prática repetida, da persistente experimentação e utilização de nossas ferramentas, num teste contínuo de seus limites e de sua resistência. O trabalho criativo é divertimento; é a livre expressão dos materiais que cada um escolheu. A mente criativa brinca com os objetos que ama.²⁸⁹

Para esse aspecto do trabalho artístico em teatro, é importante observarmos a necessidade de praticarmos exercícios, mas estes não precisam ser maçantes. Nachmanovitch afirma que o exercício não é desinteressante em si, é a nossa relação com ele que o torna enfadonho ou interessante. Ele assinala que, se o exercício está tedioso, é necessário transformá-lo em algo que nos faça mover em direção ao prazer em fazê-lo, pois “aborrecimento, fascinação, divertimento, sacrifício, drama, sedução – são todos nomes que damos ao que fazemos e à maneira como percebemos o que fazemos”.²⁹⁰ Ao praticarmos um exercício, não nos abtemos totalmente de alguns prejulgamentos. Se ele nos

²⁸⁹ NACHMANOVITCH, 1993, p. 49.

²⁹⁰ *Ibidem*, p. 71.

traz algum tipo de prazer, ele se torna muito bom, mas se ele toca em algumas de nossas dificuldades, imediatamente o colocamos no rol das atividades desagradáveis. Esse julgamento está diretamente ligado à nossa primeira impressão em relação ao exercício. Transformar esse comportamento em uma fonte de aprendizagem exige de nós uma atitude de despojamento que deve ultrapassar esse pré-conceito. É necessário ressaltar que a atividade em si não é boa ou ruim, é a nossa maneira de lidar com ela que a exaltamos ou a negamos.

A repetição de exercícios técnicos faz sentido se é dirigida para uma finalidade: preparar o sujeito para responder às exigências artísticas. Fazer uma ação repetidas vezes, mas associada ao jogo, é um dos elementos que pode mediar o aprendizado e o aprimoramento da prática vocal, fazendo com que as repetições não se tornem automáticas.

Em nosso diário de itinerância há uma observação sobre o protocolo de dois estudantes que diz respeito à repetição. O estudante Caio César tocou ao violão trechos musicais que eram executados continuamente, remetendo essa atitude aos protocolos que estavam sendo repetitivos no decorrer das aulas. Em um dado momento, o colega Akner Gustavson colocou um papel onde estava escrito “Repetir diferente” em frente ao violão. Notamos que a crítica do Caio e a intervenção do Akner foram provocadoras. Eles estavam chamando a atenção para uma repetição desinteressante e monótona que vinha acontecendo nos protocolos. No ato de repetir é exigido uma atitude não mecânica para que o processo seja realizado com vivacidade e provoque o surgimento de algo novo. Lembramos de uma frase do romancista e contista mineiro Guimarães Rosa, ao iniciar o conto “Luas-de-mel”, em *Primeiras Histórias*: “No mais, mesmo, da mesmice, sempre vem a novidade”²⁹¹.

Os dois estudantes mencionados pensaram naquele instante em algo que provocasse a maneira como o grupo estava reproduzindo um modelo de

²⁹¹ ROSA, João Guimarães. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p 96.

protocolo. A repetição, para eles, tornou-se um ponto importante de reflexão, levando-os a espelhar, com certa ironia, as situações advindas dos protocolos.

Uma das estudantes relaciona a rotina de trabalho com os aspectos de aprimoramento da técnica. Para ela,

[...] a repetição nos faz ter um conhecimento maior do que nos propomos a utilizar. Na medida que se conhece obtém-se um melhor domínio sobre a técnica (...) (Fernanda Rodrigues - *Paper*).

Essa estudante relata que o aprendizado com a repetição a leva a descobrir os seus limites, e que o limite é tratado como

[...] aquele ponto em que não possuo habilidade, o ponto a ser superado, a ser exercitado com mais frequência. É exatamente partindo deste ponto que a repetição trará o aprimoramento (Fernanda Rodrigues – *Paper*).

Da mesma forma, outro estudante faz a seguinte reflexão:

[...] o exercício traz segurança e prática em uma técnica. Para que essa prática se consolide, é necessário que seja treinada com afinco para que cada ação seja memorizada ao ponto que se torne uma ação orgânica. Dessa forma, a técnica se torna muito mais eficaz, porém, para que isso ocorra, a atenção no treino é fundamental, pois ao executar um exercício de forma incorreta, o mais provável é desenvolver uma lesão ao contrário do objetivo desejado, que seria desenvolver a técnica (Celton Oliveira – *Paper*).

Nas reflexões acima, os estudantes mencionam que a constância da prática desencadeará uma maior eficácia dos resultados. A prática cotidiana dos exercícios contribui para o desenvolvimento das potencialidades vocais dos atores. Porém, cabe-nos advertir e reafirmar que essa prática, quando realizada mecanicamente, sem algum tipo de atenção e sem o “saber sobre o que está fazendo” não complementa a formação artística. É necessário que o estudante saiba os procedimentos escolhidos, como estão atuando sobre si mesmos e em que sentido as atividades agem nesse percurso formativo. Repetir por repetir, como um ato mecânico, gera somente fadiga e enrijecimento dos músculos. O jogo, atuando nessas atividades, gera um tipo de comportamento que cria

mobilidade nas ações, tornando-as mais maleáveis, enfatizando o objetivo para o qual foi proposto.

Para reconhecer a repetição na prática vocal, é exigida do sujeito uma observação constante dos procedimentos que ele executa. Não há um término desse processo, pois a prática é um processo inacabado, um fragmento de algo que jamais se completará. De acordo com Andrei Serban,

[...] é necessário dizer que no fundo, toda preparação é inacabada, ela é apenas um fragmento de uma preparação incompleta. Os exercícios não servem por eles mesmos. Eles são momentos em que podemos defini-los pela palavra liberdade: liberdade da voz naquela circunstância.²⁹²

A percepção de que esse processo é contínuo e que não há uma finalização também foi observada por uma estudante:

[...] mesmo depois de todo o trabalho de domínio e de consciência do ator, que acredito não ter um fim, no trabalho técnico específico, o ator deve manter sua atenção apurada. Eu trataria essa atenção como um desdobramento da consciência ou um outro nível da mesma. Essa atenção exige do ator um estado presente. Mesmo que se tenha apresentado o espetáculo inúmeras vezes, o ator deverá executar como se fosse a primeira vez, isso exige um grau de consciência corporal, energética de si bastante profunda, ou seja, é um trabalho para uma vida inteira (Fernanda Rodrigues – *Paper*).

A repetição é uma condição necessária para o estudo vocal do estudante. A situação lúdica pode incrementar atitudes que levem o estudante a se apropriar desses procedimentos e concebê-los como circunstâncias de aprendizagem, e não como meros gestos mecanizados. Todo esse processo não dispensa um trabalho atento, perseverante e muitas vezes árduo, mesmo em uma situação de caráter lúdico.

Ao executar um jogo que tem um grau de repetição bastante elevado, o jogador não prescinde de estar atento ao *como* se fazem as ações. No caso da

²⁹² « (...) il faut dire qu'au fond toute préparation est inachevée, qu'elle n'est que le fragment d'une préparation incomplète. Les exercices ne servent pas pour eux-mêmes. Ils sont des moments que l'on peut définir par le mot liberté : liberté de la voix en l'occurrence ». (SERBAN, in BANU, 1995, pp. 56 – tradução nossa). Andrei Serban é professor de Teatro na Columbia University School of the Arts, nos EUA.

prática vocal, os aspectos dos recursos vocais, ou seja, a respiração, o apoio, a escuta, a conformação da boca para mudança de timbre e para reproduzir expressões semelhantes são detalhes que se tornam repetitivos e precisam ser executados com a devida atenção.

Esses procedimentos na produção de voz são de caráter fisiológico. No entanto, ao serem inseridos no âmbito de uma situação lúdica, os sujeitos podem transformá-los em componentes de algum jogo e os executando da forma mais atenta possível, incorporando-os à esfera do prazer.

Isso não quer dizer que o aprendizado desses procedimentos somente aconteça com a prática lúdica. Há momentos em que há a necessidade de experimentar esses procedimentos na forma de exercícios que exijam um grau de atenção diferente daquele exigido no jogo e que podem até gerar cansaço. No jogo também há a possibilidade de práticas que podem levar a esse mesmo resultado. Tudo irá depender da maneira como as atividades são executadas. Há um limite tênue entre a constância do exercício e a habilidade do sujeito. A habilidade pode ser treinada a partir da persistência, mas essa frequência, se não for concebida dentro de uma prática que leva em conta a atenção e o cuidado com o trato vocal, pode vir tornar-se um empecilho e gerar bloqueios, prejudicando a aprendizagem dos referidos procedimentos vocais.

A repetição por si mesma não é garantia de aprendizagem. Ela precisa de algo que a mantenha viva, e o jogo tradicional traz componentes que auxiliam essa aprendizagem e geram atenção e reflexão, pois ao aliar jogo e técnica nos deparamos com condutas paradoxais. A liberdade do jogo tradicional aparentemente não coaduna com a rigidez da técnica, mas pensar a técnica como algo rígido é transformá-la em uma camisa de força que engessa a potencialidade de exploração vocal do sujeito. A técnica, entendida como formação singular e entrelaçada pela prática do jogo, auxilia o sujeito a se apropriar de um fazer que lhe traga elementos para o seu aprimoramento vocal.

5.3 A FUNÇÃO DOS PROTOCOLOS

Os protocolos foram um dos instrumentos da coleta de dados que desempenhou papel importante em nosso processo. Acreditamos que fazer uma alusão especial a ele seria contribuir para o aprofundamento desse procedimento de registro.

Nós já o identificamos no tópico “A constituição dos documentos para a análise” do capítulo IV. Neste item iremos abordar a repercussão que ele teve nos estudantes.

Observemos os seguintes relatos:

Nos nossos momentos de protocolo tive alguns questionamentos em relação ao que eu faço. Acho que o fato de ter que trazer o protocolo todo dia me fazia questionar muita coisa que estava fazendo: minha postura dentro de sala, a postura de meus colegas, a postura do professor, do que tá sendo dito. E a gente faz isso pouco. A gente se questiona pouco. A gente pensa pouco. A gente que ir só pra prática e deixa de pensar. Mas eu acho que a gente não tem que levar isso só pra aula não. Acho que tô levando isso para um campo maior. Acho que é levar isso a abranger mais a nossa concepção de tudo que a gente tá fazendo, de tá aqui, nesse momento. Questionamentos, soluções e divertimento e conquistas e não sei o que mais (Thales Brener – Registro audiovisual).

É, e o protocolo fazia a gente refletir. A gente teve a aula e ele ajudava na reflexão sobre essa aula. Faz você voltar, em vez de ficar correndo. Por que às vezes, a gente fica correndo muito pra frente também, fazendo coisas, fazendo coisas (sempre com gestos) ‘beleléu’ e não resgata pra ver o que tá assentando (Rafael Bottaro – Registro audiovisual).

A função dos protocolos, como podemos observar nesses depoimentos, foi a de despertar uma atitude de inquietação e de deixar que as experiências nas aulas reverberassem após a sua realização. Na intenção de levarem alguma coisa para a aula seguinte, ficou evidente uma das funções dos protocolos que é a de possibilitar que as atividades executadas fossem correlacionadas a outras experiências acadêmicas. O mais interessante foi notar que os afazeres da vida não acadêmica também se misturaram na elaboração e na noção de protocolo, o

que nos permitiu constatar que esse tipo de registro vem ao encontro do processo formativo de forma incisiva, pois ele promove a reflexão e a conexão entre diferentes temas de estudos. Além disso, o protocolo mantém a aula na memória e impulsiona o processo de aprendizagem.

Nessa experiência também houve momentos de insatisfação, de crítica e tomada de decisões importantes.

Houve momentos em que os estudantes estiveram descontentes com a rotina dos protocolos, pois eles estavam achando difícil trazer alguma coisa nova, percebendo que estavam se repetindo muito. Observemos as perguntas elaboradas por uma estudante a respeito desse tema:

O que tem sido o protocolo?
 Por que ainda protocolamos o protocolo?
 O protocolo está caminhando para um protocolo comum?
 Por que ele tem sido repetitivo?
 Será que ideia do protocolo permite fazer qualquer coisa?
 O protocolo tem recebido a atenção que merece?
 Ou ele não merece atenção?
 Qual a função do protocolo?
 O protocolo deve ser feito toda aula? Isso não tira a vontade e a espontaneidade em se fazer o protocolo?
 A turma está se cansando do protocolo? É essa a intenção, ou que surjam coisas novas?
 O que o protocolo se tornou? (Anna Carolina – Protocolo)

Da mesma forma, outra estudante reflete sobre os protocolos ao percebê-los repetitivos e parados em um lugar comum. Ela declara:

Eu vi que todos eram a mesma coisa. Eram diferentes, mas levavam para uma mesma coisa. Antes tava numa coisa legal, mas chegou num lugar cômodo [...] (Luciana Costa – Registro audiovisual).

As perguntas e críticas dessas estudantes nos fazem pensar no modelo de protocolo que instauramos. Numa primeira análise, observamos que da maneira como ele foi executado levou a turma a uma prática repetitiva que foi esvaziando os protocolos, deixando-os um pouco tediosos, na perspectiva dos estudantes. De certa forma, concordamos com esse ponto de vista, mas por outra, essa “obrigatoriedade” de trazer o protocolo em todas as aulas trouxe uma

atenção ao processo formativo e mostrou que essa prática tem características de criação. Ele, por se configurar como um espaço e tempo destinado à composição, pode ser desencadeador de novas ideias.

Hoje percebemos que talvez fosse necessário dosar a elaboração dos protocolos entre o individual e a preparação em duplas, trios e pequenos grupos de maneira a dispormos de uma alternativa para não esvaziar esse instrumento e deixá-lo mais dinâmico no cotidiano dos estudos.

Conforme relata a estudante Luciana Costa, no momento em que o grupo descobriu um modelo de protocolo, ele acostumou-se com essa fórmula, incorporando uma repetição nada criadora a esses momentos. Sua crítica toca em um tema muito recorrente na produção artística: o que é o novo? O que é original? Não vamos nos ater nessa discussão porque ela nos levaria a uma mudança de rota nos trabalhos, uma vez que o tema é bastante instigante.

Do nosso ponto de vista o protocolo é um recurso de ensino que se caracteriza pela relação entre a experiência individual e seu cruzamento com o coletivo. É uma composição aqui e agora, que, além de promover a criação entre os sujeitos, é feita em um processo de formatividade. Enquanto o protocolo acontece, o grupo inventa a sua estrutura, descobre as suas regras, constrói as relações e se torna sensível ao que acontece no momento. Dessa complexidade surge uma estrutura que é imprevisível, assim como os acontecimentos do jogo. Protocolo, em síntese, é uma forma de jogar com os dados obtidos na experiência passada que atua, no momento em que é realizado de forma a se constituir como instrumento de improvisação, de criação e de aprendizagens.

5.4 A POTENCIALIDADE DO JOGO TRADICIONAL

Ao inserirmos o jogo tradicional na sala de aula universitária tínhamos a intenção de provocar situações de aprendizagens no percurso da prática vocal em teatro.

Para nós, os procedimentos de carácter lúdico eram uma pista para responder às seguintes perguntas.

- Em que momento o jogo se torna procedimento metodológico? Esses procedimentos são pertinentes?
- Quais aspectos sonoros musicais são utilizados pelos estudantes nas improvisações e nas elaborações de micro cenas?
- De que forma os recursos vocais estão presentes?
- De que forma os procedimentos técnicos podem ser apropriados pelos estudantes? Há relação entre os conceitos e os procedimentos de jogo na execução de uma técnica vocal?

A partir dessas questões e das experiências decorrentes dos trabalhos, refletiremos sobre os impactos do processo causados nos estudantes de acordo com as suas avaliações. Abordaremos os sentidos dados pelos estudantes no que se refere ao prazer e desprazer das atividades, o aprendizado de um aspecto técnico na emissão de voz e a constituição de procedimentos de carácter lúdico como princípios nessa formação.

Observamos que o jogo tradicional no processo formativo cria oportunidades de confronto com o conhecimento, de modo que o estudante encontra condições de se expor, experimentar situações adversas, testar hipóteses, descobrir novas possibilidades, comparar procedimentos e, por fim, escolher seu percurso e nele constituir sua história formativa.

Ao afirmar o jogo dramático – na acepção francesa – como um meio para estabelecer procedimentos que farão diferença no fazer teatro, Ryngaert declara que

[...] o jogo desenvolve no indivíduo uma espécie de flexibilidade de reações, pela diminuição das defesas e pela multiplicação das relações entre o fora e o dentro. O jogo é um recurso contra condutas rotineiras, ideias preconcebidas, respostas prontas para situações novas ou medos antigos.²⁹³

Embora Ryngaert faça essa afirmação em uma determinada modalidade de jogo, percebemos que ela também se aplica aos jogos tradicionais propostos em sala de aula, pois acreditamos que a situação lúdica é um recurso para os processos dentro da sala de aula, pois esse é um dos lugares onde se instala um *modus operandi* que vai repercutir na formação e no exercício profissional do estudante de graduação em teatro.

Ao apostarmos nos jogos tradicionais como recurso de trabalho, os elegemos como norteadores das ações. Porém, cabe-nos ficar atentos para não transformá-los em soluções fáceis ou em panacéia para o aprendizado vocal.

Notamos que a função dessa modalidade de jogo na sala de aula é de criar um campo propício para o enfrentamento das situações em que o jogador é desafiado a encontrar resoluções para as questões postas na atividade. Na situação lúdica tradicional, há esse tipo de enfrentamento que move os jogadores a confrontar, a partir das regras estabelecidas, suas habilidades com as condições apresentadas pela circunstância. Nessa relação, o sujeito se encontra diante de acontecimentos que demandam uma tomada de atitude que, por sua vez, exige a escuta, a perspicácia e a capacidade do sujeito de relacionar os fatos entre si para que ele possa, então, decidir o que fazer. Por mais simples que seja o jogo, ele tem uma complexidade que provoca o jogador a ser ativo diante dos fatos.

O uso dessas atividades com o foco nos elementos vocais gerou depoimentos que dizem respeito à potencialidade que a situação lúdica pode oferecer. A seguir estão alguns relatos sobre esse tema:

²⁹³ RYNGAERT, 2009, p. 60.

[...] Estamos brincando, mas estamos envolvidos no trabalho, que é prazeroso sem sofreguidão. Eu já tive várias aulas de voz. Ah!, (suspirando) que saco! Acho que hora nenhuma senti indisposição assim, sabe. Eu acho que foi a maneira como a aula, como a matéria foi passada. Foi prazeroso (Alex Bernardes – Registro audiovisual).

Por exemplo, quando a gente faz um exercício, pensar esse exercício como um ator mesmo, em cena, não fazer esse exercício pelo fato de fazer somente (...). Como os exercícios que a gente fazia eram brincadeiras, eram músicas, mas que traziam essa consciência, não da coisa pragmática e chata, mas que trazia esse movimento e que a gente podia fazer com mais ternura. Acho que é uma palavra boa, essa. É gostoso fazer (Thales Brener – Registro audiovisual).

Nas declarações desses estudantes, observamos alguns pontos que nos chamaram a atenção: o aprender com prazer e o jogo como mediador desse aprendizado. A atividade dessa natureza trouxe uma forma de comportamento do estudante, fazendo-nos crer que ela contribui na mediação de conteúdos e na forma de conduzir um processo de aprendizagem que leva em consideração o *saber fazer*. A situação lúdica não ficou restrita a ela mesma nessas circunstâncias.

Sabemos, entretanto, que o jogo não traz somente prazer, ele pode gerar desconfortos, no seguinte depoimento:

Eu acho que felicidade e conforto pra mim não coube em todos os momentos não. (...) teve dias em que saí daqui da aula muito chateado comigo. (...) Às vezes eu ficava pensando em casa, que idiotice: pra que ficar fazendo ‘Batman, Robin, Batgirl’, e ‘Emiliano que tenés?’ (Rafael Severino – Registro audiovisual)

Como podemos observar, esse estudante menciona sentimentos que podem ser encontrados na situação lúdica. Esse assunto é um desafio para a instauração de processos de aprendizagem com jogos, pois essas atividades são sempre colocadas socialmente em um lugar de menos valor, de não produtividade. É comum notarmos no cotidiano a desvalorização dos processos lúdicos em função de uma supervalorização daquilo que é remetido ao sério. Porém, na área do teatro, o jogo não tem esse significado. A ele é atribuído, de

forma geral, um lugar importante, pois é matéria-prima do fazer teatral e gerador, inclusive, de sistemas de ensino dessa arte.

Com certeza, o jogo traz alegria, mas também traz ansiedade. Há a ansiedade gerada pela própria ação, pois ela nos tira do lugar comum em que estamos. O caso específico do estudante Rafael Severino nos faz refletir sobre o jogo no mundo adulto. Percebemos que a atividade lúdica está diretamente relacionada com a concepção de infância construída pela sociedade. Nesse sentido, tudo que nos faz remeter a essa fase da vida humana nos impele a confinar nossos conceitos no universo do preconceito e do desinteresse, talvez não pelo jogo em si, mas pela própria ideia de infância que a sociedade construiu. Apesar de a maioria dos estudos sobre o jogo ser dirigida a esse momento de vida, será que ele é somente do mundo infantil? Para Bruner, o ato de jogar não é restrito ao universo da criança. Segundo esse autor,

[...] o jogo, para a criança e o adulto, é uma forma de usar a inteligência ou, melhor dito, uma atitude com respeito ao uso da inteligência. É um banco de provas, um viveiro em que se experimentam formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia.²⁹⁴

Dessa forma, os princípios dos jogos são os mesmos nos dois segmentos da vida humana. Entretanto, as suas estruturas e as maneiras de apropriação desse fenômeno é que são distintas na forma de jogar desses sujeitos. Macedo, Petty e Passos afirmam que sua presença, tanto no universo do adulto quanto no da criança, deve-se principalmente à sua característica propiciadora de prazer funcional.²⁹⁵

Segundo Carneiro, a atividade lúdica “é uma realidade que faz parte da vida do homem, não apenas durante a infância, mas também na adolescência e vida adulta”²⁹⁶. Essa professora considera que restringir o estudo do jogo

²⁹⁴ “Jugar no es tan solo una actividad infantil. El juego para el niño y para el adulto es una forma de usar la inteligencia o, mejor dicho, una actitud con respecto al uso de la inteligencia. Es un banco de prueba, un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía” (BRUNER, 1986, p. 85– tradução nossa).

²⁹⁵ MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005.

²⁹⁶ CARNEIRO, 1990, p. 35.

“apenas à infância seria ignorar as outras fases de desenvolvimento do ser humano”.²⁹⁷ Tanto no adulto como na criança, a capacidade de jogar não devia ser ignorada, pois esse comportamento é de nossa natureza.

Ao propormos o jogo tradicional como provocador de situações de aprendizagem, procuramos reconhecer o potencial que essa atividade tem no processo formativo dos estudantes de teatro. Focando o aspecto da voz, esses jogos se tornam ferramentas propiciadoras do aprimoramento da performance dos estudantes e de criação de novas modalidades de jogos vocais.

Da mesma maneira, Lombardi afirma, e estamos de acordo com ela, que “o lúdico na vida adulta precisa ser cultivado”²⁹⁸. Para cultivar a atitude lúdica nesse jovem adulto, é necessário que ele seja instigado a praticar, a refletir e a questionar esse procedimento. A presença do caráter lúdico na sala de aula universitária também faz sentido quando sua prática leva o estudante a aprimorar sua habilidade de jogar e a fazer suas próprias escolhas e descobertas em seu percurso formativo.

Como já relatamos, mesmo em uma atividade de caráter lúdico, há uma tensão no aprender, que envolve sair de uma condição de “não saber” para uma outra de “saber”. Nessa situação, nos defrontamos com aquilo que talvez nos falte e quiçá seja o nosso ponto frágil. No jogo, todos esses aspectos se apresentam e são inseridos e enfrentados no contexto da situação. Esse aprender está relacionado com a instauração de conhecer algo novo, e tudo que é novo nos causa algum tipo de insegurança e desconforto.

O jogo não traz segurança, mas mobilidade. Ele exige que o jogador se arrisque ao desconhecido e ao imponderável. Na situação lúdica, não temos a certeza de algum resultado, mas há um aprendizado dos procedimentos e um desenvolvimento de habilidades para podermos interrelacionar os elementos dessa situação, enquanto acontece o processo.

²⁹⁷ CARNEIRO, op. cit., p. 36.

²⁹⁸ LOMBARDI, 2005, p. 54.

Na imponderabilidade do resultado do jogo, está presente uma de suas complexidades e um de seus encantos. No instante em que ele acontece, o jogador é levado ao desconhecido e às surpresas que acontecem no seu decorrer. O jogo dará certo? Segundo Huizinga, as condições de incerteza e de tensão, como já mencionamos anteriormente, estão presentes em qualquer tipo de jogo.²⁹⁹ Esse é um dos paradoxos da situação lúdica, que, por intermédio dos limites das regras, conduz o jogador a um universo imponderável e o orienta, de forma que ele não se perca nesse mundo que se abre.

A instabilidade e imprevisibilidade presentes no jogo exigem uma predisposição do jogador, e isso o move em busca das descobertas que essa atividade possibilita. Estar diante de resultados inesperados gera ansiedade, mas suscita, ao mesmo tempo, um prazer que nutre as ações para a continuidade do jogo. Caillois assinala que, no jogo, a “dúvida acerca do resultado deve permanecer até o fim”,³⁰⁰ pois quando já se sabe o resultado, o jogo é cessado. A previsibilidade esvazia o jogo, tornando-o desinteressante.

Notamos que a atividade de caráter lúdico na sala de aula proporcionou um clima que possibilitou a experiência, inclusive, de atividades de caráter técnico e a formulação de conhecimentos pelos estudantes.

Um dos participantes faz o seguinte depoimento sobre esse tema:

Essa aula foi uma oportunidade pra eu lidar com coisas desconhecidas de uma forma simples. Isso foi muito importante porque, se não fosse dessa forma, leve, talvez eu teria criado uma barreira maior do que eu tinha pra poder aprender essas coisas. Isso foi bom (Danielle Sendin - Registro audiovisual).

Como podemos observar nesse relato, lidar ludicamente e de forma simples com as questões técnicas possibilitou à estudante uma compreensão desses procedimentos. Segundo ela, isso evitou a criação de barreiras na aprendizagem dessas questões, como o apoio diafragmático, por exemplo. Esse sentimento de leveza decorre da sensação de liberdade propiciada pelo jogo, que

²⁹⁹ HUIZINGA, 1993.

³⁰⁰ CAILLOIS, 1990, p. 27.

cria espaços para que o experimentar não seja rígido. Isso não quer dizer que somente exista prazer no jogo, uma vez que há uma tensão durante a sua execução, como já afirmamos.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a possibilidade de ampliar a formação para outros campos do trabalho teatral. Observemos os seguintes relatos:

E uma outra coisa que eu gostaria de falar também. Na verdade eu não optei pela licenciatura e nunca tinha, até o momento, começado a pensar sobre licenciatura; em dar aula. E pela primeira vez eu comecei a perceber outras coisas (Alex Bernardes - Registro audiovisual).

Entrando um pouco mais nesse contexto [...] eu acho que a aula não toca a pessoa apenas em um ponto. A gente tá jogando aqui. O que foi mais impactante, e é mais interessante falar sobre o que eu senti. É mais próximo ao que o Alex falou no sentido de que eu também pretendo fazer licenciatura e eu vi, dentro dessas suas aulas, um leque de oportunidades. Sabe, para um futuro, assim pode ter certeza que uns três exercícios seus eu vou roubar, num futuro, quando eu for dar aula (Rafael Zanon – Registro audiovisual).

É só pra complementar o que o Zanon falava porque foi, de verdade, todo o aprendizado que tivemos. Foram legais os jogos que você passava e a forma que você os colocava. Eu tenho um projeto social com crianças, onde eu trabalho com umas amigas e eu já delirava. Aí, chego nos ensaios e nossa!, a gente vai passar esse, esse e esse. É essa coisa de ensinar sem sofrer. Sem essa coisa de prender, de você ficar sem graça de fazer uma coisa ou não. Então, o que mais ficou foi sua forma de ensinar e como a gente pode aproveitar isso mais pra frente em salas de aula ou oficinas (Ana Luiza Zocrato – Registro audiovisual).

A partir do ponto de vista desses estudantes, que se referem à Licenciatura como escolha de formação acadêmica e à possibilidade de compartilhar os jogos aprendidos com outros grupos, acreditamos que esse tipo de procedimento gera um caminho que pode ser percorrido tanto pelo bacharel em seu aprendizado técnico de ator quanto pelo licenciando, uma vez que o experimentar processos de caráter lúdico gera um desempenho diferenciado em relação aos exercícios teatrais e procedimentos na emissão vocal.

É importante considerar, como afirma Cristiane Werlang, que “(...) uma formação de professores [e também de bacharéis em teatro] que pretende ser

lúdica deve encontrar instrumentos mediadores que viabilizem sua construção”³⁰¹. Os procedimentos eleitos pelo formador possibilitarão que os estudantes descubram novos meios de praticar e refletir sobre os processos internos do jogo como condutores de aprendizagens no campo do teatro.

Jogar em um ambiente educacional é uma ação dirigida a um determinado fim, pois a situação lúdica, nesse caso, é um tipo de abordagem para a aprendizagem de um tema de estudo. Ela pode tornar-se uma experiência de busca de perguntas e soluções.

É sob essa perspectiva que o jogo tradicional na sala de aula universitária tem importância no processo formativo em teatro, pois ele oferece o espaço para o risco, para o imprevisto, para a imaginação, para o refazer da atividade e para as escolhas em diferentes situações, proporcionando atos significativos que irão fazer diferença nessa formação.

Duas estudantes, após terem lido trechos do livro de Spolin³⁰² e de Nachmanovitch,³⁰³ fizeram correlações entre os textos e as atividades realizadas em sala de aula. No que se refere à atenção, ao risco e ao jogar em conjunto, elas registraram que:

Isto foi confirmado nos exercícios práticos feitos na Oficina de Improvisação Vocal e Musical. Por exemplo, na vez em que os alunos tinham que criar uma situação a partir do som que as pessoas do grupo emitiam, sem preparo prévio, o que exigia extrema atenção de todos. O jogo não aconteceu quando as pessoas se fechavam em suas próprias propostas, quando um não abandonava sua ideia para embarcar no jogo do outro ou quando a pessoa que propunha não esperava o tempo de reação das outras pessoas e seguiam com novas sugestões (Camila Flávio – *Paper*).

Durante a aula de Improvisação Vocal e Musical, nos foram propostos variados jogos, e a vontade de nós jogadores de brincarmos apenas por brincar, para experimentar, nos fez entrar no jogo, arriscando as possibilidades vocais e corporais que ele trazia e ampliando o envolvimento com os colegas, o grupo, e o próprio interesse (Camila Vaz - *Paper*).

³⁰¹ WERLANG, 2002, p. 33-34 [inserção nossa]. *Cristiane Werlang* é professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³⁰² SPOLIN, 2003.

³⁰³ NACHMANOVITCH, 1993.

Nesse sentido, compartilhar o instante não prescinde de um *tônus atitudinal*, ou seja, a maneira de agir diante dos jogos exige uma presença e uma tomada de atitudes pelos jogadores. Para Spolin, o jogador “deve olhar e ver tudo o que está acontecendo. Esta é a única forma pela qual os jogadores podem jogar o mesmo jogo em conjunto”³⁰⁴. Estar atento aos acontecimentos provindos dessa situação conduz os jogadores a estabelecerem ações que irão estruturar o que está acontecendo. Compartilhar as decisões é uma das prerrogativas que os jogadores têm para se manter jogando em companhia de alguém. Na realização do jogo tradicional essas atitudes são exigidas aos jogadores.

Sob o ponto de vista da relação estabelecida entre o jogo e a condição de profissional de teatro em formação, uma estudante faz a seguinte reflexão:

[...] por mais que entremos num jogo apenas brincando, não nos foge da mente que não somos mais crianças e que estamos dentro da universidade aprendendo. Com isso, cada integrante do grupo está altamente comprometido e preocupado, não só com as regras do jogo, mas também com as percepções corporais trabalhadas anteriormente, como a utilização do apoio abdominal para o uso da voz, a escuta, a visão de todos os ângulos, inclusive das nossas próprias costas, não se concentrar olhando para dentro de si, entre outros (Camila Vaz – *Paper*).

Essa estudante reconheceu o jogo como um mediador de processos formativos em relação ao aspecto vocal e elencou pontos importantes que foram estudados durante o período do curso. A ação de jogar provoca meios que exigem posturas diferenciadas desse sujeito, ou seja, ele é levado a repensar o processo lúdico em sua formação e a integrar os parceiros de jogo em sua experiência.

Se de um lado há essa possibilidade atribuída ao jogo, por outro pensamos também que o jogo não é um único procedimento para a aprendizagem de questões teatrais e, principalmente, vocais. O jogo tem seus limites como mediador da experiência formativa. Para nós, esses limites são observados na própria execução de um procedimento de emissão vocal, por exemplo, o apoio

³⁰⁴ SPOLIN, 2003, p. 153.

diafragmático. Ainda que adotemos certas condutas que tenham vestígios de jogo, o ato de executar a emissão vocal não apresenta aspectos lúdicos, é um processo que precisa ser vivenciado muitas vezes para que se adquira o domínio do procedimento. Há uma execução que é dirigida ao diafragma, à respiração e à dosagem da saída de ar. Nessas ações o jogo não acontece necessariamente. O que podemos fazer é inventar modos de criar procedimentos para essa compreensão e, após essa apropriação do processo, inventar situações que auxiliem a aprimorar o uso do apoio diafragmático.

Pelo relato de Camila Vaz, percebemos que os jogos praticados em sala de aula puderam fazer com que esses aspectos da formação vocal fossem apreendidos de forma ativa, reflexiva e com as características que a atividade lúdica propicia, ou seja, o prazer funcional, o enfrentamento de desafios, o ter significado e a geração de vínculos.

Para que o jogo aconteça, é necessário que os jogadores estejam inteiros nas atividades propostas. Assim relata um estudante:

O engajamento é o elemento principal para que nossas aulas transcorram com fertilidade. Sem o engajamento do grupo para com as propostas e jogos, não é possível alcançar um “potencial de experimentação”, para que a partir dele possamos trabalhar e criar (Rafael Bottaro – *Paper*).

As relações entre os jogadores e a materialidade com a qual eles jogam durante a situação lúdica se constituem como elementos geradores da ação. Essas relações provenientes do jogo criam possibilidades para a configuração de uma atmosfera sonora, onde a voz se torna o eixo central dessa composição. O jogo tradicional na sala de aula universitária faz sentido quando ele conecta o estudante com a sua capacidade de explorar a voz, instigando-o a buscar novas possibilidades de experimentar a voz em sua formação.

5.5 O JOGO NA PRÁTICA VOCAL

Como podemos perceber, os temas de estudo em nossa pesquisa tiveram uma repercussão nas reflexões dos estudantes, desde os procedimentos técnicos na emissão de voz, passando pela concepção de corpo em sua totalidade, até as experiências com a improvisação no instante do jogo.

A seguir estão outros relatos que nos chamaram a atenção pelo caráter reflexivo e que vieram ao encontro daquilo que estávamos buscando.

Em um dos protocolos do estudante Thales Brener, há as seguintes perguntas: “Voz e corpo estão dissociados? Quem começa o jogo?”. Observa-se que, de forma geral, essa dicotomia está presente no processo de formação dos atores. Há o aquecimento vocal e o aquecimento corporal. Há a preparação vocal e a preparação corporal para o espetáculo. Há como trabalhar em uma voz sem corpo? Sabemos que pode existir um corpo sem voz, mas o inverso é usado apenas de forma metafórica.

Nos processos em sala de aula, a experiência nos mostrou que a separação mencionada acima está presente na prática corriqueira dos estudantes em momentos distintos da experiência teatral. Observemos, na sequência, os depoimentos dos estudantes:

Nossos sons trazem novos movimentos. Muitas vezes não usamos a voz nos exercícios de movimentos, em aquecimentos e em aulas práticas. Dá uma impressão que até me esqueço e alguém precisa falar: Solta o som, deixa o som sair. E quando sai, o movimento muda, se completa com o som, com nossa voz, nosso ruído, talvez pelo fato de trabalhar em muitas vezes em separado o corpo da voz, mas quando se utiliza como no exercício proposto, e até quando se imagina emitindo determinado som, o corpo responde (Lucas Vitorino – Protocolo).

O ator transmite tudo o que sente, o que pensa e o que vê através de seu corpo. Isso é um fato, seja nas diversas linhas teatrais, o corpo e a voz estão em constante jogo, seja para algo mais físico ou declamado (Fernanda Rodrigues – *Paper*).

Pensar em uma corporeidade e de uma vocalidade que caminham juntas pode ser um processo de conquista para um trabalho integrado em função de um sujeito que é, em última instância, uma totalidade, como constatou outra estudante,

[...] o corpo é um organismo integrado, é voz, músculo, vísceras e energia, que recebe e envia estímulos a todo momento. Mente e músculos não se separam (...). A ideia de um trabalho corporal eficiente passa pela busca do trabalho do corpo em sua totalidade, sem negar escuta a nenhuma parcela do corpo, nem do ambiente que o cerca (Luciana Costa – *Paper*).

Essa constatação nos permite inferir que, quanto mais associarmos voz e corpo como elementos envolvidos em uma unicidade, teremos possibilidades mais amplas em construir um plano de formação que mostre ao estudante a interdependência desses componentes ao nos referirmos ao trabalho artístico. Corpo, voz, escuta e espaço estão entrelaçados em um mesmo tecido perceptivo e expressivo.

Um dos estudantes relata esse tipo de percepção em um dos momentos de avaliação pós-atividade:

[...] eu tive uma experiência. É como se o corpo fosse um grande ouvido. Quando se coloca a voz como um grande corpo. Quando se fala, [o corpo] é um grande ressonador. Dá pra sentir mesmo. Esse corpo que ouve e também faz som (Thales Brener – Registro audiovisual).

Retomamos o que Tomatis afirmou sobre o “cantar com a orelha”, pois é compreendendo a ação da escuta, nascida em um corpo que estabelecemos conexões com a emissão vocal. O estudante, quando compreende essa unidade, consegue aprimorar a sua performance vocal em função de um jogo ou de uma construção cênica.

Demonstrando parte do que acontece nessas condições, uma estudante, em um de seus protocolos, apresentou o seguinte acróstico com as vogais:

A palavra sai do som
 Eu falando dou o tom
 Imagem só
 Ouvindo essa ação
 Uuuuuuuuu... sempre na mesma vibração
 (Fernanda Rodrigues – Protocolo)

Percebe-se que há uma referência aos procedimentos que agem no processo de emitir a voz. Nesse breve acróstico, notamos que a grafia do “Uuuuuuuuu...” sugere uma execução contínua, como nos exercícios de glissando e vocalize³⁰⁵, elementos importantes no aquecimento vocal.

A estudante sintetizou o processo de fonação em seus aspectos de produção e técnica (“A palavra sai do som”; “Imagem só”; “Uuuuuuuuu... sempre na mesma vibração”). Ela menciona outro aspecto importante da produção vocal, a escuta (“Ouvindo essa ação”).

No segundo verso de seu poema ela demarca a formação da sonoridade pessoal, o sentido que nasce dessa emissão e o sujeito que a emite (“Eu falando dou o tom”). Nesse aspecto, inferimos que quem emite o som é aquele que o qualifica, dá sentidos e que tem a intenção de comunicar alguma coisa.

Esse jogar com as palavras a partir de determinados conceitos e práticas nos indica que houve algum tipo de apropriação dos processos em estudo.

Um estudante, ao abordar a emissão vocal, compreendeu-a como um processo integrado e relata que

[...] a palavra tem origem no corpo de quem a produz. Portanto, no caso de um ator, o estado de prontidão implica que, necessariamente corpo e voz estejam preparados para agir repentinamente e em conjunto: a relação entre corpo e voz é de dependência (...) (Akner Gustavson – *Paper*).

³⁰⁵ O *glissando*, termo italiano, utilizado no glossário musical, que significa deslizando, descreve o modo pelo qual o som é emitido, seja em seu estilo, caráter ou expressão. (BENNETT, 1998 p. 23). Segundo Pérez-Gonzales, *glissando* vem do francês glisser, que também significa deslizar (PÉREZ-GONZALES, 2000 p. 146). Essa maneira de produção sonora se caracteriza pelo som vocal ou instrumental contínuo no qual há variações de altura – graves e agudos. O *vocalize* é um exercício geralmente realizado no aquecimento vocal no qual se utiliza as vogais em diferentes combinações de graves e agudos.

Esse estudante traduz aquilo que vimos afirmando: corpo e voz estão integrados e se constituem como instâncias que necessitam ser estudadas conjuntamente, em função de um trabalho artístico.

Uma das estudantes nos revela em seu depoimento que o trabalho vocal no processo formativo vai além dos procedimentos de ensino de alguma técnica. Ele toca na individualidade, nos conceitos e preconceitos surgidos a partir da percepção da própria voz. A voz em performance e a sua escuta pode gerar diferentes sensações e julgamentos. Esse ponto é uma vertente importante no trabalho vocal, mas não o discutiremos aqui, pois sabemos que esse tema merece um aprofundamento. Ele tange aspectos psicológicos que nos desviariam consideravelmente de nosso objetivo. Mesmo assim, registramos um desses aspectos mencionados por essa estudante para ilustrar o quanto o trabalho vocal incide na dinâmica do sujeito.

Aos poucos fui conhecendo a minha voz, aceitando-a sem julgar e gostando do jogo com ela e de explorar suas possibilidades de maneira muito proveitosa, conforme os meus estudos como atriz. Entendi os vários tons que posso utilizar da minha própria voz e as variações de timbres [...], como nos exercícios de blablação e de onomatopeia [...]. Aprendi a usar o apoio diafragmático de maneira mais gentil com o meu próprio corpo. Mesmo que ele ainda escape do meu controle, o tempo e a forma com que eu me conscientizei dele mudou para melhor. Por fim, cada um sabe a voz que tem, e aprendeu a se contorcer para que ela soasse cada vez melhor (Anna Carolina – *Paper*).

Notamos outro aspecto nesse depoimento que nos chamou a atenção: o de “se contorcer”. Parece-nos que o esforço realizado nessa prática é de certa forma um desafio que envolve diferentes níveis de aprendizagem. Além dessa compreensão física da emissão vocal, é necessário um reconhecimento da própria voz como um resultado da vocalidade. Contorcer-se é colocar-se em pleno desafio e que, muitas vezes não está no nível do prazer. Sob esse prisma, o jogo não foi o elemento que a possibilitou um aprendizado sem tensão e as descobertas não foram totalmente atribuídas à atividade lúdica. Houve um aprendizado que incluiu elementos de outro nível de experiência, a de uma técnica que cria possibilidades de compreensão dos procedimentos vocais, assim

como de aprimorá-los. O jogo para essa estudante foi um complemento que atuou junto a essas outras práticas.

Do ponto de vista de uma experiência vocal tradicional, alguns estudantes fazem uma comparação que nos possibilitou relacioná-la com os procedimentos de jogo que propusemos:

Isso eu achei muito bacana. E eu senti que isso é uma possibilidade de experimentação. Por exemplo: falar contorcendo os lábios e voltando a boca ao seu normal. Tentando ver o que sai disso. O que é que sai? Ampliaram os instrumentos pra eu fazer isso (Jésus Lataliza – Registro audiovisual).

Por mais que a gente não tenha aula de vocalização, dentro de uma pragmática do estudo vocal, a gente tece um outro conhecimento, semelhante ao jogo do ganso (se referindo ao jogo “Lá vai o ganso”). O falar com os lábios para os lados, a caixa vocal que você vai mexendo, que você vai trabalhando. Além do apoio, temos outros lugares que você pode ir transformando a voz. Também tem a ideia de usar a voz como paisagem, como onomatopeia, como blablação, a voz contando uma história, lendo uma coisa. Usar a voz cantando uma cantiga popular (Rafael Bottaro – Registro Audiovisual).

No depoimento de Jésus Lataliza, notamos que sua atenção esteve dirigida ao aspecto exploratório de uma situação lúdica. Os gestos da boca para a configuração do timbre foram apreendidos por ele. Observa-se que o sentido de contorcer empregado por esse estudante difere daquele usado pela estudante Anna Carolina. No caso do estudante Jésus, ele quis dizer sobre o aspecto de modificar a fôrma dos lábios para que o timbre fosse realizado.

Da mesma maneira, Rafael Bottaro observa as ações necessárias para a modificação do timbre vocal e como o jogo “Lá vai o ganso” possibilitou-lhe reconhecer essas mudanças. Os vários tipos de uso da voz também foram percebidos como uma forma de apreender esse conhecimento.

O jogo incrementa e diversifica as atividades no contexto da sala de aula universitária. Ao realizarmos os exercícios de apoio diafragmático na emissão de voz, de vibração de língua e modulação dos lábios, percebemos que a instauração do jogo provocou um comportamento diferenciado que nos fez remeter ao caráter lúdico que podemos atribuir às atividades. Ao propormos

diferentes modos de falar palavras e textos, modificando o formato da boca e da língua³⁰⁶, notamos que o uso fora do padrão dessas partes do corpo prenuncia um clima de jogo. Não inicia um jogo, mas prenuncia, trazendo traços de uma situação lúdica. Nesse sentido, o fato de criar uma situação fora dos padrões habituais sugere outro tipo de comportamento com a materialidade em questão. No instante em que eram feitos esses movimentos com a boca e os sons eram emitidos, muitos estudantes apresentaram rudimentos de personagens, modificando o corpo na postura e no jeito de andar e de se comunicar com os parceiros.

Notamos que o caráter reflexivo da ação formativa está diretamente ligado à relação entre o fazer e o pensar sobre esse fazer para, então, sedimentar o aprendido, pois o aprendizado não acontece no imediato e sem algum tipo de reflexão. Nessa perspectiva, um estudante faz o seguinte depoimento:

Aprendizado é o casamento entre a teoria e a prática. Segundo Nachmanovitch, praticar é estabelecer relacionamentos diretos, pessoais e interativos. [...] Tão importante quanto agir é refletir, pensar sobre. Tanto a teoria quanto a prática são essenciais em qualquer estudo, devendo haver entre elas uma ponte que as torne próximas de maneira que possam caminhar sempre juntas. O conteúdo teórico nestes trechos complementam e tornam a disciplina ainda mais completa. Estas teorias, escritas por diversos autores tratam de alguns tópicos importantes para o nosso trabalho como: A voz e o cuidado com ela, a respiração, o jogo, a técnica, a prática, a experiência. Tais tópicos vêm sendo estudados por nós em nossas aulas práticas onde desenvolvemos alguns exercícios envolvendo improvisos e jogos, sempre voltados para a pesquisa vocal (Alex Bernardes - *Paper*).

Observa-se que esse estudante, ao fazer correlações entre a prática na sala de aula e as leituras dos textos de alguns autores, apontou para os tópicos estudados em sala. No nosso entendimento, a relação que ele estabeleceu entre os exercícios cotidianos da prática vocal e as reflexões nos indicam que os procedimentos que adotamos tiveram algum tipo de repercussão na formação desse estudante. Isso não quer dizer que foi por causa de nossos procedimentos

³⁰⁶ A atividade era a seguinte: enquanto falava-se um texto, os lábios eram movidos para os lados direito e esquerdo. Outro exercício: modificando o uso padrão da língua na fala, colocando-a na frente da arcada dental inferior, entre a gengiva e o lábio inferior.

que ele pôde desenvolver essa sua reflexão. O percurso pelo qual o estudante passa na construção de seu processo de aprendizagem não é restrito ao ambiente da sala de aula. O que defendemos é que a maneira de abordar os conteúdos da prática vocal pode também ser apresentada de outras formas. O que é necessário, do nosso ponto de vista, é ir descobrindo quais os aspectos queremos abordar nesse processo e qual é a forma mais adequada para o tipo de grupo de estudantes que está constituído na sala de aula.

Uma estudante transformou a experiência de uma atividade desse gênero em um poema, do qual extraímos um trecho.

Entendimento sem pressão
 [...] O exercício abrindo espaço para nuances
 Várias
 E as possibilidades do uso da voz
 Multiplicando-se
 O conhecimento das limitações
 Aumentando as chances de mudança
 Paradoxo incessante
 Jogo interessante
 [Fomos] todos nós
 Seguindo o fluxo secreto que no fundo
 Entendemos.
 (Denielle Sendin - Protocolo)

Ao usar uma atividade lúdica como mediadora na formação teatral, Martins afirma que “o prazer que envolve o jogo, na ludicidade do pesquisar, do conhecer a si, do expressar, do escutar, do compartilhar, do brincar, permite que o processo criativo flua em potencial”³⁰⁷. Esse fluxo criativo proporcionado pelo jogo é decorrente das estruturas que a situação lúdica apresenta, uma vez que ela promove o engajamento e a interação dos sujeitos em relação à materialidade em questão. Dessa forma, a maneira como o estudante irá executar um determinado exercício influenciará em seu resultado final. É na prática e na reflexão sobre ela que o aluno compreenderá o modo pelo qual os procedimentos vocais atuam em sua formação.

³⁰⁷ MARTINS, J., 2008, p. 33.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa utilizamos a situação lúdica como desencadeadora do aprendizado de elementos sonoros musicais, exploração e aprimoramento vocal, apropriação técnica e da reflexão sobre esses temas, direcionando, assim, o percurso dos trabalhos na sala de aula universitária, um dos lugares de construção do conhecimento.

Nosso interesse era descobrir diferentes possibilidades sonoras com a materialidade da voz e instigar uma contínua reflexão sobre essa prática. Procuramos, ainda, uma experiência fundamentada na descoberta e na continuidade da aprendizagem, proporcionando aos estudantes a realização de procedimentos vocais e a reflexão sobre seu *fazer*. De acordo com Dewey, a experiência não é uma simples atividade, pois exige algum tipo de reflexão para que se torne significativa.³⁰⁸ É por intermédio de uma situação dessa natureza que o sujeito vai dar sentido ao ato e esboçar novas ações. Nesse contexto, a *díade prática e reflexão* é condição para a constituição do conhecimento na sala de aula universitária.

Como mediador da experiência formativa, o jogo propicia aos estudantes meios pelos quais são aprimoradas a escuta, a expressividade, a técnica e a capacidade de agir em relação às regras e aos parceiros, desenvolvendo, inclusive, o próprio potencial lúdico do indivíduo. Porém, percebemos que ele não pode ser único meio para que os processos de execução vocal sejam assimilados de forma efetiva. Ele faz parte de um conjunto de situações que devem ser apresentadas aos estudantes como mediadores da aprendizagem.

É importante ressaltar que aqueles indicadores apontados por Macedo, Petty e Passos, ou seja, o prazer funcional, os desafios, as possibilidades, a

³⁰⁸ Dewey, 1959.

dimensão simbólica e a expressão construtiva, não definem por si só a natureza dos acontecimentos. Eles são uma espécie de bússola das atividades, uma vez que nada garante que a atitude de jogo esteja efetivamente acontecendo, pois são os jogadores que assim a caracterizam. Ao considerarmos alguma atividade como um jogo, podemos ser levados a uma percepção enganosa, pois para aqueles que a executam, ela pode ser uma simples atividade sem sentido lúdico. Ao contrário, por vezes ocorre que uma atividade seja dirigida e não apresente características lúdicas, mas os sujeitos a chamem de jogo e se comportam como jogadores. Portanto, as projeções que fazemos diante de um fenômeno não são definitivamente confiáveis, pois elas somente indicam uma dada situação e não nos permitem ter a garantia de que estamos corretos em nossa análise. É no confronto dessas percepções que podemos identificar a situação como uma atividade lúdica ou não.

Além desses indicadores, observamos que os jogos como mediadores da prática vocal precisam ser constituídos de alguns aspectos importantes para a sua realização. Notamos que a simplicidade do jogo cria maiores possibilidades de variações, que regras claras geram uma compreensão mais efetiva e provocam inventividade e que as possibilidades que um jogo evoca estão diretamente ligadas à sua estrutura. Mesmo com regras “fechadas”, há brechas para rupturas e para variações de jeitos de se jogar.

Na execução do jogo é fundamental que se observe a relação de escuta entre os jogadores, chamando-os à atenção sobre esse aspecto. Notamos que quem escuta está presente, e quem está presente, escuta. Não há presença sem escuta e nem escuta sem presença. Uma é decorrente da outra.

Sendo assim, o jogo na formação dos estudantes de graduação em teatro tem o sentido de despertar o interesse e a motivação desses sujeitos para que a ação não seja uma sucessão de comportamentos externos, mas se torne um ato volitivo, provocando desafios, promovendo variações e invenções, propondo situações às quais os jogadores possam atribuir significados e, finalmente,

gerando vínculos entre os jogadores, mesmo que eles sejam transitórios e aconteçam somente durante o tempo do jogo.

A partir do que se observa nas atividades e no processo avaliativo afirmamos que o jogo conduz a uma experiência formativa desde que seja integrado a um procedimento técnico e ao estudo que levem ao aprendizado artístico, seja para o exercício do ator ou do coordenador da experiência teatral em diferentes situações sociais. Para nós, a exploração vocal não prescinde de elementos que lhe dêem suporte e referenciais. Não há somente a ação da inspiração e do prazer do jogo, pois propomos que seja exigido um esforço do sujeito em direção à apropriação desses procedimentos para que haja um aprimoramento no uso da voz.

Jogar por jogar prescinde de pré-requisitos, mas na medida em que se aprofunda na matéria de estudo, esse jogar vai exigindo comportamentos mais específicos para que seja apurada a prática vocal em questão.

O jogo tradicional como fonte para as atividades em sala de aula nos abre caminhos para explorá-los sob outros aspectos e sentidos. Neste trabalho tomamos esses jogos como instauradores de uma prática vocal de caráter lúdico. Isso não quer dizer que eles sejam os únicos caminhos de uma experiência de tal natureza. O que descobrimos e afirmamos é que esses jogos dão margem para novos desafios formativos, provocando reflexões e propiciando um clima favorável para questionar os próprios processos de aquisição de uma prática vocal.

As experiências vocais no teatro não têm um percurso único, ela são construídas a partir de pontos de vistas individuais. Cada profissional tem sua maneira de lidar com essa prática, e cada um irá professar aquela na qual acredita e pratica. Muitas vezes percebemos que aquilo que foi experienciado não tem conexão com o que fazemos no momento. Essa vinculação não se dá no imediato, ela demanda um tempo de maturação. É no percurso formativo que os estudantes vão alinhavando os temas e as experiências, para, então, elaborarem

seu processo de estudos de acordo com as referências que lhes foram mostradas. A partir dessas bases e fundamentado na experiência pessoal, o estudante irá elaborar o seu próprio roteiro de estudos e práticas na sala de aula universitária.

Esse lugar de ensino se caracteriza por ações flexíveis, e muitas vezes inesperadas, conduzidas por preceitos e procedimentos que não são fixos, pois se modificam de acordo com os sentidos postos no instante em que as ações são realizadas. O papel do professor pesquisador nesse *temenos* pedagógico, como o coordenador da situação, é atravessado pelas circunstâncias. Nesse contexto, ele vê, revê, reflete e reordena o trajeto do curso de acordo com o que ocorre entre os sujeitos e a materialidade em questão. O modo como as situações na sala de aula acontecem faz com que esse sujeito estabeleça relações entre o conteúdo a ser praticado, os procedimentos utilizados, as respostas advindas dos estudantes parceiros e os eventos imprevistos. Assim, a sala de aula universitária é, de acordo com os princípios anunciados por Pareyson, um espaço para experiências de *formatividade*.

De um lado observamos o professor como o gerenciador desse processo e, de outro, está o estudante, pois a maneira como este executa um determinado exercício e como ele está presente no contexto, influencia o resultado final da atividade.

Nesse aspecto, ao tomarmos como princípio os procedimentos de caráter lúdico nas práticas vocais, percebemos o envolvimento dos estudantes durante a realização das atividades, tanto pela observação da maneira como exploravam a voz quanto pelos seus relatos. As cenas de improvisação teatral e a própria realização de jogos tradicionais apresentavam organicidade. Os estudantes demonstravam atenção no que estavam executando, os olhos reluziam, e havia um ambiente na área de jogo que anunciava essa qualidade de atitude.

É necessário, sem dúvida, que a liberdade para explorar a voz se estruture em uma técnica que dê sustentação e abra novas possibilidades ao estudante de

teatro. Essa liberdade tem início na prática vocal, desde a sala de aula, passando pelo treinamento, até a cena apresentada ou a aula ministrada.

Executar movimentos e sons sem alguma direção não provoca essa prática, pois esta exige que o sujeito esteja envolvido por inteiro naquilo que está fazendo. Não é a voz nem os músculos que são preparados, é o sujeito que passa por um processo de se tornar disponível para a ação, na medida em que ele busca despertar sua atenção e estabelecer relações entre o som vocal, os movimentos corporais e as atividades que se seguirão na sala de aula ou no ensaio.

É nesse processo de saber o que está fazendo e de estar atento aos meios pelos quais a atividade é executada que se instaura a aprendizagem. Isso exige um *tônus atitudinal* do sujeito. A execução de atitudes técnicas de forma mecanizada não acarreta em treinamento e nem resultados satisfatórios, pois saber fazer o som com o apoio diafragmático não garante uma prática saudável. Pensar o trato vocal como uma parte isolada do corpo é um engano, pois o sujeito deve ser compreendido em sua totalidade e é a partir desse princípio que o som é emitido. É nele que as experiências sonoras acontecem.

No contexto da prática vocal, a disponibilidade é uma atitude constantemente exigida aos sujeitos em formação. Nossa atenção como um todo precisa estar focalizada nessa premissa. É o corpo em sua totalidade que é chamado para atuar nesse trabalho, ou seja, é o estar presente que qualifica as ações da voz. E nessas ações encontramos uma atmosfera sonora composta pelos elementos musicais que são organizados pela escuta.

No domínio desse *fazer*, observamos um rol de componentes que se entrelaçam, tais como os recursos vocais e sua exploração, o caráter técnico, os aspectos do som e da musicalidade e o trabalho constante do sujeito em formação. O jogo tradicional, interagindo com esses elementos e incrementado por ações reflexivas acerca desses conteúdos instaura um campo favorável para o uso das potencialidades e habilidades vocais dos estudantes.

A esses sujeitos que se ocuparão da tarefa de criar, ensaiar, apresentar ou ministrar aulas, é exigido um tônico atitudinal e uma responsabilidade na construção desse processo formativo. Cada um deles vai moldando seus estudos vocais e compondo sua maneira peculiar de se constituir como um profissional de teatro em formação.

Em síntese, o jogo, antes de ser mediador, é, em si mesmo, um fenômeno relevante, pois situado na esfera de uma manifestação cultural ele é uma experiência peculiar da natureza humana. Usado no contexto das situações formativas em teatro e sendo resguardadas suas características básicas, ele potencializa a aprendizagem de uma prática vocal.

O jogo tradicional, estruturado com regras claras e simples, é um campo de oportunidades para o estudante encontrar condições de se expor, experimentar situações adversas, confrontar suas habilidades, testar hipóteses, descobrir novas possibilidades, comparar procedimentos, ter contato com uma manifestação da cultura tradicional e escolher um repertório de atividades para a constituição de seu percurso formativo.

Essa modalidade de situação lúdica, ao compor o quadro das atividades na formação em teatro, amplia e diversifica as experiências dos estudantes, contribuindo para a compreensão e a apropriação de procedimentos vocais, tão necessários à atuação profissional desses sujeitos.

Ao elegermos a situação lúdica como objeto de estudos na sala de aula universitária, percebemos que há um campo ainda por ser investigado no que se refere aos aspectos vocais. Em nosso trabalho vislumbramos um horizonte profícuo em que não somente os jogos tradicionais sejam o pivô da situação, no qual existem também outros jogos que apresentem conteúdos e possibilidades para a exploração vocal. Embora tenhamos abordado alguns desses jogos em nossa pesquisa, não abrimos a discussão sobre a sua contribuição e como eles afetaram o processo de ensino na sala de aula.

Outro ponto que nos parece interessante de investigar é o processo de criação de novos jogos a partir de um referencial básico. Tivemos, de alguma forma, uma amostra do que poderia ser possível com os jogos tradicionais, porém não nos detivemos o suficiente para podermos tecer inferências sobre o que ocorre nesse processo. Parece-nos que há um mundo de possibilidades que merecem ser tratadas de forma mais específica.

Também nos parece importante intensificar os estudos sobre o jogo no mundo adulto. Quais as características dos jogos que são reveladas nessa relação do adulto com a situação lúdica? Em nossa pesquisa tocamos nesse assunto, porém somente apresentamos alguns aspectos que nos parecem evidentes.

Dois pontos relevantes em nossas considerações referem-se, um aos aspectos da repetição de uma atividade: o que gera o interesse e o que o faz declinar? E o segundo diz respeito ao sentido do aquecimento para o trabalho teatral: qual é esse sentido? Quando é que o praticante de teatro se sente aquecido vocal e corporalmente? Como o jogo pode intervir nessa prática? Quais as formas de aquecimento?

Diante de tais perspectivas, a nossa pesquisa, que aparentemente finaliza nesta tese, não terminou, mas completou um ciclo. Ela se desdobra em novas questões e em novas perspectivas de trabalho acadêmico. Sempre nos remeteremos ao que nos impele à busca de respostas às nossas perguntas, sabendo que uma pergunta gera outra e que o processo somente tem pausas, um ponto e vírgula em nossas inquietações.

BIBLIOGRAFIA

Corpo

Livros

- ALEXANDER, F. M. **O uso de si mesmo:** a direção consciente em relação com o diagnóstico, o funcionamento e o controle da reação. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **A ressurreição do corpo.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- AZEVEDO, Sônia Machado de Azevedo. **O papel do corpo no corpo do ator.** São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BERGER, Yvonne. **Viver seu corpo-** por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento.** São Paulo: Summus, 1977.
- GELB, Michael. **O aprendizado do corpo:** introdução à Técnica de Alexander. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GREINER, Christine. **O corpo** – pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: EPU, 1974.
- VIANNA, Klauss; em colaboração com CARVALHO, Marco Antônio de. **A dança.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.
- VIEIRA, Regina. **Técnica de Alexander:** postura, equilíbrio e movimento. São Paulo: Terceiro Nome, 2009.

Formação Universitária e Formação Docente

Livros

- BONDIA, Jorge Larrosa. **Pedagogia Profana- danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DEWEY, John. **Experiência e natureza: Lógica:** a teoria da investigação: Arte como experiência: Vida e Educação : Teoria da vida moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. **Experiência e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- _____. **Democracia e Educação-** Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- MOREIRA, Antônio Flávio et SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PEREZ GOMEZ, Angel. “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, Antônio (coord). **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor-** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido et GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil –** gênese e crítica de um conceito. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível –** ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- _____. “Currículo e diversidade cultural”. In: MOREIRA, Antônio Flávio *et* SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata, 1991.
- SACRISTÁN, José Gimeno et PEREZ GOMEZ, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal Editor, 1983.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- SCHÖN, Donald A. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- TEIXEIRA, Anísio. “A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey) Educação como reconstrução da experiência”. In: DEWEY, John. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1973.

Artigos

- BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. In: **Revista Brasileira de Educação.** N. 19. LOCAL: EDITORA, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
Disponível em
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf - Último acesso em 04/06/2010.
- MACEDO, Lino de. “Desafios à prática docente, hoje”. In **Suplemento Pedagógico APASE.** São Paulo, p. 3-5, out. 2002.
- _____. “Desafios à prática reflexiva na escola”. In **Pátio: Revista Pedagógica.** Porto Alegre, v. 6, n. 23, p. 12-15, 2002.

Jogo

Livros

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História** – destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- ALLEAU, René [Direção]. **Dicionário de Jogos**. Porto: Editorial Inova, 1973.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BATESON, Gregory. **Pasos hacia una ecología de la mente**. Buenos Aires: Lohlé-Lumen, 1998.
- _____. **Metadiálogos** – Trajectos. Lisboa: Gradiva, 1996.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho** – Pais bons o bastante-, Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. “A criança e a cultura lúdica”. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUYTENDIJK, Utrecht. “O jogo Humano”. In: GADAMER, H. D. et VOGLER, P (Org.). **Nova Antropologia**. São Paulo: EPU, Ed. Universidade de São Paulo, 1977.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia. 1990.
- CARVALHO, Alysson *et al.* (Org.). **Brincar (es)**. Belo Horizonte: PROEX-UFMG/Editora UFMG, 2005
- CHATEAU, Jean. **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo: psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DUFLO, Colas. **O jogo: de Paschoal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- ERIKSON, Erik H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- GADAMER, Hans-George. **Verdade e Método I-** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis e Bragança Paulista: Vozes et Editora Universitária São Francisco, 2007.
- HENRIOT, Jacques. **Le jeu**. Paris: Synonyme – S.O.R., 1983.
- HUIZINGA, John. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo**– o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.
- PEREIRA, E. Tadeu. “Brincar e Criança”. In: CARVALHO, Alysson *et al.* (Org.). **Brincar (es)**. Belo Horizonte: PROEX-UFMG/Editora UFMG, 2005.
- _____. “Brincar, brinquedo, brincadeira, jogo, lúdico”. In: **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.7, n.38, p.88-92, mar./abr., 2001.
- PESCETTI, Luis Maria. **Taller de animación musical y juegos**. México: SEP, 1996.

- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança** – imitação, jogo e sonho, imagem, e representação. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.
- _____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- SANTA ROZA, Eliza. **Quando brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- SANNTOMÉ, Jurjo Torres. “El juego en las instituciones escolares. Discursos explícitos y ocultos”. In: **Jornadas sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI**: La escuela, el juego y el juguete. Valencia: FEJU/AIJU/AEFJ, 1999.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca** – a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética do homem**. São Paulo: EPU, 1992.
- WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

Jogos Dramáticos e Jogos Teatrais

Livros

- KOUDELA, Ingrid Dormien, **REVISTA FÊNIX**. <http://www.revista.fenix.pro.br> – Jan-Fev-Mar-Abr, 2010 (último acesso 24/02/2011).
- _____. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. **Texto e Jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005a.
- _____. “Renovação teatral e perspectivas sociais” In: RABETTI, Maria de Lourdes (Org.). **Anais do IV Congresso da ABRACE- Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar** – práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosacnaify, 2009.
- _____. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SOARES, Carmela Correa. **Pedagogia do Jogo Teatral** – uma poética do efêmero. SP: Hucitec, 2010.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. **Improvisação para o Teatro** – 4ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. **Jogos teatrais na sala de aula**. O livro do professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- TAVARES, Renan. “O jogo teatral na sala de aula”. In: MACHADO, Irley *et al.* (Org.) **Teatro**- ensino, teoria e prática. Uberlândia: EDUFU, 2004.
- _____. “Jogo Dramático segundo Jean-Pierre Ryngaert”. In: FLORENTINO, Adilson et TELLES, Narciso (orgs). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

Artigos

- CAMARGO, Robson. “Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas”. In: **Sala Preta**, Revista do Depto. De Artes Cênicas/ ECA/USP. São Paulo, n. 2, p. 282-289, 2002.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor, de Viola Spolin”. In: **Sala Preta**, Revista do Depto. De Artes Cênicas/ ECA/USP. São Paulo, n. 7, p. 261-263, 2007.
- _____. “Para desembaraçar os fios”. In: **Educação e Realidade**. Dossiê Arte e Educação. Porto Alegre, v.30, n.2, p.217-228 jul./dez.2005b.
- _____. “O lúdico e a construção do sentido”. In: **Sala Preta**, Revista do Depto. de Artes Cênicas/ ECA/USP. São Paulo, ano 1, n. 1, p. 181-187, 2001.
- _____. “O jogo teatral e a construção de signos”. In: Congresso Nacional de Arte-Educadores. **XI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB: Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI**. Brasília: FAEB/ASAE-DF, p. 187 a 192, 1998.

Jogo e Educação

Livros

- ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Jogo e Projeto: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jouer/Apprendre**. Paris: Economica/ Anthropos, 2000.
- _____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUNELLE, Lucien e LEIF, Joseph. **O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana L. S. e PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. **Aprender com jogo e Situações problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Artigo

- BRUNER, J. S. “Juego, pensamiento y lenguaje”. In: **Perspectivas**. UNESCO, 16 (1), 1986.

Teses e Dissertações

- DEBORTOLI, José Alfredo. **Equilibrando sobre um Arame de Farpas: Infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE/UEMG. Belo Horizonte, 1995.
- _____. **Infâncias na creche: Corpo e memória nas práticas e nos discursos da Educação Infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2004.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **Jogando, descobrindo, aprendendo...** (depoimentos de professores e alunos do terceiro grau). 1990. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/ USP, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação**. 1992. 127p. Tese (Livre Docência)-FEUSP, São Paulo, 1992.
- LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.
- PEREIRA, E. Tadeu. **Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar**. 2000 247p. Dissertação (Mestrado em Educação) FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. **O jogo da vida: usos e significações**. 2009. 158p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2009.

Jogos Tradicionais

Livros

- ALMEIDA, Renato. **Folclore**. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1976. Cadernos de Folclore.
- BEINEKE, Viviane et FREITAS, Sérgio Paulo R. **Lenga la lenga – jogos de mãos e copos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.
- BRANDEN, J. P. Vandren. “Les jeux d’enfants de Pierre Bruegel (As brincadeiras infantis em Pieter Bruegel)” In: ARIÈS, P. et MARZOLIN, J. (orgs). **Les jeux à la Renaissance**. Paris: Vrin, 1982. (tradução para o português mimeografada sem referência de tradutor).
- CASCO, Patrício. **Tradição e Criação de Jogos – reflexões e propostas para uma cultura corporal**. São Paulo: Peirópolis, 2007.
- CASCUDO, Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 5ª Ed. Belo. Horizonte: Itatiaia, 1984.
- CASTRO, Zaide Maciel de. **Jogos e rondas infantis**. Rio de Janeiro: SESI, 1956.
- FILHO, Lourenço Chacon Jurado. **Cantigas de roda**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- FONTOURA, Mara et SILVA, Lydio Roberto. **Cancioneiro Folclórico Infantil: um pouco a mais do que foi dito**. Curitiba: Cancioneiro, 2001.
- GARCIA, Angélica de Rezende. **Nossos avós contavam e cantavam: ensaios folclóricos e tradição brasileira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949.
- GARCIA, Rose Marie e MARQUES, LÍlian Argentina. **Jogos e Passeios Infantis**. Porto Alegre: Kuarup, 1989.
- _____. **Brincadeiras Cantadas**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.
- HERRERO, Marina *et al.* **Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo**. São Paulo: SESC/SP, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- MARQUES, Francisco. **Carretel de Invenções**. Belo Horizonte: AMEPPE, 1993.
- MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.
- MIRANDA, Nicanor. **210 jogos infantis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1992.
- _____. **200 jogos infantis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.
- NOVAES, Iris Costa. **Brincando de Roda**. Rio de Janeiro: Agir, 1983.
- PEREIRA, E. Tadeu. *et al.* **Pandalelê: Arquivo Lúdico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. (Nº 11, Coleção ‘Quem Sabe Faz’ – Pró Reitoria de Extensão).
- _____. “Os jogos infantis de Bruegel: corpos em cena”. Trabalho para a disciplina “Corpo e educação na sociedade contemporânea”, FEUSP, – professora Dra. Kátia Rúbio. 2008, 25f.
- _____. (Org.). **Pandalelê! Brinquedos Cantados**. São Paulo: Palavra Cantada/MCD, 2001.
- RIBEIRO, Paula Simon. “Jogos e brinquedos tradicionais”. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca – o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ROCHA, Sebastião. **Folclore – roteiro de pesquisa**. Belo Horizonte: SENAC-MG, 1979.
- SANTOS, Deolinda Alice dos. **Brinquedos e brincadeiras populares no Brasil**. Belo Horizonte: SENAC-MG, s/data.
- SILVIA, Maria Alice Setúbal *et al.* **Memória e brincadeira na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez/ CENPEC, 1989.
- SIMÕES, Raquel Marques. **Canções para a educação musical**. Lisboa: Valentim de Carvalho, s/d.
- VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático: estudo folclórico**. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1941.
- VON, Cristina. **A história do Brinquedo para crianças conhecerem e os adultos se lembrarem**. São Paulo: Alegro, 2001.

Artigos

- KOUDELA, Ingrid Dormien. “Classificação, evolução e condução dos jogos infantis”. In: Congresso Nacional de Arte-Educadores, 8, 1995, Florianópolis. **VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil - FAEB**. Florianópolis: FAEB/UDESC, p. 24 a 33, 1995.
- NICOLETE, Adélia. “Criação dramatúrgica a partir de jogos tradicionais”. In: MENCARELLI, Fernando (Org.). **Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2008. Disponível em <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Adelia%20Nicolete%20-%20Criacao%20dramaturgica%20a%20partir%20de%20jogos%20tradicionais.pdf> (último acesso em 21/09/2011).
- NOGUEIRA, Monique Adries. BRINCADEIRAS TRADICIONAIS MUSICAIS: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC. <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0711t.PDF> - (último acesso em 21/09/2011).
- PEREIRA, Margarete Cruz. “O jogo teatral das brincadeiras populares no processo de educação”. In: RABETTI, Maria de Lourdes (Org.). **Anais do IV Congresso da ABRACE Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- POYES, Bernadete Gama Gomes. “Jogos e brincadeiras na Educação Infantil”. In: RABETTI, Maria de Lourdes (Org.). **Anais do IV Congresso da ABRACE- Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

Sites

<http://www.amusicaquevemdeminas.com.br/>
<http://www.biabedran.com.br/>
www.caleido.com.br
<http://www.cpcd.org.br/>
<http://www.cp.ufmg.br/6encontro/>
<http://www.editorapeiropolis.com.br/autores/chicobonecos/>
<http://encontrobrasileiro.blogspot.com/>
<http://www.grupopontodepartida.com.br/>
www.lengalalenga.com.br
www.palavracantada.com.br
www.sonhosesons.com.br/catalogo/ind_infantil.htm
<http://www.tecaoficinademusica.com.br/>
<http://www2.ucg.br/Institutos/its/index.htm>

Metodologia de pesquisa

Livros

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith et GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [Porto] Ed. 70, 2008.
- CARREIRA, André *et al.* **Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras/ ABRACE, 2006.
- ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FRANCA, Maria Laura P.B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.
- GÓMEZ, Gregorio Rodriguez, FLORES, Javier Gil et JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2ª ed. Málaga: Aljibe, 1999.
- LAKATOS, Eva Maria et MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- LUDKE, Menga et ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOREIRA, Janine. “A ciência da Universidade e a estética, a poesia, a sapiência da vida: o lugar da pesquisa como criação”. In: FRITZEN, Celdon et MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e Arte – as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008.
- PENA, Roberto Patrus Mundim. **A ciência como jogo: ensaios sobre ética e filosofia da ciência**. Belo Horizonte: FACE-FUMEC, C/Arte, 2003.
- SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação: construção da obra de arte**. Vinhedo-SP: Ed. Horizonte, 2008.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT)** Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora *et al.* -2. ed. rev. ampl. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009. 102 p. (Cadernos de Estudos; 9). Disponível em <http://www.teses.usp.br/info/diretrizesfinal.pdf>. Último acesso em 04/06/2010.
- VOLPATO, Gilson. **Bases teóricas para publicação científica: porque seu artigo foi negado?** São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica e Ed. Scripta, 2007.
- _____. **Ciência: da filosofia à publicação**. Jaboticabal: FUNEP, 2000.
- ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte – um paralelo entre Arte e Ciência**. Campinas: Autores Associados, 2006.

Artigos

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – ABRACE. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Salvador: ABRACE, 2002.
- _____. **Anais do 1º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. São Paulo: ABRACE, 2000.
- BIÃO, Armindo. “A especificidade da Pesquisa em Artes Cênicas no Ambiente Universitário Brasileiro”. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – ABRACE. **Anais do 1º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. São Paulo: ABRACE, 2000. P 254-257
- MORAES, Roque. “Análise de conteúdo”. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Também disponível em http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Último em 23/10/11.

Música

Livros

- BENNETT, Roy. **Elementos básicos da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- _____. **Quantas músicas tem a música? ou Algo estranho no museu**. São Paulo: Peirópolis, 2009.
- BRUCE, Guy V. **Experiências com o som**. Belo Horizonte: Empreendimentos Culturais Brasileiros, 1968. O Ensino de Ciências em nossos dias Volume VI.
- BRUM, Julio (Org.). **Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: Estúdios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia**. Montivideo: Papagayo Azul, 2005.
- KIEFER, Bruno. **Elementos da linguagem musical**. Porto Alegre: Movimento, 1987.
- MARTINS, Raimundo. **Educação Musical; conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Música, 1985.
- SCHAFER, Murray. **Ouvido Pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.
- _____. **A afinação do mundo - uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

Artigos

- CASTILHO, Jacyan. “O ritmo musical na cena do teatro”. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/processos/Jacyan%20Castilho%20-%20O%20RITMO%20MUSICAL%20da%20cena%20de%20teatro.pdf> - Último acesso em 04/06/2010.
- _____. “Tempo, ritmo, dinâmica – como soa a música da cena”. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. IV REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE**. Anais. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2008. Também encontrado em <http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/criacaoExpressao/Tempo%20ritmo%20dinamica%20-%20como%20soa%20a%20musica%20da%20cena%20-%20Jacyan%20Castilho.pdf> - Último acesso em 04/06/2010.
- MALETTA, Ernani de Castro. “Reflexões sobre os conceitos de *ritmo* e *andamento* e suas possíveis aplicações na cena teatral”. **CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS- ABRACE. Anais do V Congresso da ABRACE**. <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/resumosprocessos.html>> <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/processos/Ernani%20de%20Castro%20Maletta%20-%20REFLEXOES%20SOBRE%20OS%20CONCEITOS%20DE%20RITMO%20E%20ANDAMENTO%20E%20SUAS%20POSSIVEIS%20APLICACOES%20NA%20CENA%20TEATRAL.pdf>> (último acesso em 09/03/2011)

Teses e Dissertações

- CINTRA, Fábio Cardozo de Melo. **A musicalidade como arcabouço da cena: Caminhos para uma educação musical no teatro**. 2006. 231p. Tese (Doutorado em Artes). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP, 2006.
- FERNANDINO, Jussara Rodrigues. **Música e cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro**. 2008. 151p. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFGM, 2008.
- FREITAS, Maria Thereza Peric. **A busca de um caminho interdisciplinar entre o teatro e a música**. 2004. 155p+ anexos. Dissertação (Mestrado) -ECA/USP, São Paulo, 2004.
- SALLES, Pedro Paulo. **A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical**. 2002. 282p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2002.

Pedagogia do Teatro

Livros

- BONFITTO, Matteo. **A ator compositor**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BROOK, Peter. “O ato de incorporar”. In: **Cadernos de Teatro**. N.132. Rio de Janeiro: O Tablado, 1993.
- _____. **O ponto de mudança ; quarenta anos de experiências teatrais – 1946/ 1987 – Peter Book**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro – 3ª ed.**– Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.
- CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FÉRAL, Josette (sous la direction de). **L’ecole du jeu: former ou transmettre ... les chemins de l’enseignement théâtral**. Montpellier: L’Entretemps, 2003.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Para um teatro pobre**. [Lisboa]: Forja, s/d.
- _____. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959 – 1969**. São Paulo: SESC, Perspectiva; Pontedera: IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.
- GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologias do Ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2001.
- JOHNSTONE, Keith. **Impro- improvisación y el teatro**. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 2003.
- KOUDELA, Ingrid Dormien et SANTANA, Arão Paranaguá. “Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação”. In: CARREIRA, André *et al.* (Org.) **Memória ABRACE IX – Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- _____. “Hífens e reticências...” In: SANTANA, Arão Paranaguá de *et al.* (coord) **Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luiz: UFMA/SEBRAI, 2003.
- KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec / FUNARTE, 2003.
- MEDEIROS, Ione de. Grupo **Oficina Multimídia- 30 anos de integração das artes no teatro**. Belo Horizonte: I.T. Medeiros, 2007.
- OIDA, Yoshi. **O ator invisível**. São Paulo: Via Letera, 2007.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “Um olhar cúmplice”. In: SANTANA, Arão Paranaguá de *et al.* (Coord.) **Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luiz: UFMA/SEBRAI, 2003.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e Conhecimento: do faz de conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

- SPRITZER, Mirna. **A formação do ator** - um diálogo de ações. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. –18ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- STRAZZACAPPA, Márcia. “A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender”. In: FRITZEN, Celdon *et* MOREIRA, Janine (Org). **Educação e Arte** – as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.
- TELES, Narciso *et* FLORENTINO, Adilson (Org). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TETARO. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, vol. 1, n.10. Florianópolis, Dez. 2008.

Artigos

- GROTOWSKI, Jerzy. “Resposta a Stanislavski”. In: **Folhetim**, n. 9, Rio de Janeiro, p. 31-71, jan-abr- de 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. “Leitura das pinturas narrativas de Peter Brughel, o Velho”. In: MENCARELLI, Fernando (Org.). **Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2008.
- _____. “A encenação contemporânea como prática pedagógica”. In **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas / Universidade do Estado de Santa Catarina**. Programa de Pós-Graduação em Teatro. - vol. 1, n.10, Florianópolis, 45-54, 2008.
- PEREIRA, E. Tadeu. “O lúdico na Improvisação vocal”. In: MENCARELLI, Fernando (Org.). **Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. IV Reunião científica da ABRACE**. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2008, p. 365-368.
- _____. “Garatujas do conto Barba Azul: reflexões pós-espetáculo.” In: HILDEBRANDO, Antônio *et al* (org). **Caderno de Encenação 6**. Belo Horizonte: Emcomum, p. 50-58, 2007.
- _____. “Voz ouvireis.” In: HILDEBRANDO, Antônio *et al* (Org.). **Caderno de Encenação 4**. UFMG/EMCOMUM, p. 45-47 2006.
- _____. “Os giros da voz em *O pássaro do poente*”. In: HILDEBRANDO, Antônio *et al*. (Org.). **Caderno de Encenação 3**. UFMG/EMCOMUM, p.14-18, 2006.
- _____. A voz em Landru, o assassino de mulheres. In: HILDEBRANDO, Antônio *et al*. (Org.). **Caderno de Encenação 2**. UFMG/EMCOMUM, p. 14-18, 2005.
- _____. “As montagens da voz.” In: HILDEBRANDO, Antônio *et al*. (Org.). **Caderno de Encenação 1**. Belo Horizonte: UFMG/EMCOMUM. p.12-15, 2005.
- PICON-VALLIN, Béatrice. “A música no jogo do ator meyerholdiano”. Disponível em http://www.grupotempo.com.br/tex_musmeyer.html - Último acesso em 04/06/2010.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “A título de preâmbulo”. In: **Sala Preta**, Revista do Depto. de Artes Cênicas/ ECA/USP,n.2.; São Paulo, p. 247-252, 2002.

- SANTANA, Arão Paranaguá de. “Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil.” In: **Sala Preta**, Revista do Depto. de Artes Cênicas/ ECA/USP, n. 2 ; São Paulo, 2002.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. “Ação e reflexão na formação pedagógica em teatro”. Artigo disponível em http://200.18.6.3/aaesc/comunicacoes/vera_lucia_bertoni_dos_santos.pdf. Último acesso em: 22/09/09.
- _____. “Professor de teatro em (trans)formação: a aula universitária como espaço de investigação”. In MENCARELLI, Fernando (Org.). **Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. IV Reunião científica da ABRACE**. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2007.

Teses e Dissertações

- BARBOZA, Juliana Jardim. **Vestígios do dizer de uma escuta (repouso e deriva da palavra)**. 2009. Tese (Doutorado em Artes) São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/ USP, 2009.
- MALETTA, Ernani de Castro. **A formação do ator para uma atuação polifônica: princípios e prática**. 2005. 370 p. Tese (Doutorado)- FaE/UFGM, Belo Horizonte, 2005.
- MUNIZ, Mariana de Lima. **La improvisación como espectáculo: principales experiencias y técnicas aplicadas a la formación del actor-improvisador**. 2004. 398 p. Tese (Doutorado)-Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2004.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **No fio do equilibrista: professor de teatro e construção de conhecimento**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- SILVA, Antônio Carlos de Araújo. **A Gênese da Vertigem: o processo de Criação de O Paraíso Perdido**. 2003 192p. Dissertação (Mestrado)- ECA/USP, São Paulo, 2003.
- SOARES, Carmela Corrêa. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero – o ensino do teatro na escola pública**. 2003. 228p. Dissertação (Mestrado).- Centro de Letras e Artes/ UNIRIO, Rio de Janeiro, 2003.
- WERLANG, Cristiane. **Jogos dramáticos e brincadeiras cantadas mediando a formação lúdica do educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2002. 114p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Artes e Letras Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

Sites

- http://www.portalabrace.org/portal/index.php?option=com_content&view=category&id=11&Itemid=81
- <http://portalabrace.org/portal/publicacoes.html>
- <http://www.portalabrace.org/vreuniao/>

Voz

Livros

- ALEIXO, Fernando Manoel. **Corporeidade da voz: voz do ator**. Campinas: Editora Komedi, 2007.
- BANU, Georges (sous la direction de). **De la parole aux chants**. Arles: Actes Sud-Papiers, 1995.
- BARTHES, Roland. **O grão da voz: entrevistas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BEHLAU, Mara et PONTES, Paulo. **Higiene vocal: cuidando da voz**. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: RevinteR, 2001.
- BEHLAU, Mara et ZIEMER, Roberto. *Psicodinâmica vocal*, in FERREIRA, Léslie Piccolotto (org.). **Trabalhando a voz em Fonoaudiologia**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.
- BERRY, Cecely. **Voice and the actor**. 4a Ed. New York: Macmillan Publishing, 1979.
- BONNE, Daniel. **Sua voz está traindo você?** Como encontrar e usar sua voz natural. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- DAVINI, Sílvia Adriana. **Cartografias de La voz en El teatro contemporáneo** – El caso de Buenos Aires a fines Del siglo XX. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2007.
- GAYOTTO, Lucia Helena. **Voz: Partitura da ação**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- PÉREZ-GONZALES, Eládio. **Inicição à Técnica Vocal: para cantores, regentes de coros, atores, professores, locutores e oradores**. – Rio de Janeiro: E. Pérez-Gonzales, 2000.
- PINHO, Sílvia M. Rebelo. **Tópicos em voz**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.
- QUINTEIRO, Eudisia Acuña – **Estética da voz: uma voz para o ator** – São Paulo: Summus, 1989.
- SOBREIRA, Sílvia. **Desafinação vocal**. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.
- SPRITZER, Mirna. **A formação do ator: um diálogo de ações**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- TOMATIS, Alfred. **L'oreille et la voix** – on chant avec son orelle. Paris: Robert Laffont, 1987.
- VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte Valente. **Os Cantos da Voz entre o ruído e o silêncio**. São Paulo: Annablume, 1999.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosacnaify, 2007.
- _____. **A letra e a voz- a “literatura” medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Artigos

- DAVINI, Sílvia Adriana. “O Corpo Ressoante: estética e poder no teatro contemporâneo”. Disponível em <http://silviadavini.blogspot.com/2009/03/o-corpo-ressoante-estetica-e-poder-no.html>. Acessado em 22/09/09.

- DAVINI, Sílvia Adriana. “Voz e Palavra – Música e Ato”. In: Matos, Cláudia Neiva *et al.* (Org.) **Ao Encontro Da Palavra Cantada II**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- _____. “Vocalidade e cena: tecnologias de treinamento e controle de ensaio”. In: TEATRO DO PEQUENO GESTO. **Folhetim**, n. 15. Rio de Janeiro, p. 59-73. Out- Dez 2002.
- CINTRA, Fábio C. M.. “Voz e musicalidade na formação do ator”. In: **Sala Preta**, Revista do Depto. de Artes Cênicas/ ECA/USP. São Paulo, n. 7, 2007, p.47-50.
- FERNANDES, Adriana. “A voz do personagem enquanto som: descobertas de pesquisa”. In: MENCARELLI, Fernando (Org.). **Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. IV Reunião científica da ABRACE**. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2008.
- LOPES, Sara. “Do canto popular e da fala poética”. In: **Sala Preta**, Revista do Depto. de Artes Cênicas/ ECA/USP. São Paulo, n. 7, 2007.
- MARTINS, José Batista Dal Farra. “Percursos poéticos da voz”. In: **Sala Preta**, Revista do Depto. de Artes Cênicas/ ECA/USP. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA/USP. N. 7, 2007.
- MASTER, Suely. “Ciência do feitiço: técnica vocal e o ‘formante do ator’”. In: **Sala Preta**, Revista do Depto. de Artes Cênicas/ ECA/USP. São Paulo, n. 7, 2007.
- NOVARINA, Valère. “Diante da Palavra”. In: TEATRO DO PEQUENO GESTO. **Folhetim**, **Rio de Janeiro**, n. 15, p 09-21, Out- Dez 2002.
- SETTI, Isabel. “O corpo da palavra não é fixo deixa-se tocar pelo tempo e seus espaços”. In: **Sala Preta**, Revista do Depto. de Artes Cênicas/ ECA/USP. São Paulo, n.. 7, 2007.
- SOUZA, Luiz Augusto de Paula. “Voz, Corpo, Linguagem”. In: **Sala Preta**, Revista do Depto. de Artes Cênicas/ ECA/USP. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA/USP. N. 7, 2007.
- SPRITZER, Mirna. “Dizer e ouvir”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. IV REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE.2008. Belo Horizonte: UFMG. 2008. **Anais**. Belo Horizonte: Editora Fapi, 2008.
- SCHWARZ, Karine, CIELO Carla A. Modificações laríngeas e vocais produzidas pela técnica de vibração sonorizada de língua. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. 2009. abr-jun; 21(2):161-6. (Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n2/v21n2a13.pdf> - último acesso em 09/06/2011).

Teses e Dissertações

- AGUILAR, Gina María Monge. **Princípios para o treinamento vocal do ator**: vozes que chamam, perguntam e dialogam. 2008. 128p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas)- ECA/USP, São Paulo, 2008.
- CAMPBELL, George W. **A voz integrada**: uma análise das proposições de Grotowski, Barba e Staniewski para o treinamento vocal e sua aplicação na preparação do ator. 2005. 108p. Dissertação (Mestrado)- Escola de Teatro/ Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

- ERNANDES, Paula Cristina Masoero. **Voz Criativa**. Dissertação (Mestrado) São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/ USP, 2005.
- FALCÃO, Iara Fernandez. **Ação verbal e o trabalho do ator: proposições stanislavskianas, conceitos outros e considerações atorais**. Dissertação (Mestrado em Artes). Belo Horizonte: EBA/UFGM, 2010
- FILHO, Moacir Ferraz de Carvalho. **A voz parte do corpo**. Dissertação (Mestrado) Campinas: Unicamp, 2002.
- FLABOREA, Camila. **O desenvolvimento do cantor lírico numa abordagem de base psicanalítica: reflexões sobre uma proposta de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) São Paulo: PUC-SP, 2007.
- GRANDO, Mônica Andréia. **O Gesto vocal: a comunicação vocal e sua gestualidade no teatro físico**. 2002. 148p. Dissertação (Mestrado)- PUC-SP, São Paulo, 2002.
- LOPES, Sara. **Diz isso cantando!** A vocalidade poética e o modelo brasileiro. 1997. 141p. Tese (Doutorado).- ECA/USP, São Paulo, 1997.
- _____. **“...É brasileiro, já passou de português.” Por uma fala teatral brasileira**. 1994. 114p. Dissertação (Mestrado).- Instituto de Artes/UNICAMP, Campinas, 1994.
- MARTINS, Janaína Träsel. **Os princípios da ressonância vocal na ludicidade dos jogos de corpo-voz para a formação do ator**. 2008. 198p. Tese (Doutorado)- Escola de teatro-UFBA, Salvador, 2008.
- _____. **A integração corpo-voz na arte do ator – a função da voz na cena, a preparação vocal orgânica, o processo de criação vocal**. 2004. 137p. Dissertação (Mestrado) - UDESC, Florianópolis, 2004.
- PEREIRA, Elisa Moura M. Bicudo. **Da natureza do som – uma busca multidisciplinar e multifocal pela alma do estímulo sonoro**. 2005. 150p + ils. Dissertação (Mestrado)- ECA/USP, São Paulo, 2005.
- PEREIRA, Juliana Rangel de Freitas. **Canção do Mar de Salema: um processo de criação de ambiência sonora articulado pela voz do ator**. 2007. 120p. Dissertação (Mestrado). Escola de Teatro e Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- SILVA, Carlos Alberto. **Vozes, Música, Ação: Dalcroze em Cena- conexões entre Rítmica e Encenação**. 2008. 130p. Dissertação (Mestrado)- ECA/USP, São Paulo, 2008.
- SPRITZER, Mirna. **O corpo tornado voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica**. Tese (Doutorado) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- VARGENS, Meran Muniz da Costa. **O exercício da expressão vocal para o alcance da verdade cênica: construção de uma proposta metodológica para a formação do ator**. Ou a voz articulada pelo coração. 2005. 162p. Tese (Doutorado)- Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

Temas complementares

Livros

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (O narrador)
- CHAVALIER, Jean et GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- COUTINHO, Laura Maria (Org.). **Educação da Sensibilidade**: encontro com a professora Maria Amélia Pereira. Brasília: Ed. UnB, 1984.
- CUNHA, Geraldo Antônio da (Org.). **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FARIA, Ernesto (Org.). **Dicionário Escolar Latino-Português**. Rio de Janeiro: MEC, 1967.
- GUINSBURG, J; FARIA, João R. et LIMA, Mariângela A. de. **Dicionário do teatro brasileiro**: temas, formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva/ SESC, 2006.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosacnaify, 2007.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PAREYSON, Luigi. **Estética**: Teoria da Formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **A arte do ator**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. (sous la direction de) **Nouveaux territoires du dialogue**. Paris: Actes Sud Papiers, 2005.

Artigo

- JONES, Frank Pierce. “A organização da percepção”. Artigo lido durante uma conferência sobre “Coordenação em música”, na Universidade Estadual de Michigan, 18/05/1967. Tradução de Walter Weiszflog. (Mimeografado)

Dissertações e monografias

- ABDO, Sandra. **A autonomia da arte na Estética da Formatividade**. 1992. 142p. Dissertação (Mestrado em Filosofia Contemporânea)-: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Belo Horizonte, 1992.
- MEDEIROS, Ione Tibúrcio. **Memorial**: uma proposta seletiva de revisão de uma carreira pedagógica e artística. Memorial. Belo Horizonte: UFMG, 1996. (Texto não publicado)
- PEREIRA, E. Tadeu. **Trajatória da angústia profissional de um educador**. Monografia (Especialização). Belo Horizonte, FUMA, 1992.

Sites

- <http://www.anped.org.br>
- <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>
- <http://bdtd.ibict.br>
- <http://www.dicionariompb.com.br/>
- http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html
- www.google.com
- <http://lattes.cnpq.br/>
- <http://www.myspace.com>
- <http://www.scielo.br/?lng=pt>
- www.youtube.com
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal
- http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

DISCOGRAFIA

- ANDRADE, Mário. **Missão de Pesquisas Folclóricas**- Música tradicional do norte e nordeste. São Paulo: SESC-SP/Prefeitura de São Paulo, 2007. CD.
- BEDRAN, Bia. **Brinquedos Cantados**. Rio de Janeiro: Ângelus, 2004. CD.
- BRITO, Teca Alencar (Coord.) **Música pra todo lado**. São Paulo: Teca Oficina de Música, 2002. CD.
- _____. **Nós que fizemos**. São Paulo: Teca Oficina de Música, 2000. CD.
- _____. **Cantos de vários cantos**. São Paulo: Teca Oficina de Música, 1998. CD
- _____. **Canto do povo daqui**. São Paulo: Teca Oficina de Música, 1997. CD.
- CORO INFANTIL DO TEATRO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. **Villa-Lobos para crianças**. Instituto Itaú Cultural/FUNARTE, 1998.
- GRUPO DE PERCUSSÃO DA UFMG et CORAL INFANTO-JUVENIL PALÁCIO DAS ARTES (Fundação Clóvis Salgado). **Villa-Lobos e os brinquedos de roda**. Belo Horizonte/São Paulo: FUNDEP/UFMG/ MCD
- HORTÉLIO, Lydia. **Ô bela Alice...** música tradicional da infância no sertão da Bahia no começo do século XX. Salvador: Casa das 5 Pedrinhas, s/data. CD.
- _____. **Abra a roda tín dô lê lên**. São Paulo: Brincante, s/data.b. CD.
- INSTITUTO DO TRÓPICO SUBÚMIDO/CENTRO DE FOLCLORE E HISTÓRIA CULTURAL. **Sons do Cerrado**. Vol. 7. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2003. CD. (Produtores: Fernando Santos e Juliana Alves).
- MADUREIRA, Antônio (arranjos) in SOLANGE MARIA e ANTÔNIO NÓBREGA. **Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar**. Eldorado, 1983. CD.
- _____. **Brincando de roda**. Intérprete Solange Maria e Coro Infantil. São Paulo: Eldorado, 1984.
- MAHLE, Ernest. **Viajando pelo Brasil**. Intérprete Orquestra Jovem Sesiminas. Belo Horizonte: Usina Alvorada/FIEMG, 2005. CD.
- MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). **Histórias gudórias de gurrunfórias de maracutórias xiringabutórias**. São Paulo: Palavra Cantada, 1999. CD.
- MOURA, José Adolfo (coord). **Música na Escola**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 1997. CD.
- NEGRÃO, Sílvia. **Catibiribão** – Baú de músicas e brincadeiras. Volumes 1 e 2. Belo Horizonte: Sílvia Negrão, 2004. CD.
- PALAVRA CANTADA. **Cantigas de roda**. São Paulo: Palavra Cantada, 1998.
- PEREIRA, E.Tadeu (org). **Pandalelê! Brinquedos Cantados**. São Paulo: Palavra Cantada, 2000. CD e CD-Rom.
- PERES, Sandra et TATIT, Paulo. **Canções de brincar**. São Paulo Coleção Palavra Cantada: Palavra Cantada/ Velas, 1996. CD.
- PONTO DE PARTIDA e MENINOS DE ARAÇUAÍ. **Roda que rola**. Barbacena-MG: Ponto de Partida, 1999. CD.
- RODAPIÃO, Duo. **Dois a dois**. Belo Horizonte/ São Paulo. Palavra Cantada, Eldorado, 1997.
- _____. **Murucututu**. Belo Horizonte/São Paulo: Palavra Cantada, 2001. CD.
- _____. **Nigun**. Belo Horizonte: Independente, 2006. CD.

ANEXO – DVD COM OS JOGOS TRADICIONAIS E SUAS VARIAÇÕES