



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC
MESTRADO EM ARTES CÊNICAS

O ENSINO DA VOZ NA FORMAÇÃO DO ATOR

CLARISSE MENDES LOPES

RIO DE JANEIRO

2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC
MESTRADO EM ARTES CÊNICAS

O ENSINO DA VOZ NA FORMAÇÃO DO ATOR

CLARISSE MENDES LOPES

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^ª Dra. Elza de Andrade

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Atuação Cênica

RIO DE JANEIRO

2009

L864 Lopes, Clarisse Mendes.
 O ensino da voz na formação do ator / Clarisse Mendes Lopes,
 2009.
 169f.

 Orientador: Elza de Andrade.
 Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Fede-
 ral do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

 1. Representação teatral. 2. Teatro – Estudo e ensino. 3. Voz –
 Educação – Exercícios. 4. Atores. I. Andrade, Elza de. II. Univer-
 sidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de
 Letras e Artes. Curso de Mestrado em Artes Cênicas. III. Título.

CDD – 792.028



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC
MESTRADO EM ARTES CÊNICAS

O ENSINO DA VOZ NA FORMAÇÃO DO ATOR
por
Clarisse Mendes Lopes

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dra. Elza de Andrade
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof^a Dra. Angela Albuquerque Garcia
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof^a Dr. Iremar Brito
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2009

À Sofia, filha amada.

AGRADECIMENTOS

À Professora Elza de Andrade, pelo bom humor sempre presente na orientação desta pesquisa.

Aos Professores Angela Garcia, Iremar Brito, Nara Keiserman e Teresa Montero, pelo aceite ao convite para compor a banca de avaliação desta dissertação.

A Alessandra Colasanti, Hermes Frederico, Jane Celeste Guberfain, Moacir Chaves, Natalia Fiche, Pedro Paulo Rangel e Rose Gonçalves pela disponibilidade e gentileza em me concederem as entrevistas que integram esta pesquisa.

Às Professoras Ausonia Bernardes Monteiro e Nara Keiserman, pela orientação afetuosa na banca de qualificação.

À Juliana Iooty, pela versão do resumo.

Aos amigos Ana Calvente, Fabio Cordeiro e Natalia Fiche, pela amizade e força moral indispensável para que este projeto acontecesse.

Ao companheiro de percurso, Flavio Souza, amigo de todas as horas, por estar sempre por perto.

Ao coleguinha Aramis David, pelas trocas, leituras conjuntas e lanches ao longo de todo o processo.

Aos alunos do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estácio de Sá, que participaram desta pesquisa.

Aos meus pais, Chico e Maria Helena, por todo amor e incentivo, sempre.

A Gustavo, pelo amor e pela paciência nas minhas ausências.

Aos meus amigos, todos, por tudo.

RESUMO

A pesquisa investiga o ensino da voz falada na formação do ator no Rio de Janeiro na atualidade e suas possíveis relações com a construção da cena contemporânea, observando as disciplinas de preparação vocal da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena e da Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. A partir de exemplos de como se praticava o ensino da voz em outros momentos históricos das referidas instituições, a pesquisa também analisa aspectos que ainda sobrevivem nas práticas pedagógicas atuais e discute o significado dessa permanência residual para a formação do ator. A busca pelo entendimento do que seria “dizer bem” o texto no teatro indica que a clareza na dicção continua fundamental, mas são muitos e diversos os desafios que se impõem ao desenvolvimento do trabalho vocal na formação do ator brasileiro contemporâneo. Levando em consideração tanto as proposições pedagógicas estudadas, quanto a historiografia do ensino da voz no Rio de Janeiro e o discurso de profissionais do teatro, apresenta-se uma proposta metodológica, baseada na teoria dos Jogos Teatrais, aliando o conhecimento corporal, vocal, intelectual, intuitivo e criativo de forma integrada.

Palavras-chave: Voz Falada, Ensino da Voz, Formação do ator, Jogos vocais.

ABSTRACT

This research aims at investigating the teaching of the spoken voice in the development of the actor in Rio de Janeiro and its possible connections with the building of the contemporary scene, through observing the disciplines of vocal preparation of the Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena and the Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Departing from examples of how the teaching of the spoken voice was put into practice in other historical periods of the above mentioned institutions, this research also aims at analysing the aspects that remains in current pedagogical practices, as well as discussing the meaning of this residual permanence to the actor's development. The search for understanding what it would be to "better say" the text in theatre plays shows that clarity in diction continues to be fundamental, but that there are various and diverse challenges that impose themselves to the development of the vocal work in shaping the Brazilian contemporary actor. Taking into account both the pedagogical propositions under evaluation, as the history of the teaching of the voice in Rio de Janeiro, as well as the speeches of theatre professionals, this research presents a methodological proposition, based in the theory of Theatrical Games, gathering body, vocal, intelectual, intuitive and creative knowledge in an intertwined manner.

Keywords: Spoken Voice, Voice Teaching, Actor's training, Vocal games.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. O ENSINO DA VOZ NA ESCOLA DE TEATRO	05
1.1 ESCOLA DRAMÁTICA MUNICIPAL – primeira década do século XX	05
1.2 ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE TEATRO MARTINS PENA – primeira década do século XXI	12
1.3 DO CURSO PRÁTICO À ESCOLA DE TEATRO DA FEFIEG – as origens da Escola de Teatro da UNIRIO	21
1.4 ESCOLA DE TEATRO DA UNIRIO – primeira década do século XXI	34
2. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A VOZ FALADA NO TEATRO	45
2.1 O PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DA LÍNGUA FALADA NO TEATRO	46
2.2 “DIZER BEM O TEXTO”	53
2.3 COLORIDO VOCAL	73
2.4 IMAGEM DA PALAVRA	79
3. O JOGO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA VOZ NA FORMAÇÃO DO ATOR CONTEMPORÂNEO	89
3.1. O JOGO NO TREINAMENTO VOCAL PARA ATORES	94
3.2. JOGOS VOCAIS	100
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
5. BIBLIOGRAFIA	123
6. ANEXO – Entrevistas	129
6.1 NATALIA FICHE	129
6.2 JANE CELESTE GUBERFAIN	135
6.3 ROSE GONÇALVES	141
6.4 ALESSANDRA COLASANTI	146
6.5 MOACIR CHAVES	151
6.6 HERMES FREDERICO	160
6.7 PEDRO PAULO RANGEL	165

INTRODUÇÃO

Sou fonoaudióloga e desde 1999 estou exercendo a função de professora de voz dos cursos de Interpretação Cênica e Teatro da Universidade Estácio de Sá. Passei pela privilegiada experiência de criar as ementas das disciplinas que leciono. As disciplinas de voz e de corpo contêm fundamentos técnicos e teóricos que estão presentes em grande parte dos cursos de formação do ator e, como tais, procuram instrumentalizar o trabalho de interpretação propriamente dito.

Em 2007, por ocasião da migração do curso de Tecnólogo em Interpretação Cênica, para Graduação em Teatro, modalidade Licenciatura, precisei rever as ementas das disciplinas de voz. Nessa oportunidade, pude repensar também determinados conhecimentos sobre a voz que seriam, a meu ver, fundamentais para o bom desempenho dos atores e também dos professores de teatro que estamos formando.

Paralelamente ao curso de Fonoaudiologia, formei-me, em 1992, no curso de Formação de Bailarino na Escola Angel Vianna,¹ que me fez conhecer uma perspectiva da vivência do corpo como ferramenta de expressão estética e também como agente integrador das diferentes áreas do indivíduo, que foi determinante para todo o meu percurso profissional. Além da sensibilização do meu próprio corpo, o entendimento da consciência corporal como ferramenta para a integração do físico, do psíquico e do social do indivíduo permeia meu trabalho desde então. Atualmente, no curso de Graduação em Teatro, modalidade Licenciatura, da Universidade Estácio de Sá, estou lecionando disciplinas de corpo e voz, o que tem me permitido exercitar de forma mais ampla a integração corpo-voz que proponho nesta pesquisa.

¹ Curso de nível técnico oferecido pela Escola Angel Vianna, atualmente Faculdade Angel Vianna, no Rio de Janeiro.

Uma das principais questões por mim pesquisadas diz respeito a quais deveriam ser os conteúdos, as cargas horárias e os procedimentos metodológicos mais adequados para a disciplina voltada para o ensino da voz falada que devem ser adotados num curso regular de formação de atores.

Não há uma forma única, ideal ou mais adequada para o ensino da voz, tendo em vista a multiplicidade de tendências que encontramos no horizonte do teatro contemporâneo. Ainda assim, a interrogação aponta para uma das motivações centrais de minha pesquisa: pensar sobre o ensino da voz na formação do ator entre a técnica vocal e a experimentação cênica.

Pesquisei o ensino da voz falada na formação do ator no Rio de Janeiro na atualidade e suas possíveis relações com a construção da cena contemporânea, observando as disciplinas de preparação vocal de duas importantes escolas de teatro do Rio de Janeiro. Foram definidos como objeto de estudo as disciplinas de ensino da voz da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena (ETETMP) e da Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Com o intuito de pensar sobre o ensino da voz na formação do ator nessas duas escolas, procurei exemplos de como se deu este diálogo em outros momentos históricos das referidas instituições. Em relação à Escola de Teatro Martins Pena, optei por analisar como se organizava a disciplina de voz na sua constituição, em 1908, ainda com o nome de Escola Dramática Municipal. Quanto à UNIRIO, estudei um pouco da história da escola desde sua fundação, em 1939, até a entrada da fonoaudióloga Maria da Glória Beuttenmüller, como professora de voz, na Escola de Teatro da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara – FEFIEG, atual UNIRIO, na década de 1970.

A pesquisa também investiga aspectos que ainda sobrevivem nas práticas pedagógicas e discute o significado dessa permanência residual para a formação do ator na atualidade.

A escolha dos objetos se deu, em primeiro lugar, por serem duas escolas de formação de ator que têm a qualidade do ensino reconhecida nacionalmente. São as duas únicas escolas públicas de teatro do Rio de Janeiro, e no processo de admissão de alunos são realizadas provas de habilidades específicas de grande nível de exigência.

O Capítulo 1 está dividido em quatro partes. A primeira trata de como se dava o ensino da voz na constituição da Escola Dramática Municipal, na primeira década do século XX; a segunda mostra como está organizada a disciplina de Expressão Vocal da ETETMP, atualmente; a terceira aborda as origens da Escola de Teatro da UNIRIO, desde o Curso Prático de Teatro, passando pelo Conservatório Nacional de Teatro, dedicando maior atenção ao ensino da voz na Escola de Teatro da FEFIEG no início da década de 1970; e a quarta e última parte do primeiro capítulo apresenta como é realizado o ensino da voz, nos dias de hoje, na Escola de Teatro da UNIRIO.

Em relação às disciplinas atuais, além de estudar as ementas e os conteúdos programáticos das disciplinas, entrevisto as professoras Jane Celeste Guberfain e Natalia Fiche, da UNIRIO, e os professores Hermes Frederico e Rose Gonçalves, da Martins Pena.

No Capítulo 2, faço alguns apontamentos sobre a voz falada no teatro. Após tecer algumas considerações sobre o Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro (1956), busco entender o que seria “dizer bem” o texto atualmente, a partir de entrevistas com os professores citados e também com profissionais atuantes na cena teatral carioca. Os entrevistados são: a atriz Alessandra Colasanti, o diretor Moacir Chaves e o ator Pedro Paulo Rangel. Em seguida, procurei discutir também alguns

pontos relacionados à terminologia aplicada a assuntos relacionados à voz, elegendo os conceitos de “Colorido Vocal” e “Imagem da Palavra” para serem aprofundados.

No Capítulo 3, levando em consideração tanto as proposições pedagógicas em vigor no contexto da UNIRIO e da Martins Pena, quanto a historiografia do ensino da voz no Rio de Janeiro e o discurso de profissionais do teatro atuantes no mercado, propus entender a voz como personagem do jogo teatral. Analiso quais diretrizes podem ser propostas para a prática profissional do professor de voz para atores e esboço uma proposta pedagógica, baseada na teoria dos Jogos Teatrais, que objetive dialogar com a cena contemporânea.

Não pretendo sistematizar um treinamento vocal que possa dar conta dos conteúdos programáticos abordados nas disciplinas de ensino da voz. O que pretendo sugerir é um caminho metodológico, dentre inúmeras outras metodologias possíveis, que possa inter-relacionar voz, corpo e mente na formação vocal do ator, através da experiência lúdica do jogo teatral.

Espero contribuir para uma melhor compreensão do contexto que situa as práticas adotadas no ensino da voz na formação do ator no Rio de Janeiro, assim como para a abertura de pesquisa sobre novas metodologias para o treinamento vocal do ator.

Capítulo 1. O ENSINO DA VOZ NA ESCOLA DE TEATRO

Acredito que uma escola de formação de atores pode dialogar com um projeto de teatro que pretende se ver refletido nos palcos; basta lembrar a constituição da Escola de Arte Dramática (1948), em São Paulo, e sua estreita relação com o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC). Reconheço, porém, que a relação entre a formação escolar do aluno/ator e as características do teatro profissional de sua época nem sempre se dá de forma harmônica.

A escolha do conteúdo a ser ensinado em uma escola regular de formação de atores envolve aspectos de ordem pedagógica, artística, histórica e ideológica. Antes de tudo, a escolha abarca intrinsecamente o modelo de teatro com o qual a direção da escola se identifica. Porém, é importante reconhecer que a adoção de um modelo de teatro não é geralmente uma decisão discutida, ou mesmo consciente, e com frequência implica também em confrontos políticos no interior da própria escola. Para a concretização de um projeto pedagógico, a escolha da direção, da coordenação e do corpo docente é fundamental. O perfil dos profissionais que ocupam essas três instâncias e a articulação que se estabelece entre elas determinam os caminhos que serão percorridos.

1.1 ESCOLA DRAMÁTICA MUNICIPAL – primeira década do século XX

A partir do estudo das disciplinas de voz que constavam do currículo da Escola Dramática Municipal (atual Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena), na sua fundação, e da cena teatral carioca do início do século XX é possível refletir sobre como a escola se articulava com o projeto de teatro que se pretendia encontrar nos palcos.

A Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena é hoje a única escola técnica de teatro da rede pública no Rio de Janeiro. Foi fundada em 1908, com o nome de Escola Dramática Municipal, tendo sido a primeira escola de teatro do Brasil. Apesar do decreto de fundação ser de 13 de janeiro de 1908, a escola só foi inaugurada dois anos depois, em 1910.

Observa-se, no próprio ato de constituição da escola, o valor dado a aspectos relativos à voz falada na formação do ator, como se pode perceber no artigo 19 do decreto de fundação:

Artigo 19º - O Prefeito promoverá a criação de uma escola dramática destinada ao estudo da língua portuguesa, reta pronúncia, declamação e prática teatral. As aulas que serão regidas por profissionais de reconhecida competência destinar-se-ão a ambos os sexos e serão de frequência gratuita.²

É interessante notar como o estudo da língua portuguesa, a reta pronúncia e a declamação antecedem a prática teatral na descrição dos objetivos da escola dramática em seu texto de constituição.

Elza de Andrade (1996: 79) relata que a primeira turma de alunos, que concluiu o curso em 1913, cursou quatro disciplinas, sendo que duas se relacionavam com a voz falada: Prosódia e Arte de Dizer. As outras, eram: História do Teatro e Literatura Dramática e Arte de Representar.

A estrutura da grade curricular já aponta para a importância que era dada pela escola à forma de se dizer o texto no teatro. Também chama a atenção a carga horária mais extensa de trabalho relacionada com o desenvolvimento da voz falada do que com aulas voltadas especificamente para a interpretação. Essa escolha reforça o projeto de teatro pretendido pela escola, que se apoiava, fundamentalmente, no texto dramático. Além disso, o fato de não haver nenhuma cadeira voltada para o estudo do movimento

² Todas as citações tiveram sua redação atualizada, de acordo com as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 2009.

do corpo do ator, nem para o estudo do canto e da música, demonstra de modo mais enfático a importância dada à voz falada.

Analisando o registro feito por Elza de Andrade (1996) dos conteúdos abordados nas cadeiras de Prosódia e da Arte de Dizer, podemos inferir que a junção das duas disciplinas corresponderia, para a época, de certa forma, ao que nesta pesquisa denomino de *disciplina de ensino da voz falada* para o ator.

A disciplina de Prosódia foi ministrada, no período entre a fundação da escola e o ano de 1914, por João Ribeiro, jornalista, advogado e professor de História e Português. Considerado uma autoridade nos estudos filológicos, foi membro da Academia Brasileira de Letras desde 1898. Segundo Andrade (1996: 80), “João Ribeiro pertence a um pequeno grupo de brasileiros que trabalhou a serviço da cultura brasileira, para que ela não fosse uma mera idealização de padrões europeus”.

Os relatos demonstram que essa cadeira se ocupava, prioritariamente, da correta pronúncia dos sons da fala. No primeiro ano, de acordo com o regulamento da Escola Dramática Municipal publicado na revista *O Theatro* (ago. 1911), o conteúdo da disciplina de Prosódia consistia em: “variações prosódicas do português falado no Brasil – Barbarismos,³ solecismos,⁴ formas e expressões dialetais”. No segundo ano, o trabalho era voltado, fundamentalmente, para a leitura: “leitura e interpretação literária de prosadores vernáculos – páginas eloquentes da literatura portuguesa – exercícios de leitura em voz alta.” E no terceiro e último ano o que consta do programa da cadeira

³ De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), para a gramática, barbarismo significa “numa dada sincronia, uso sistemático de formas vocabulares inexistentes na norma culta da língua, por parte dos falantes que não a dominam inteiramente (...)”. Diferencia-se os seguintes tipos de barbarismo: ortoépico, gráfico, gramatical e semântico.

⁴ De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), para a gramática, solecismo significa a “intromissão, na norma culta de uma língua, de construções sintáticas alheias à mesma, geralmente por parte de pessoas que não dominam inteiramente suas regras (p.ex., os chamados erros de concordância, de regência, de colocação, a má construção de um período composto etc.)”.

Elementos de Estética, permite apenas vagas suposições sobre o que seria de fato trabalhado em aula.

Como na época, a discussão sobre o falar no teatro com a pronúncia portuguesa ou brasileira estava na ordem do dia, se ter um professor que, além de acadêmico, era um profundo estudioso de filologia parece bastante significativo, sobretudo por João Ribeiro ser um defensor da Língua Nacional, como nos mostra Andrade:

É surpreendente a obra de João Ribeiro, certamente o mais moderno dos professores da Escola. A sua definição de Língua Nacional sintetiza a construção do idioma brasileiro que soma ao seu passado português as influências nativa e africana, e o movimento permanente de uma língua viva. Para ele, estas influências, ao invés de empobrecerem o idioma, pelo contrário, o libertam e o enriquecem. (ANDRADE, 1996: 82)

Porém se, por um lado, João Ribeiro defendia o idioma brasileiro, o que era uma posição ideológica avançada para a época, por outro, não fica claro o modelo de prosódia que seria adotado.

A prosódia adotada na escola do teatro nacional deve ser a que nos é própria e natural, sem artifício ou imitação estrangeira. Mas é nosso dever corrigi-la em seus defeitos, polir o que ela tiver de rústico e grosseiro, tendo sempre por modelo e padrão a prosódia portuguesa europeia. (RIBEIRO in Revista O Teatro, set. 1911)

João Ribeiro publicou um artigo na revista *O Teatro* (set. 1911) denominado “Escola Dramática – Aula de Prosódia”, com notas resumidas de suas aulas na escola, onde se encontra a explicação, citada acima, sobre a prosódia adotada na escola. O texto refere-se, fundamentalmente, a questões fonéticas e filológicas, o que me leva a imaginar que as aulas de prosódia se assemelhavam mais ao que hoje reconheço como uma aula de Português do que ao uso da voz no teatro. Não há indícios de que houvesse qualquer trabalho prático de voz, diferentemente do que ocorre atualmente nas disciplinas de ensino da voz, marcadas por exercícios em que o ator é constantemente solicitado a usar sua voz falada. João Ribeiro ressalta que o artigo é destinado aos seus

alunos com o objetivo de recordar pontos tratados em aula e que não pretende esclarecer dúvidas do público em geral. Talvez, por isso, o artigo pareça contraditório e dê margem a múltiplas interpretações.

Restam dúvidas a respeito do que o professor considerava como “defeitos” da prosódia própria e natural dos brasileiros e quais seriam os elementos fonéticos definidos como “rústicos e grosseiros” que necessitariam de correção. Talvez os “barbarismos” presentes na língua falada, o que justificaria a ênfase dada a uma aula de Português num curso de teatro. Posso supor também que os “defeitos” da prosódia talvez fossem as características da fala popular que não correspondiam ao padrão esperado pela norma culta da língua, o que demonstraria uma visão elitista, correspondente à posição que se poderia esperar de um representante da Academia Brasileira de Letras da época. Outra suposição que pode ser feita, é que os traços “rústicos e grosseiros” fossem elementos prosódicos próprios de outras regiões do país, que difeririam do sotaque da então Capital Federal.

A outra disciplina relacionada com a voz do ator que constava do currículo da Escola Dramática no início da sua existência era A Arte de Dizer, e tinha como professor outro membro fundador da Academia Brasileira de Letras: Alberto de Oliveira, farmacêutico, professor e poeta, nascido em 1857, em Palmital de Saquarema, no Rio de Janeiro. Teve muito prestígio no meio literário e sua casa era frequentada por ilustres escritores brasileiros, como Olavo Bilac, Raul Pompéia e Artur Azevedo.

O programa da disciplina especifica os conteúdos abordados em cada ano:

1º ano – A voz, o ritmo, a expressão – exercícios de dicção em prosa.

2º ano – Teoria do verso – leitura em voz alta e dicção de poesias – a emoção dramática.

3º ano – Estética do verso – o diálogo, a interlocução – exercícios de dicção poética – a poesia dramática. (O Theatro, ago. 1911)

Chama a atenção a ênfase dada ao verso. Em três anos de estudos, a previsão era de que somente no primeiro ano a prosa seria abordada. Nos dois anos seguintes, a dicção poética ocuparia posição de destaque.

Analisando o conteúdo programático exposto, percebe-se que era uma cadeira mais voltada para a dicção propriamente dita; parece ser o embrião das aulas de voz que temos atualmente, de forma mais evidente que a cadeira de prosódia. O professor Alberto Oliveira utiliza termos como voz, ritmo, expressão, emoção, que resistiram a um século de intensas mudanças no ensino do teatro e continuam extremamente atuais no vocabulário empregado ainda hoje no ensino da voz para atores.

A escolha de professores de expressivo reconhecimento intelectual e membros da Academia Brasileira de Letras conferia seriedade à escola recém-criada e revelava o desejo de atrair para ela jovens da elite da Capital Federal. Também demonstrava a importância dada ao estudo do texto na escola que propunha um teatro centrado na palavra. A escola estava afinada com as ideias de uma camada da sociedade que tinha o objetivo de recuperar o teatro nacional:

Num embate contra a suposta degeneração provocada pelo sucesso do teatro popular, a intelligentsia carioca pretendia recuperar o teatro nacional e preconizava um “teatro sério”, identificado com o teatro de declamação. (METZLER, 2004: 205)

Ao contrário do teatro musical, predominante nos palcos da cidade, os intelectuais da época ansiavam por um teatro onde o texto fosse o elemento central do espetáculo.

O ponto desempenhava a função de ler em voz baixa a peça para que os atores, que não tinham o hábito de decorar suas falas, respeitassem o texto. A necessidade de se manter próximo à caixa de ponto restringia a movimentação dos atores, que se preocupavam, sobretudo, com a palavra pronunciada com excelência, através de uma

dicção perfeita. Jane Celeste Guberfain relaciona os exercícios vocais ensinados no início do século XX com esse modelo de atuação:

(...) os exercícios vocais no século XIX e início do século XX utilizados no Brasil eram embasados principalmente na interpretação teatral que se praticava no teatro clássico francês. Nesse estilo havia uma valorização exacerbada do texto teatral, onde a palavra tinha um lugar de destaque dentro da retórica e da declamação. O ator era considerado, dentro dessa perspectiva, um declamador, onde a palavra deveria ser dita com eloquência para fazer sobressair sentimentos e paixões através de uma dicção perfeita e de um controle respiratório capaz de sustentar frases longas numa só respiração. (GUBERFAIN, 2009: 208)

Bárbara Heliodora (2004: 78) conta que a chamada elite da população carioca só ia ao teatro para assistir companhias estrangeiras, apesar da predominância de peças musicais na programação teatral do início do século XX: “Em 1900, dos 13 teatros que havia no Rio de Janeiro, apenas cinco montavam peças teatrais de ‘texto’. Nos outros reinavam os musicais (...)”.

A virada do século XIX para o XX tem sido com frequência rotulada como um período decadente do teatro brasileiro, devido, sobretudo, à pouca presença de peças “sérias” nos palcos, tomados pela música na forma de revistas, burletas e adaptações de operetas, além das comédias de costumes. Enquanto a elite intelectual carioca só ia ao teatro para ver as companhias estrangeiras que por aqui aportavam, os espetáculos mais populares seguiam – com suas casas lotadas – alheios à anunciada crise do teatro brasileiro.

O teatro de revista e, ao seu lado, os gêneros igualmente considerados menores pela História – a opereta, a mágica, a burleta – integravam o mundo do teatro popular no Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX. A este teatro, produzido para e frequentado por um segmento particular e exclusivo da comunidade, constituído pelas camadas populares, opunham-se veementemente as elites intelectual e social da capital federal. (METZLER, 2004: 205)

É nesse contexto que a Escola Dramática Municipal (EDM) e o Teatro Municipal são inaugurados, com a missão de renovar o teatro nacional nos moldes da produção europeia, referência maior dos intelectuais brasileiros da época. Assim, se consideramos que é possível pensar a existência de uma relação entre a escola de teatro e a cena teatral que lhe é contemporânea, esta se fundamenta no desprezo do gênero de maior sucesso na época e na busca de uma renovação apoiada, principalmente, na valorização do teatro centrado na palavra e voltado para as camadas dominantes da sociedade.

1.2 ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE TEATRO MARTINS PENA – primeira década do século XXI

A Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena localiza-se, desde 1950, na rua Vinte de Abril, nº 14, no Centro do Rio de Janeiro, num sobrado tombado que conserva as características arquitetônicas do início do século XIX. O atual endereço da escola é a casa onde nasceu o Barão do Rio Branco, em 1845, tendo sido a notoriedade deste habitante decisiva para a conservação do prédio.

O prédio da escola constitui-se de dois andares, além do térreo, e conta com dois teatros: o Teatro Luiz Peixoto, inaugurado em 1957, e o Teatro Armando Costa, inaugurado em 1985. Um prédio anexo encontra-se em obra para ampliação e deverá abrigar a biblioteca, a videoteca, a sala dos professores, a sala de orientação educacional e a secretaria.

O curso, que em 1984 deixou de ser Curso Livre para se tornar Curso de Qualificação Profissional, desde 2002 ganhou o *status* de Curso Técnico. Atualmente, pertence à Fundação de Apoio à Escola Técnica da Rede Estadual de Ensino, a

FAETEC. Com isso, a subordinação administrativa da escola passa da Secretaria de Estado de Cultura para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação.

O Curso Técnico de Formação de Ator dura dois anos e meio, dividindo-se em cinco etapas, ministradas em cinco períodos letivos, sendo um semestre por etapa, perfazendo uma carga horária média de 2.504 horas, divididas entre prática e teoria, e a complementação de no mínimo 300 horas de montagem e encenação de peças, realizada na etapa 5. Ao final do curso, o aluno recebe a titulação de Ator em nível técnico com direito à sindicalização no SATED (Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões) e ao registro profissional emitido pelo Ministério do Trabalho.

O curso conta com dois professores de voz falada em seu corpo docente: Hermes Frederico, médico, e Rose Gonçalves, fonoaudióloga. Ambos são seguidores dos ensinamentos de Maria da Glória Beuttenmüller⁵ e começaram a dar aula na escola, por indicação dela, em 1981.

A seleção dos alunos para a entrada no curso se dá através de concurso público realizado pela FAETEC e pelos testes de habilidade específica, que consistem em provas práticas aplicadas pelos professores da ETETMP. Os exames de seleção de candidatos são realizados em junho e em dezembro, e o pré-requisito básico é que os candidatos tenham completado o Ensino Médio. As turmas são compostas de no máximo vinte alunos, devido à especificidade das aulas práticas.

Os dois professores de voz da escola destacam o rigor do Teste de Habilidade Específica, que permite a seleção de alunos que já tenham experiência com o teatro e comentam a excelente qualidade do aluno que é aprovado para o curso. A professora Rose Gonçalves (Anexo, p. 142) diz: “Eu participei do vestibular e sei quem colocamos.

⁵ Maria da Glória Beuttenmüller é uma proeminente fonoaudióloga que influenciou de forma decisiva o ensino da voz no Brasil a partir da década de 1970. Mais adiante comento mais detalhadamente a sua presença e importância para os estudos da voz do ator.

São pessoas com certa experiência”. E o professor Hermes Frederico (Anexo p. 162) reforça sua opinião: “Nessa turma, 100 por cento dos alunos já tinham experiência”.

De acordo com o Projeto Político-pedagógico (2008: 07) da escola, em vigor atualmente, “o objetivo geral do curso Técnico de Formação de Ator é o de formar profissionais que, inseridos no contexto cultural das Artes Cênicas e da comunicação teatral, sintam-se aptos para atuar na profissão e participar ativamente no desenvolvimento sociocultural da sociedade brasileira”. São objetivos específicos do curso:

- *Desenvolver competências técnicas e habilidades para o desempenho de atividades no campo do Teatro;*
- *Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica no campo das Artes Cênicas;*
- *Estimular o desejo permanente de autoaperfeiçoamento cultural e o desenvolvimento do pensamento reflexivo, através da Educação Continuada;*
- *Sensibilizar o futuro Ator para as questões éticas, humanísticas, sociais e ambientais.*

As cinco etapas do curso se dividem da seguinte forma:

Primeiro semestre – Etapa 1 – Fundamentos das Artes Cênicas

Segundo semestre – Etapa 2 – Construção do Personagem – Stanislavski

Terceiro semestre – Etapa 3 – Comicidade

Quarto semestre – Etapa 4 – O ator inserido nos diferentes gêneros e espaços

Quinto semestre – Etapa 5 – Prática de Montagem e Encenação Teatral

As disciplinas que compõem a grade curricular do curso são: Interpretação Teatral, História das Artes Cênicas, História do Teatro Brasileiro, Literatura Dramática, Expressão Vocal (Voz), Expressão Vocal (Canto), Musicalização, Expressão Corporal, Caracterização Cênica, Indumentária e Figurino, Cenografia, Artes Visuais, Legislação e Produção Teatral e Estágio Supervisionado (Montagem e Encenação de Peças).

As disciplinas de Expressão Vocal (voz), Expressão Corporal e Musicalização acompanham o trabalho de Interpretação Teatral ao longo das cinco etapas do curso. No Projeto Político-pedagógico da escola encontram-se os objetivos da disciplina de voz para cada etapa. A partir dos objetivos descritos, é possível observar que a proposta de organização da grade curricular pretende fazer com que as aulas de Expressão Vocal (Voz) se articulem com os pontos trabalhados nas aulas de Interpretação Teatral, seguindo o conteúdo geral da etapa relativa ao semestre.

A professora Rose Gonçalves confirma a estreita relação que há entre as duas disciplinas:

Nós sabemos que na escola o carro-chefe é a interpretação. Mas ela também sabe que precisa desses outros instrumentos. E que a voz é extremamente importante. (...) No próximo bimestre os trabalhos serão referentes ao que eles estão fazendo nas aulas de interpretação. Eu vou ficar à mercê desse trabalho. Vou fazer a preparação vocal do que for acontecer na aula de interpretação. Isso eu acho bacana. Então, aqui, a gente se acostumou a fazer um auxílio ao carro-chefe, que é a interpretação. (Anexo, p. 142)

Ao longo de todo o curso, o trabalho integrado entre as disciplinas de voz e de interpretação se mantém. O professor Hermes Frederico (Anexo, p. 160) relata que em 1981, quando começou a dar aula na escola, já se observava de forma efetiva essa integração.

Em Expressão Vocal I, os objetivos são:

Promover a instalação da técnica vocal básica: relaxamento; respiração; ressonância; projeção; articulação. Percepção do espaço direcional. Iniciação à leitura de textos diferenciando a pontuação oral da pontuação gráfica. Orientação vocal a pequenas cenas. (Projeto Político-pedagógico da ETETMP, 2008: 18)

Percebe-se, nesses objetivos, o caráter introdutório da disciplina, que aborda a apresentação de aspectos básicos de técnica vocal e de leitura e o destaque dado ao trabalho prático. O emprego do termo “espaço direcional” indica que o método Espaço-

Direcional-Beuttenmüller é adotado como guia ao longo da matéria, apontando para a influência exercida pela professora Maria da Glória Beuttenmüller,⁶ fonoaudióloga precursora do trabalho com a voz do ator. Sobre ela e sobre seu método falarei mais adiante, quando tratar da Escola de Teatro da FEFIEG. É interessante a abordagem sugerida para a iniciação à leitura, uma vez que a diferenciação entre a pontuação oral e a pontuação gráfica já dirige a atenção do aluno para o trabalho com a oralidade, fundamental para o ator. O professor de voz da ETETMP, Hermes Frederico, esclarece:

O primeiro período é de iniciação, mas tem uma pequena diferença também pelo tipo de aluno. (...) Então, dentro dessa estrutura, você tem que fazer uma readaptação. Mesmo dando respiração, ressonância, projeção e articulação – que seriam aqueles pontos básicos –, eu tenho que colocar isso em cena. Entrando um pouco no que a gente possa chamar de pontuação oral, ligada a essa obediência ao texto, à cena, mas de uma forma menor. Não tem uma montagem, mas você pode fazer isso em uma cena de cinco minutos, dentro da aula de voz mesmo. Isso tem que ser feito. (Anexo, p. 162)

Na segunda etapa, a disciplina Expressão Vocal II (Voz) tem como objetivos “Reforçar a técnica vocal básica e instalar a prática da imagem da palavra. Leitura e realização de cenas de caráter realista. Apoio vocal a cenas ou peças realizadas como montagens da disciplina de interpretação”. (Projeto Político-pedagógico da ETETMP, 2008: 21)

A ênfase na leitura e realização de cenas de caráter realista justifica-se pelo perfil de apoio à disciplina de Interpretação, que nessa etapa tem como objetivo “conceituar e vivenciar os fundamentos do sistema criado por Constantin Stanislavski para a construção do personagem em teatro”.

Em relação à voz, permanece o trabalho de relaxamento, respiração, ressonância, projeção e articulação, e a principal novidade dessa etapa é a introdução da prática da

⁶ Maria da Glória Beuttenmüller é conhecida no meio teatral como Glorinha Beuttenmüller.

“Imagem da Palavra”. O professor Hermes Frederico (Anexo, p. 162) demonstra como o fato de o segundo período já participar de uma montagem teatral facilita o trabalho com a “Imagem da Palavra”, quando diz que, na “segunda turma, eles já tiveram essa estrutura básica no semestre anterior. Eu tenho que acrescentar. Mas eles já têm algo a fazer, tem algo a montar, então isso facilita muito”.

Stanislavski (2001: 169) sistematizou uma metodologia calcada no trabalho de exteriorização de imagens internas e ensinava que o ator deveria preocupar-se em evocar imagens ao pronunciar as palavras: “Para o ator uma palavra não é apenas um som, é uma evocação de imagens. Portanto, quando estiver em intercâmbio verbal em cena, fale menos para o ouvido do que para a vista”.

O conceito de “Imagem da Palavra” tal como foi desenvolvido por Glorinha Beuttenmüller, a partir da década de 1970, baseado na teoria da *Gestalt* aplicada à fala, será foco de um estudo mais detalhado na última parte do Capítulo 2. Optei por discuti-lo com mais detalhamento por ser um conceito adotado largamente no ensino da voz na formação do ator e, por outro lado, criticado por parte de alguns atores e diretores contemporâneos.

No terceiro semestre, a disciplina de Expressão Vocal III (Voz) traz como objetivos a “Manutenção da técnica vocal básica e treinamento do colorido vocal. Leitura e cenas de textos que apresentem o ‘distanciamento’ interpretativo. Apoio vocal à montagem realizada pela disciplina de interpretação”. (Projeto Político-pedagógico da ETETMP, 2008: 24)

Dessa forma, mantém-se o que já vinha sendo trabalhado de técnica vocal e acrescenta-se o treinamento do “Colorido Vocal”. O conceito de “Colorido Vocal” será aprofundado posteriormente, juntamente com o de “Imagem da Palavra”. Apesar de ser uma expressão que tem seu uso bastante difundido, tanto no teatro quanto na

fonoaudiologia e na música, acredito que essa expressão não tem um significado rigorosamente definido e, de acordo com o contexto, um sentido diferente é evocado.

A etapa quatro do curso tem como título “O ator inserido nos diferentes gêneros e espaços”, e a disciplina de Interpretação vai introduzir o aluno no campo do Teatro Contemporâneo. Com isso, a disciplina de Expressão Vocal IV (Voz), no quarto semestre, objetiva a “Manutenção da técnica vocal básica e treinamento/vivência de ‘novas expressões vocais’. Leitura e cenas de textos que caracterizem o teatro contemporâneo. Apoio vocal à montagem realizada pela disciplina de interpretação”.

Tomar o “Teatro Contemporâneo” como conteúdo para um período do curso implica na introdução de problemas relativos à amplitude do campo escolhido, uma vez que, devido à diversidade de manifestações que podem ser inseridas neste rótulo, torna-se praticamente impossível a definição deste conceito. Do mesmo modo, interessa especialmente à minha pesquisa investigar qual seria a proposta da escola ao que classifico como necessidades vocais do ator contemporâneo.

O professor Hermes Frederico, ao ser interrogado sobre o que seriam essas “novas expressões vocais”, reforça o caráter da disciplina de Voz de apoio à de Interpretação:

Se houver uma escolha do diretor para quebrar a lógica, por exemplo. “Vamos fazer com que aquele personagem crie uma voz específica”. O professor de Interpretação cria um falar diferente. Então, nesse falar diferente, você vai dar a segurança. Vai fazer com que ele execute aquilo eficientemente, teatralmente (...). Então, a gente vai se inserir nesse experimento. Vamos fazer os aparos, as limpezas. Você tem que ter muito cuidado porque, nessa criação, há uma liberdade, e nesses momentos eles correm muito risco. Você tem que ter segurança e dar segurança para aquele aluno, para que, além do lado artístico, ele não provoque nenhum dano ao aparelho em si. (Anexo, p. 163)

A professora Rose Gonçalves recusa o rótulo “Teatro Contemporâneo” e explica o que considera importante de ser trabalhado com o ator:

Eu não gosto mais desses rótulos. Por exemplo, eu não gostaria de escrever isso. Porque eu tenho visto que quando você não entende bem a proposta, você diz que é o teatro contemporâneo. Mas o público, às vezes, não gosta. Então, eu acho que o ator tem que trabalhar para se fazer entender, nunca perder de mira que o teatro é o lugar para ser visto e ouvido, que você precisa compreender aquela informação, mesmo que seja uma coisa bem esdrúxula, ele também tem que compreender. Se não compreendeu, não serviu ao objetivo. Se é moderno, se é antigo, não tem o menor problema. Mas a proposta que for, se eu for ajudar, eu vou fazer o público se sentir dentro daquilo. (Anexo, p. 144)

No último semestre, os alunos realizam a Prática de Montagem e Encenação Teatral e a disciplina de Expressão Vocal V, ainda mais evidentemente que nas outras etapas, cuja função é servir ao trabalho de interpretação. O objetivo da disciplina é a “Orientação vocal à montagem de formatura. Treinamento vocal de acordo com o estilo e proposta da montagem”.

A leitura do Projeto Pedagógico da ETTMP permite o acesso a informações fundamentais sobre o conteúdo programático das disciplinas e a estrutura curricular da escola. Porém, não há como saber o que cada professor trabalha no dia a dia da sala de aula com os alunos, nem, principalmente, como o conteúdo é desenvolvido na prática. O estudo feito sobre o ensino da voz na antiga Escola Dramática Municipal exemplifica essa dificuldade, não só devido à falta de registros mais detalhados, mas também pela impossibilidade de investigarmos os procedimentos metodológicos, valendo-nos do relato dos próprios professores.

No entanto, as entrevistas realizadas com os professores da atual Escola Martins Pena foram preciosas, pois possibilitaram o conhecimento de seus procedimentos metodológicos e de sua rotina em sala de aula.

O professor Hermes Frederico diz:

Tenho rotina, sim. Temos que começar pelos exercícios. Sempre, em qualquer estágio em que eles estejam, tem que ter exercício. Exercícios seguindo essa linha mesmo: relaxamento, respiração,

ressonância, projeção... Tem que fazer o roteirozinho. Após isso, aí vai depender do que se tiver... Se tiver que fazer a leitura, faz-se a leitura, parando, corrigindo, interferindo o máximo possível em algum problema individual... (Anexo, p. 164)

Rose Gonçalves também mantém uma rotina de procedimentos e enfatiza a importância da repetição para que a aprendizagem se concretize, embasada pelos conhecimentos de Programação Neurolinguística.⁷

Sempre começo com um aquecimento vocal. Depois, eu faço um trabalho com frases que são ditas. Eu demorei um pouquinho para descobrir que o encéfalo é burro. Fazendo um pouquinho de Programação Neurolinguística eu saquei que o cérebro é como um computador, ele tem um programa. E ele entende, mas ele demora para assimilar aquela nova respiração, aquela nova postura, aquele novo olhar... Então, você tem que repetir: “Eu já entendi o tamanho desse espaço”, “Eu já entendi que minha nuca enxerga para trás”... “Eu enxergo enquanto eu falo”. Eu fico martelando as mesmas coisas até que ele compreenda isso. (...) Só nos pertence aquilo que nós compreendemos. Eu acho que leva um tempo para o cara compreender. A gente julga que já entendeu, mas não entendeu. A aula é repetitiva. Repetitiva de forma leve. Eu começo dizendo: “Sorria, você está na aula de voz”, “Agora vocês”. Sempre com muito frescor, mas é repetitiva. (Anexo, p. 143)

Além de pontuar a importância da repetição para o aprendizado, a professora Rose Gonçalves falou sobre uma experiência pioneira que está em curso na ETTMP. Ela conta que a partir de uma vivência que ela teve como preparadora vocal da peça *Maria Stuart*, que esteve em cartaz no primeiro semestre de 2009 no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, onde trabalhou com um elenco heterogêneo tanto em idade quanto em experiência, Rose decidiu juntar duas turmas de semestres diferentes. Com isso, vem subvertendo o modelo seriado tradicional: “Certeza a gente

⁷ Segundo o Dicionário Houaiss (2001), neurolinguística é a “ciência que estuda as relações entre a estrutura do cérebro humano e a capacidade lingüística (...)”.

não pode ter de nada, mas eu acredito que não exista o ano 1, o ano 2, o ano 3 de voz”, ela afirma, garantindo que tem obtido ótimos resultados:

(...) como eu não tenho muito tempo, não tenho muita carga horária, eu juntei o primeiro período com o terceiro. Se não tivesse uma pessoa que entendesse aonde eu quero chegar, não me deixaria fazer isso, porque foge às normas. Mas eu acho completamente possível. Na verdade, eu estou puxando o primeiro ano para um nível maior e o terceiro para um melhor ainda, porque foram meus alunos no segundo. (...) Então, hoje eu já tenho, com um mês e meio, dois meses de aula, um nível altíssimo para o primeiro ano dessa escola. Eu vou me aposentar até o final do ano e quero puxar completamente para cima. Então, estou levando o carro desta forma. (Anexo, p. 142)

Ao contrário do ensino da voz na EDM, que se dava distante do acontecimento teatral propriamente dito, observa-se, tanto no Projeto Pedagógico quanto no discurso dos professores, que a estrutura da disciplina de voz falada da ETETMP caracteriza-se por forte ênfase nas atividades práticas e por uma relação próxima com as cadeiras de Interpretação Teatral. O ensino da voz, hoje, assume uma função que pode ser descrita como de preparação vocal para as montagens que acontecem ao final das oficinas, e mobilizam todas as matérias.

Em meio aos festejos pelo centenário da escola é motivo de comemoração que a escola tenha sobrevivido às graves crises pelas quais passou e que continue oferecendo uma formação profissional gratuita em teatro, com reconhecida qualidade.

1.3 DO CURSO PRÁTICO À ESCOLA DE TEATRO DA FEFIEG⁸ – as origens da Escola de Teatro da UNIRIO

Na década de 1970, o Brasil vivia um momento político em que a livre expressão de ideias estava duramente ameaçada. A ditadura militar prendia e torturava

⁸ A FEFIEG (Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara) reunia diversas escolas federais, entre elas a Escola de Teatro. A partir de junho de 1979 tornou-se a UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

militantes que se opunham ao sistema político vigente, muitos deles jornalistas, artistas e estudantes. A repressão policial inibia as manifestações populares e uma rigorosa censura à imprensa e às manifestações artísticas impedia a realização de espetáculos teatrais.

É nesse contexto que se inseria a Escola de Teatro da FEFIEG, atual Escola de Teatro da UNIRIO. O então aluno Edimirson Leite Catunda, em depoimento a Jana Eiras Castanheira (2003), dá um testemunho sobre como a escola era vista pelos alunos:

A meu ver a Escola era vista pelos alunos como um “galpão”, um depósito onde eles guardavam suas emoções, seus desvios e acertos (...). Eu costumo dizer que a Escola era a outra perna da encruzilhada. A maior parte estava lá para evitar enveredar pela outra perna que era a da anulação, da falta de criatividade, da loucura mesmo, que o lado intelectual, sob a ditadura militar, sofria. (CASTANHEIRA, 2003: 137, v. II)

Em relação ao ensino da voz, o início dos anos 70, na Escola de Teatro da FEFIEG, é marcado pela presença de Glorinha Beuttenmüller, professora da disciplina de Dicção e Impostação da Voz, que abriu caminho para a Fonoaudiologia no trabalho com a voz do ator.

O curso de Interpretação da escola era um curso técnico, com duração de três anos, e só veio a se tornar um curso superior em junho de 1979, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), atual Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

As origens da escola remontam à primeira metade do século XX, com a fundação do Curso Prático de Teatro, em 1939, mantido pelo Serviço Nacional de Teatro, órgão subordinado ao Ministério de Educação e Saúde. Em seu primeiro endereço, no Clube Ginástico Português, na avenida Graça Aranha, no Centro do Rio, o curso contava com três matérias: Arte de Representar, Canto Coral e Coreografia.

Em oposição à característica predominantemente teórica da EDM, o Curso Prático de Teatro trazia em seu nome e em seus objetivos a pretensão de ser um curso com ênfase na prática teatral, como se pode observar em seu Regimento, onde se lê que suas atividades seriam “de caráter integralmente prático, onde não haverá nem livros, nem carteiras escolares e onde os ensinamentos serão dados praticamente no próprio palco”.

Em maio de 1949, através de uma portaria ministerial, o curso foi reformulado, passando a ter a duração de dois anos e compreendendo as disciplinas de Ginástica e Dança, Dicção, Interpretação, Música, Evolução do Drama, História das Artes Plásticas, Maquilagem e Caracterização. Também neste ano foi instituído o exame de admissão, de caráter prático. Em 1951, além de Dicção, podia se observar a presença da disciplina de Prosódia no curso.

Em 1953, no governo Vargas, o Curso Prático de Teatro passou a se chamar Conservatório Nacional de Teatro, permanecendo ainda subordinado ao Serviço Nacional de Teatro.

De acordo com o Regulamento do Conservatório Nacional de Teatro de 26 de fevereiro de 1958, Portaria Ministerial nº 7, publicada no Diário Oficial de 5 de março de 1958, o Curso de Interpretação seria composto de três séries. E as aulas de voz seriam divididas ao longo dos três anos constando de “Arte de Dizer”, nas duas primeiras séries, e de “Dicção”, na terceira. (CASTANHEIRA, 2003: 128)

O Conservatório Nacional de Teatro (CNT) passou por vários endereços na cidade, e em 1965 foi para o prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE), na praia do Flamengo, 132. Foi nesse endereço que o ator Pedro Paulo Rangel, que entrou na escola em 1966, estudou. Pedro Paulo Rangel é ator e diretor; fez o curso de Formação de Atores do Conservatório Nacional de Teatro e estreou profissionalmente em 1968, na

peça *Roda Viva*, de Chico Buarque de Hollanda, com direção de José Celso Martinez Correa.

Na entrevista que deu para esta pesquisa, contou sobre sua experiência no CNT:

O Conservatório era um lugar muito bom para se aprender, para se ter um primeiro contato com a arte de interpretar. Muito bom mesmo! Os professores eram magníficos. O golpe tinha recém-acontecido, então, as coisas eram meio estranhas. Ele funcionava no prédio da UNE, que foi demolido, e ele tinha acabado de ser queimado e invadido, na época do golpe. Era um lugar também muito interessante de se trabalhar. O auditório se mantinha queimado, era um lugar bem bonito. (Anexo, p. 165)

Em relação às aulas de voz, Pedro Paulo Rangel recorda que teve uma professora diferente em cada um dos três anos da escola.

Em cada ano tinha uma professora de voz diferente. No primeiro ano foi a Maria Helena Bezzi. (...) Foi a minha primeira professora de voz. E ela dava uma respiração – não sei se chamava diafragmática, abdominal – era assim que ela ensinava. Eu não tinha noção de nada. Eu respirava, mas não sabia que tinha uma técnica para isso. (...) [Ela trabalhava] respiração, vocalise, canto, tudo junto. (...) O segundo ano foi com a Lilia Nunes. A Lilia Nunes era completamente diferente da Bezzi. A Lilia Nunes ensinava uma respiração aqui em cima, na caixa. Então, quando você chegava no segundo ano, já tinha que desaprender tudo o que você tinha aprendido no primeiro. Até quando a gente chegava na Glorinha, que era o terceiro. A Glorinha era um caos. Um caos maravilhoso, é claro. Os conceitos eram completamente diferentes. Não existia uma regra preestabelecida. Ela falava muito de Gestalt, naquela época. Então, era uma coisa muito libertária e, ao mesmo tempo, muito funcional. Porque a gente usava as coisas que a gente aprendia antes no meio daquela confusão, daquele método meio “antimétodo”, que a Glorinha tem. (Anexo, p. 165)

Pedro Paulo Rangel relata também que teve aula de Prosódia na escola e relembra com humor como eram as aulas:

E eu me lembro também que eu tive uma professora de Prosódia. Não sei em que ano foi. E era uma coisa cômica, porque ela era pernambucana e tinha um sotaque muito forte. [risos] E ela ensinava a gente a falar com o sotaque dela. (Anexo, p. 166)

A visão de Pedro Paulo Rangel, apesar dos quarenta anos que separam seu depoimento do período em que estudou no CNT, mostra como o ensino da voz estava calcado no saber individual dos professores e como, em alguns casos, o que era ensinado em um ano até mesmo entrava em contradição com o que havia sido ensinado no ano anterior. Pode-se perceber, ainda, como as atividades práticas predominavam nas aulas de voz, mesmo na de Prosódia.

Castanheira (2003), em sua dissertação de mestrado, revela que o caráter prático presente na constituição da escola se manteve vivo com o passar dos anos e que na década de 1970 era marcante a preferência dos alunos pelas aulas práticas. Edimirson Leite Catunda, em seu depoimento a Castanheira, ressalta que, apesar do brilhantismo dos professores das disciplinas teóricas – Yan Michalski, Bárbara Heliadora, Aldomar Conrado, Gustavo Dória –, o próprio contexto da época já dirigia a preferência dos estudantes para as aulas que permitiam a experiência com o fazer teatral.

As aulas teóricas nem de longe poderiam despertar maior interesse que as aulas práticas. Apesar dos professores, na maioria, serem cabeças brilhantes, (aqui eu falo do Yan e da própria Bárbara Heliadora), naquele contexto a prática era muito mais chamativa. Nela o aluno se expunha mais completamente e isso era tudo o que se queria. (...) Pouca leitura. Essa é que era a verdade. Além do mais quem resistiria a uma aula prática com a Glorinha Beuttenmüller, mesmo que para isso tivesse que deixar a sala da Bárbara às moscas? Ninguém. (CASTANHEIRA, 2003: 137, v. II)

E, no trecho destacado, cita as aulas da Glorinha como exemplo, dando a entender que havia algo em suas aulas que as tornavam irresistíveis aos alunos. A atriz Ângela Valério, em seu depoimento a Jana Eiras Castanheira (2003: 30), diz: “Eu me sentia tão tomada pelo meu corpo, minha voz, minhas percepções, minhas leituras desordenadas, que a parte teórica, para mim, constituía algo completamente desinteressante, salvo exceções”. Assim sendo, mesmo que se reconheça que já havia

um terreno fértil na escola para a experimentação prática, é inegável a fascinação exercida pela figura da professora Glorinha Beuttenmüller sobre os alunos.

Glorinha estudou impostação de voz com a professora Lília Nunes, que lecionava no Conservatório Nacional de Teatro e tinha como alunos grandes atores e atrizes da época. Sobre sua relação com a mestra, Glorinha relembra:

Nesta época, eu já dava aulas de declamação e comecei a aplicar em meus alunos os exercícios de impostação de voz aprendidos com dona Lília, de quem acabei me tornando amiga. E não tardou até eu começar a trabalhar como assistente dela na Fefieg, futura Fefierj, atual Uni-Rio. (BEUTTENMÜLLER, 2003: 27)

No início da década de 60, Glorinha foi chamada para trabalhar com uma professora cega com o objetivo de ajudá-la a se preparar para uma conferência que daria no Instituto Benjamin Constant.⁹ O sucesso da conferência levou a um convite para que Glorinha Beuttenmüller ensinasse os cegos a desenvolver sua fala, e esse desafio foi determinante na criação do método Espaço-Direcional-Beuttenmüller, utilizado até hoje no trabalho com a voz do ator.

O embasamento científico para suas intuições começou a surgir em 1964, quando foi ministrado o primeiro curso de Foniatria no país, coordenado pelo Dr. Pedro Bloch, na Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR). Para esse curso, foram selecionados como alunos apenas profissionais que já tratavam de problemas de voz e fala, como era o caso de Glorinha Beuttenmüller. Ao fim do curso foi criada a Sociedade Brasileira de Foniatria, instituição que tem Glorinha Beuttenmüller como sócia fundadora.

⁹ O Instituto Benjamin Constant foi criado em 1854. É um Centro de Referência para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, atende a população em consultas oftalmológicas, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille, e publicações científicas. Situa-se na avenida Pasteur, no bairro da Urca, no Rio de Janeiro.

No decorrer de seus estudos de foniatria, Glorinha buscou responder a questões decorrentes de seu trabalho com os cegos, mas como não obteve respostas definitivas de seus mestres – se o trabalho com a voz falada já era uma novidade, o que dizer do trabalho de desenvolvimento da voz com cegos! – foi experimentando e recriando a partir de seus aprendizados e, com isso, dando forma ao seu próprio método.

Como assistente de Lília Nunes, Glorinha Beuttenmüller iniciou sua prática como professora de voz para atores, primeiramente, seguindo os passos da mestra, para gradativamente começar a aplicar seu próprio método. Sobre esse processo, Glorinha relata:

Antigamente, a impostação de voz era feita por meio do canto. Como eu era formada pela Escola Nacional de Música, adotava com os alunos a mesma técnica que ela usava, fazendo vocalises ao piano. Para quem não sabe, vocalise é um exercício que consiste em cantar sobre uma vogal uma série de notas escolhidas, com fins pedagógicos ou, neste caso, terapêuticos. Anos depois, acabei me tornando responsável pela cadeira de Expressão Vocal na Fefierj, tendo dona Lília ficado com a cadeira de Canto. Foi mais ou menos por essa época que lhe apresentei o método que já vinha desenvolvendo. (BEUTTENMÜLLER, 2003: 27)

Em suas memórias, Glorinha (2003: 27) conta que, ao lhe apresentar o método Espaço-Direcional-Beuttenmüller, Lília Nunes ficou encantada e aprovou o trabalho desenvolvido por sua ex-assistente. O método, apesar de ter sido concebido no início da década de 1960, só foi registrado em 1972, quando Glorinha elaborou o Plano de Disciplina de Dicção e Impostação da Voz. Não é difícil imaginar como essas ideias soaram revolucionárias em uma época em que a impostação de voz era feita através do canto e que o trabalho com a voz falada iniciava-se no Brasil.

O programa detalhado da disciplina de Dicção e Impostação da Voz para os três anos de Interpretação e para o primeiro ano de Direção, com a carga horária de teoria e

de prática, os objetivos e o conteúdo programático, estão descritos no referido Plano de Disciplina,¹⁰ um valioso documento sobre a disciplina de voz ministrada por Glorinha Beuttenmüller, que será a principal fonte de informações sobre esse momento.

As aulas de voz no curso de Interpretação da Escola de Teatro da FEFIEG acompanhavam os três anos de curso, sendo que no terceiro ano a disciplina ocupava apenas um semestre, não dois, como no primeiro e no segundo anos. Em cada semestre, eram sessenta aulas da disciplina de Dicção e Impostação da Voz, divididas em quinze aulas de preleção e quarenta e cinco aulas de exercícios, com uma frequência de quatro aulas por semana.

Carga Horária Teórica e Prática – Curso de Interpretação			
AULAS	1º Ano Dois semestres	2º Ano Dois semestres	3º Ano Um semestre
Preleção	15	15	15
Exercícios	45	45	45
Por semana	4	4	4
Por semestre	60	60	60
Por ano	120	120	60

O curso de Direção, ao contrário do de Interpretação, contava com uma carga horária teórica maior que a prática e com uma carga horária geral bastante inferior; a disciplina de Dicção e Impostação da Voz estava presente apenas nos dois semestres do primeiro ano, e as trinta aulas por semestre eram divididas em quarenta e cinco aulas de preleção e quinze de exercícios.

¹⁰ O documento é mimeografado e as páginas não são numeradas.

Carga Horária Teórica e Prática	
Curso de Direção	
AULAS	1º Ano Dois Semestres
Preleção	45
Exercícios	15
Por semana	2
Por semestre	30
Por ano	60

A professora descreve para cada ano quais seriam o conteúdo, a organização e os resultados esperados. Em seguida, lista as unidades de ensino com o número de aulas, a metodologia e os objetivos específicos de cada unidade de ensino.

Lista das Unidades de Ensino – Número de Aulas – Metodologia		
1º Ano – 1º Período		
Discriminação	Nº de aulas de Preleção	Nº de aulas de Exercícios
1. Panorâmica do Ensino da Dicção	2	–
2. Origem e Evolução da Linguagem	2	1
3. A Voz	2	4
4. Contração e Relaxação	2	5
5. Respiração	2	10
6. Fonética: Estática e Dinâmica-Vogais	2	10
7. Fonética: Articulação das Consoantes	3	15
Total	15	45

No primeiro ano do primeiro período, Glorinha iniciava com pontos teóricos. O objetivo era mostrar ao aluno a importância da dicção como veículo de comunicação e a diferenciação entre linguagem oral e escrita, além de construir o conceito de linguagem como fenômeno fisiológico, psicológico e filosófico. Explicava, ainda, a emissão da voz, considerando a anatomia e a fisiologia do aparelho fonador. Observa-se que o

trabalho de relaxação e respiração já era desenvolvido, sobretudo, na prática. Em relação à fonética, Glorinha (1971) explicita no plano da disciplina que pretendia “dar aos alunos a noção da forma das vogais para a devida projeção sonora, salientar a importância dos pontos articulatórios para clareza da fala e, com as consoantes, demonstrar o respeito às regras de articulação para melhor projeção da voz e para torná-la audível em todo o espaço”.

Lista das Unidades de Ensino – Número de Aulas – Metodologia		
1º Ano – 2º Período		
Discriminação	N ° de aulas de Preleção	N ° de aulas de Exercícios
1. Projeção da Voz	1	5
2. Ressonância	2	5
3. Fonética: Articulação das Consoantes	3	15
4. Grupos Consonantais	1	5
5. Pronúncia	3	8
6. Leitura de Textos	3	5
7. Coro Falado	2	4
Total	15	45

O trabalho com a projeção vocal e com a articulação de vogais e consoantes, que já tinha sido introduzido no primeiro período, tem continuidade no início do segundo período do primeiro ano, acrescido do trabalho com a ressonância para a amplificação sonora.

No que diz respeito à pronúncia, o trabalho com o sotaque e a noção de uma pronúncia padrão estão presentes. A professora pretende “mostrar aos alunos as peculiaridades da nossa pronúncia, destacando as diferenças regionais” e – é interessante este ponto – “incutir no aluno a necessidade de respeitar a pronúncia da Língua Portuguesa falada no Brasil”, fundamentando-se nas normas estabelecidas para a

língua falada no teatro no Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro, ocorrido em 1956, na Bahia.

Nesse período, é introduzido também o trabalho de leitura de textos, buscando os conceitos básicos para a dissecação do texto e a demonstração da necessidade das ligaduras das palavras, com o objetivo de dar ritmo à comunicação. Dessa forma, a abordagem com o texto incluía tanto aspectos de linguagem, relacionados com a compreensão do texto, quanto aspectos técnicos, relativos à forma de articulação das palavras.

Os resultados esperados para o segundo ano de aulas de voz eram descritos no plano da disciplina da seguinte maneira:

O aluno deverá, no final do 2º período, ter uma perfeita convicção do envolvimento sonoro no espaço, e compreender que este envolvimento obedece à acuidade sensorial desenvolvida. A partir desta compreensão, espera-se do aluno a capacidade de discernir o ritmo, a modulação e o equilíbrio das palavras dentro do texto. O aluno conseguirá diminuir as suas problemáticas de fala através de uma estruturação maior de relacionamento. (BEUTTENMÜLLER, 1971)

Lista das Unidades de Ensino – Número de Aulas – Metodologia		
2º Ano – 1º Período		
Discriminação	Nº de aulas de Preleção	Nº de aulas de Exercícios
1. Recapitulação da Matéria do 1º Ano	1	2
2. Expressividade	1	–
3. Relaxação física e mental	1	5
4. Respiração e emoção	3	5
5. Ressonância e emoção	3	10
6. Pontuação gramatical e expressiva	2	3
7. Teoria da “Gestalt” aplicada à fala	4	20
Total	15	45

No primeiro período do segundo ano, após a recapitulação da matéria do primeiro ano, onde o objetivo era salientar a necessidade de se exercitar continuamente a mecânica da voz e da fala, Glorinha passava a utilizar o termo *expressividade*. É interessante observar que esse conceito era abordado em uma única aula, e de forma exclusivamente teórica. Para Beuttenmüller (1971), o objetivo era “mostrar ao aluno as divisões do aspecto mental da fala e demonstrar a interdependência entre os sentidos e sentimentos humanos”.

A respiração e a ressonância, que já haviam sido trabalhadas no primeiro ano da disciplina, são retomadas no primeiro período do segundo ano, mas com um enfoque diferente, articulando-as com a emoção.

E nesse semestre eram apresentados dois pontos fundamentais do método Espaço-Direcional-Beuttenmüller: a pontuação expressiva e a teoria da *Gestalt*, aplicada à fala. Com a pontuação expressiva, Glorinha pretendia “estimular ao aluno a necessidade de destacar as palavras de valor, os grupos de força e as pausas dentro do texto”. Já a teoria da *Gestalt* pretendia “provar que os objetos designados pelas palavras possuem uma forma específica que deve ser respeitada na projeção sonora destes vocábulos”, originando o trabalho com a imagem da palavra, desenvolvido pela professora.

Lista das Unidades de Ensino – Número de Aulas – Metodologia		
2º Ano – 2º Período		
Discriminação	N ° de aulas de Preleção	N ° de aulas de Exercícios
1. Vogais e emoção	3	10
2. Inflexão	2	5
3. Colorido	2	5
4. Fisionomia e fala	2	5
5. Os sentidos e a fala	3	10
6. Movimento – corpo e fala	1	5
7. Leitura de texto – ritmo e movimento	2	5
Total	15	45

O conteúdo do segundo período, do segundo ano, dá continuidade ao desenvolvimento da expressão da voz falada, de uma forma bastante abrangente, incluindo não só aspectos sonoros propriamente ditos, mas também a relação entre voz e corpo, através do olhar para a fisionomia, o movimento corporal, o gesto e os sentidos. E o tópico que trata da leitura de textos visa “exercitar a leitura de textos dando ritmo e movimento, com aplicação de todas as aulas recebidas”, fazendo assim uma recapitulação do conteúdo já abordado na disciplina.

O último semestre, que encerra o curso, é marcado pela prática; para cada aula de preleção, havia de dez a quinze aulas de exercício. Esperava-se que:

O aluno terá que ter consciência da tomada dimensional do seu núcleo sonoro. O aluno deverá, no final do curso, ter a convicção do nosso método para aplicá-lo durante a sua vida profissional, a fim de evitar disfunções vocais. (BEUTTENMÜLLER, 1971)

Lista das Unidades de Ensino – Número de Aulas – Metodologia		
3º Ano – 1º Período		
Discriminação	N ° de aulas de Preleção	N ° de aulas de Exercícios
1. Equilíbrio Cinestésico	1	10
2. Fala-Tempo-Espaço	1	10
3. Fala-Imagem e Som	1	10
4. Improvisação Sonora	1	10
5. Comunicação	1	15
Total	5	55

O Equilíbrio Cinestésico, que trata do sentido de percepção de movimento provocado por estímulos do próprio organismo, buscava, por um lado, “salientar a necessidade do equilíbrio cinestésico entre a fala e o corpo na projeção sonora” e, por outro, “explicar a importância cinética na pronúncia, na articulação e na enunciação das palavras”, abordando a influência na fala, tanto do movimento corporal global, quanto do movimento específico dos órgãos fonoarticulatórios.

A parte denominada Fala-Tempo-Espaço procurava desenvolver, principalmente, aspectos de ritmo na fala e do direcionamento da voz no espaço. Já o terceiro tópico dava continuidade ao trabalho de “Imagem da Palavra” e pretendia “desenvolver em cada aluno o sentido audiovisual das palavras e dar ao aluno um adestramento sensorial-auditivo-olfativo-tátil”, trabalhando com o aluno a imagem e som das palavras concretas e abstratas.

A Improvisação Sonora era a porção do curso dedicada, eminentemente, ao desenvolvimento da criatividade, que se manifesta através dos sons da voz. Pretendia-se deixar que o aluno explorasse uma variedade de sons e incentivá-lo a transformar os sons criados em palavras, além de “mostrar ao aluno o benefício da improvisação

sonora para uma interpretação com total empatia”. Nota-se que no trabalho de improvisação estava presente a preocupação com a interpretação e a expressividade.

A respeito do ponto do programa denominado Comunicação, Glorinha pretendia “mostrar ao aluno que, para uma boa comunicação terá que obedecer as leis que regem a ciência da fala”, e estimulava o ator a continuar com a prática dos exercícios a fim de manter os ganhos vocais adquiridos ao longo do curso.

Os programas do segundo e do terceiro anos mostram-se avançados para a época, não só quanto aos objetivos propostos, mas também na parte referente à terminologia empregada. Será analisado num momento posterior desta pesquisa o significado da permanência do conteúdo e da metodologia criados por Glorinha, que se mantêm presentes e fortes no ensino da voz na formação do ator neste início de século XXI, após mais de trinta e cinco anos da criação do Método Espaço-Direcional-Beuttenmüller.

1.4 ESCOLA DE TEATRO DA UNIRIO – primeira década do século XXI

A disciplina de Voz da Escola de Teatro da UNIRIO divide-se hoje em quatro disciplinas subsequentes denominadas como Técnica e Expressão Vocal (TEV) I, II, III e IV – voltadas tanto para o Curso de Bacharelado em Artes Cênicas quanto para o de Licenciatura em Teatro – e uma disciplina específica direcionada apenas para os alunos de Licenciatura, que se chama Voz e Educação. A quantidade de créditos de cada disciplina, com a carga horária correspondente, e a existência de pré-requisitos podem ser observadas na tabela a seguir:

Carga horária e pré-requisitos			
Disciplina	Créditos	Carga Horária	Pré-Requisitos
TEV I	02	60 horas	Nenhum
TEV II	02	60 horas	TEV I
TEV III	01	30 horas	TEV II
TEV IV	01	30 horas	TEV II
VOZ E EDUCAÇÃO	02	60 horas	Nenhum

Dessa forma, o curso de bacharelado em Artes Cênicas, que é nosso foco nesta pesquisa, conta com cento e oitenta horas de aulas de voz falada, divididas em quatro períodos, sendo que a carga horária das duas disciplinas iniciais é o dobro das finais. A disciplina de Voz e Educação não será analisada, por não se dirigir à formação de atores.

A professora Natalia Fiche (Anexo, p. 132), da Escola de Teatro da UNIRIO, considera a carga horária insuficiente: “(...) eu acho pouco. O ideal seriam sessenta horas para todas elas, e ainda deveria ter TEV 5, TEV 6, para o aluno ter voz até o final. Para que eles continuem as pesquisas”. A professora Jane Celeste Guberfain (Anexo, p. 136) concorda com a colega: “Eu acho que a carga horária é insuficiente. Porque nós deveríamos ter Técnica Vocal desde o primeiro período e continuarmos até o final do curso, para nós darmos, inclusive, uma atenção maior às práticas de montagem”.

Atualmente (2009), o curso tem em seu corpo docente três professores de Técnica e Expressão Vocal: Domingos Sávio Ferreira de Oliveira, Jane Celeste Guberfain e Natalia Ribeiro Fiche, todos fonoaudiólogos especialistas em voz, discípulos de Glorinha Beuttenmüller. É significativo ressaltar que os professores Jane Celeste e Domingos Sávio, além de fonoaudiólogos, são ex-alunos da Escola de Teatro da UNIRIO, e que os três buscaram um aprofundamento nos conhecimentos teatrais. Domingos Sávio tem seu mestrado em teatro e seu doutorado em linguística; Jane

Celeste acaba de se doutorar no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UNIRIO e Natalia Fiche é mestranda desse mesmo curso. Jane, em entrevista, aponta para a necessidade do aprofundamento em teatro:

(...) eu resolvi fazer o mestrado em teatro e emendei praticamente com o doutorado em teatro porque eu acho que é importante, não é? Eu acho que na parte fonoaudiológica eu já me sinto mais segura, em termos de conhecimento... Logicamente, a gente sempre faz reciclagens, mas já me sinto mais à vontade, então eu vi a necessidade, agora, de me aprofundar em teatro. (Anexo, p. 135-136)

As ementas das quatro disciplinas de Técnica e Expressão Vocal mostram que, ao contrário da época de sua constituição, o curso hoje em dia apresenta um caráter teórico-prático, talvez em consequência do amadurecimento do corpo docente da Escola de Teatro da UNIRIO, que vem investindo em maior titulação e também no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. O foco na voz falada e uma marcante influência dos conhecimentos fonoaudiológicos também podem ser observados, juntamente com aspectos específicos relativos à voz na encenação.

A origem das ementas já demonstra a influência do Método Espaço-Direcional Beuttenmüller, e a permanência das ideias de Glorinha Beuttenmüller no ensino da voz na atualidade. A professora Jane Celeste declarou:

Essas ementas, na verdade, são originadas na Glorinha. A Glorinha que criou, originalmente, e a gente procura manter a filosofia dessas ementas e, naturalmente, acrescenta... Às vezes, faz alguma alteração, mas originalmente... Com exceção de TEV 4, que é totalmente diferente, mas até TEV 3, todas elas têm o método da Glorinha. (Anexo, p. 137)

No primeiro semestre de 2009 o professor Domingos Sávio ministrou TEV I e TEV II, Natalia Fiche TEV III e Jane Celeste TEV IV. Porém, essa distribuição não é fixa, podendo variar de semestre para semestre.

As tabelas a seguir mostram, de forma esquemática, as ementas, os objetivos e os conteúdos programáticos das disciplinas. Deve-se registrar que o curso encontra-se em meio a uma reforma curricular e as ementas estão em fase de revisão.

Disciplina	EMENTAS
TEV I	Método Espaço-Direcional-Beutenmüller, saúde vocal, dicção, relaxamento, respiração, ressonância.
TEV II	A partir da teatralização e da fala do ator desenvolver-se-ão estudos práticos e complementares para as formações profissional e artística, respeitando-se as particularidades e as características individuais do aluno ator. Considerando as propriedades físicas da voz, as mensagens verbal e não-verbal (suprasegmental) da entonação e a fonética teatral, pretende-se discutir a oralidade do ator através da análise contextualizada das dramaturgias de Stanislawski, Artaud, Grotowski, Dario Fo, Brecht, Boal, entre outros. À luz dessa contextualização a dicção, a pronúncia, a imagem da palavra e a projeção da voz serão vivenciadas na expressão vocal-corporal, no gesto sonoro e na interpretação/desejo do ator.
TEV III	Vozes de grande intensidade, riso, choro.
TEV IV	Estudo teórico-prático da composição vocal de personagens em filmes estrangeiros. Análise e construção vocal em cenas não realistas.
Disciplina	OBJETIVOS
TEV I	Conscientizar o aluno de suas limitações e possibilidades vocais, a fim de desenvolvê-las e aplicá-las no seu trabalho.
TEV II	Propiciar ao aluno o desenvolvimento da expressão vocal no teatro, através de diversas técnicas, visando o aperfeiçoamento da sua <i>performance</i> .
TEV III	Propiciar ao aluno conhecimentos e vivências para o uso da voz de grande intensidade no teatro e das técnicas do riso e do choro.
TEV IV	Pesquisar a oralidade do ator a partir das diversas possibilidades de composição vocal através da observação de atores em filmes estrangeiros; instrumentalizar o aluno-ator para a utilização dos recursos vocais pesquisados.
Disciplina	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
TEV I	Método Espaço-Direcional-Beutenmüller Saúde vocal Relaxamento para a comunicação Fonética estática e dinâmica Tipos respiratórios e respiração ideal Equilíbrio ressonancial Articulação

	Alterações vocais e vícios fonatórios
TEV II	Movimentos corporais e a voz Imagem da palavra Tempo-ritmo interno e externo Emissão e projeção vocal Inflexão e colorido Coordenação fonorrespiratória Leituras Pronúncia e regionalismos
TEV III	Projeção e emissão da voz de grande intensidade no teatro Técnica do riso e do choro Aquecimento e desaquecimento vocal Manutenção da saúde vocal Exercícios facilitadores
TEV IV	Discussão de diferentes tipos vocais explorados por atores em cenas de filmes estrangeiros Composições vocais relacionadas a personagens: qualidades da voz (altura, intensidade, duração e qualidade natural da voz - timbre); mudanças articulatórias e a relação entre os aspectos psicológicos, corporais e vocais Leitura e encenação de textos não realistas

Os objetivos de TEV I apontam para o caráter introdutório da disciplina, que pretende “conscientizar o aluno de suas limitações e possibilidades vocais, a fim de desenvolvê-las e aplicá-las no seu trabalho”. O conteúdo programático abrange, além dos aspectos relativos aos hábitos de saúde vocal, os pontos relacionados com relaxamento para a comunicação, fonética estática e dinâmica, tipos respiratórios e respiração ideal, equilíbrio ressonancial, articulação, alterações vocais e vícios fonatórios, mostrando adequadamente a abrangência da introdução proposta.

A atenção dada aos aspectos relativos à saúde vocal demonstra a aplicação dos conhecimentos fonoaudiológicos na abordagem para se trabalhar com a voz dos atores. Considera-se importante que, num momento inicial do curso, os alunos tenham consciência de como os hábitos vocais atuam de forma a beneficiar ou prejudicar seu aparelho fonador.

Juntamente com os cuidados com a voz, iniciar os estudos a partir dos pontos referentes à dicção, relaxamento, respiração e ressonância parece privilegiar um primeiro contato com o processo vocal através da apresentação dos exercícios vocais iniciais.

A professora Natalia Fiche comenta os objetivos de TEV I da seguinte forma:

TEV I, pelo que eu entendo, é essa entrada. Você tem que dar noções básicas. O aluno tem que perceber a respiração... Ele tem que saber articular, saber falar, tem que ter a imagem da palavra, saber o que é isso, tem que saber falar o texto, brincar com a voz... (Anexo, p. 131)

A ementa de TEV I explicita a influência de Glorinha Beutenmüller no ensino da voz falada na Escola de Teatro da UNIRIO, uma vez que o Método Espaço-Direcional-Beutenmüller consta como primeiro item do conteúdo a ser apresentado aos alunos. A entrevista com a professora Jane Celeste Guberfain deixa clara a forma como o método é adotado na escola.

Eu acho que, acima de tudo, o método é uma filosofia de trabalho, que difere muito dessa filosofia tradicional. (...) Agora, a sistemática, o como você aplica, você pode aplicar de várias formas e você pode até utilizar exercícios de outros métodos, de outras sistemáticas, para você continuar nessa metodologia. Acho que isso que é importante: você saber o seu objetivo, saber aonde você quer chegar, saber o que é importante buscar no aluno... Expressividade, a relação com o corpo, a sensibilidade, a consciência corporal... Mas que recursos você utiliza? Você pode pegar o exercício da Lilia Nunes, que é aquela coisa superautomatizada... Só que você não vai utilizar com a música, porque ela utilizava a partitura musical, mas você usa de outra forma. O importante é você ter esse embasamento. (Anexo, p. 137-138)

A ementa de TEV II dirige-se, de modo mais aprofundado, para a contextualização da voz no âmbito do teatro. O trabalho com as propriedades físicas do som e com os aspectos verbais e não-verbais da comunicação é visto como referência à

ótica da oralidade do ator. Nesse período, a dicção, a pronúncia, a imagem da palavra e a projeção da voz são trabalhadas de forma integrada com o texto teatral.

Enquanto dicção e pronúncia são termos já utilizados nas ementas analisadas na constituição da EDM e dão prova de sua permanência com o passar dos anos, o conceito de “Imagem da Palavra”, como mostra o programa da Escola de Teatro Martins Pena e da UNIRIO, também se mantém forte e presente no vocabulário do ensino da voz desde os anos 1970.

Chama atenção também, na ementa de TEV II, o respeito às particularidades e às características individuais do aluno-ator. Apesar do trabalho com o grupo, o enfoque individual demonstra a preocupação com o que há de particular na expressão vocal de cada sujeito. Parece ser uma busca de não se criar uma “marca” vocal a ser observada em todos os formandos do curso de teatro da UNIRIO, mas despertar as possibilidades expressivas individuais de cada aluno. A professora Jane Celeste enfatiza essa ideia:

Eu acho que a gente tem que dar propostas em grupo, mas não pode, de jeito nenhum, deixar de olhar cada um. Pedir que todo mundo pare e só um aluno faz o exercício. Ou olhando o posicionamento da língua, ou a respiração... Eu sou uma pessoa que dá muita atenção ao aluno individualmente. Apesar de estarmos trabalhando em grupo, apesar de a gente saber da dificuldade do tempo e da própria estrutura... Mas é muito importante que a gente crie tempo e veja o aluno individualmente (...). (Anexo, p. 138-139)

Em TEV II, pretende-se “propiciar ao aluno o desenvolvimento da expressão vocal no teatro, através de diversas técnicas, visando o aperfeiçoamento da sua *performance*”. O objetivo demonstra que se pretende dar continuidade às atividades propostas em TEV I, e o conteúdo programático enfatiza essa busca. O trabalho com a coordenação fonorrespiratória, com a emissão e projeção vocal e com a relação entre movimentos corporais e a voz, expande as conquistas vocais adquiridas no primeiro semestre de aulas de voz. O trabalho com a imagem da palavra, com o tempo-ritmo

interno e externo e com a inflexão e o colorido, contextualizados na leitura, permite o desenvolvimento da voz, sobretudo, no que se refere às habilidades expressivas.

A professora Natalia Fiche explica como se dá, em TEV II, o aprofundamento dos pontos abordados em TEV I:

Em TEV II, o que você tem que fazer? Reforçar o que foi dado em TEV I. Então, o cara já tem que saber usar a sua voz bem, colocada no nível médio, com projeção vocal, articulando bem, sem nenhum ceceio, sem troca, sem projeções de língua, com clareza, e a imagem da palavra mais colocada. Então, tem que se trabalhar mais texto, essas mudanças, a partitura vocal do texto. O controle fonorrespiratório a gente trabalha em TEV I e em TEV II ele já tem que ter o controle. Tudo o que você trabalha em TEV I é retrabalhado e mais exigido em TEV II, mais aprofundado... (Anexo, p. 132)

O estudo de pronúncia e de regionalismos articula-se com o estudo da prosódia do português falado no Brasil e pode ser considerado como uma herança do ensino da voz na época da constituição da Escola Dramática Municipal, em que a Prosódia era uma importante disciplina do curso. Porém, atualmente, o enfoque difere substancialmente do que foi observado no início do século XX. A preocupação dos professores, hoje, direciona-se, principalmente, para a suavização de sotaques regionais com vistas à atuação televisiva. A professora Jane Celeste relata que:

(...) tem muitos atores que são de televisão e nos pedem para dar exercícios para diminuir o chiado carioca... (...) Então, o que a gente faz em relação à pronúncia é mais a suavização de determinados sotaques regionais que eles nos apresentam. (Anexo, p. 139)

Jane Celeste relata que há o desejo de se aprofundar no estudo dos sotaques, principalmente por parte do professor Domingos Sávio, mas que isso implicaria num investimento de tempo que, no presente momento, não pode ser feito. Jane Celeste acrescenta:

Nós já fizemos um estudo, principalmente o Domingos queria fazer um estudo maior sobre os regionalismos... Colocarmos no programa para ensinar o sotaque baiano, o sotaque de Recife ou, então, os sotaques

estrangeiros também... Mas acontece que isso requer um estudo muito grande de linguística. Não pode ser uma coisa superficial e precisa de um tempo muito maior, e eu acho que a gente tem outras prioridades. Mas seria muito interessante se a gente pudesse abordar. (Anexo, p. 139)

A ementa de TEV III prevê, além do trabalho com a projeção vocal, técnicas vocais voltadas para o choro e o riso; visa “propiciar ao aluno conhecimentos e vivências para o uso da voz de grande intensidade no teatro e das técnicas do riso e do choro”. No conteúdo programático observam-se, também, exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal, e exercícios facilitadores para a projeção e emissão da voz de grande intensidade, com manutenção da saúde vocal.

Em TEV IV o foco está voltado para a composição vocal de personagens. A abordagem é teórica e prática, envolvendo tanto a análise de filmes quanto a construção vocal em cenas. No último período da disciplina de Técnica e Expressão Vocal têm-se como objetivos “pesquisar a oralidade do ator, a partir das diversas possibilidades de composição vocal através da observação de atores em filmes estrangeiros, e instrumentalizar o aluno-ator para a utilização dos recursos vocais pesquisados”. Enquanto o primeiro objetivo se efetiva, teoricamente, a partir da discussão a respeito de diferentes tipos vocais explorados por atores em cenas de filmes estrangeiros; o segundo concretiza-se através de composições vocais relacionadas a personagens. A articulação entre as qualidades da voz (altura, intensidade, duração e qualidade natural da voz-timbre), mudanças articulatórias e a relação entre os aspectos psicológicos, corporais e vocais se dá na leitura e encenação de textos.

A responsável por TEV IV, nos últimos anos, tem sido a professora Jane Celeste Guberfain, que explica os procedimentos metodológicos empregados em sala de aula:

A disciplina que eu ministro atualmente, que é TEV 4, está relacionada à composição vocal. Então, eu fiz uma apostila que tem

20 composições vocais que eu sugiro e que são trabalhadas em aula. Então, por exemplo, anteriorização da voz: [demonstra] lábios em sorriso, aí você fica com a voz mais leve, mais aguda, a sua voz vai ficar mais anteriorizada. Se você faz um biquinho, a sua voz já vai ficar mais posterior. Enfim, esse tipo de composição vocal que a gente utiliza, além de outras manobras: voz soprosa, voz cochichada, voz tensa... Mas sempre a rotina é a seguinte: um aquecimento vocal, que leva mais ou menos uma meia hora... Aí vai tudo aquilo que a gente sabe: relaxamento, respiração, articulação, ressonância... Depois eu entro no aprendizado daquelas composições que eu selecionei para aquela aula e depois a aplicação dessas composições num texto dramático. Então TEV 4 tem essa rotina, pelo menos como eu aplico. (Anexo, p. 138)

No que diz respeito à integração entre as disciplinas de Voz e as de Interpretação, no contexto da UNIRIO, observa-se que as duas professoras entrevistadas se ressentem de que essa relação se dê de forma mais efetiva. A professora Natalia Fiche relatou na entrevista uma experiência bem-sucedida que ocorreu entre ela e as professoras Tatiana da Motta Lima, de Interpretação, e Denise Telles, de Corpo. Ela expôs como o trabalho foi proveitoso para as três professoras e para os alunos envolvidos. Apesar do sucesso da experiência, a mudança de período das professoras minou a iniciativa. Porém, a professora Natalia Fiche não tem dúvidas da importância de se trabalhar a voz vinculada à interpretação:

(...) eu acho que a gente que trabalha com voz tem que estar ligada com o professor de corpo e de interpretação, para tornar mais interessante. Para poder ficar linkado, mesmo porque, se não, a voz fica fora. Principalmente nesse início... TEV 3 já é menos, porque eles já têm a cena deles... Mas TEV 1, se você não liga, a pesquisa é menor. Mas se você se liga, aí são três professores, ou são dois professores, com certeza, vai ser melhor o trabalho, com certeza, eles vão aproveitar mais. Isso é claro. (Anexo, p. 131)

Jane Celeste também já viveu experiências positivas nesse sentido e atribui ao sistema de créditos a dificuldade atual de estabelecer a conexão entre as disciplinas.

Infelizmente, (...) desde que o curso mudou para crédito, quer dizer, não é mais seriado, isso foi impossível de ser conseguido. (...) Agora, o que acontece? Um terço da turma reclamava porque dois terços da turma eram dele e um terço não era... Porque, ou você faz com um professor ou você não faz com ninguém. (...) Então acho que isso eu só consigo mesmo na prática de montagem. Fora isso, é cada um para o seu lado. E eu falo isso com uma tristeza muito grande, porque teatro é relacionamento, é relação, tem que haver conjunto... E a gente está na sala isolado... É muito triste. (Anexo, p. 137)

É possível perceber como a predominância da atividade prática observada na origem da Escola de Teatro da UNIRIO, ainda no Curso Prático de Teatro, vem dando lugar a um currículo que conta cada vez mais com a presença do pensamento teórico em sua estrutura. Essa relação entre teoria e prática parece se inverter ao longo do tempo nas duas escolas pesquisadas: enquanto o início da Escola Dramática Municipal era especialmente teórico e o Curso Prático de Teatro, como o próprio nome anuncia, voltado principalmente para a experiência prática, hoje observa-se a Escola de Teatro Martins Pena mais voltada para a prática e a Escola de Teatro da UNIRIO com uma estrutura curricular teórica cada vez mais presente.

Cada escola traz em si as marcas da sua história, e o ensino da voz vem acompanhando as modificações ocorridas ao longo do tempo. Apesar das diferenças entre as duas escolas, observa-se, em ambas, a busca pelo aprimoramento e pelo diálogo com o teatro contemporâneo.

Em seguida serão feitos alguns apontamentos sobre a voz falada no teatro, a fim de estabelecer relações entre a escola e os palcos.

Capítulo 2 – ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A VOZ FALADA NO TEATRO

A dicção está submetida a modas: certas fluências – a rapidez ou lentidão –, a codificação de emoções facilmente reconhecíveis, a utilização de sotaques “estrangeiros”, tudo isso depende da norma do momento. (PAVIS, 2005: 129)

Nos anos iniciais do século XX, o teatro carioca ainda trabalhava com o sotaque português, imitado por atores brasileiros como Procópio Ferreira e Leopoldo Fróes. Com a presença marcante das companhias teatrais estrangeiras e a crença das camadas dominantes da sociedade na superioridade da produção teatral vinda de fora do país, era frequente que atores brasileiros falassem com a pronúncia portuguesa nos palcos da então Capital Federal. O sotaque português, nessa época, era compreendido pela plateia como um sinal de classe e de erudição.

Décio de Almeida Prado relata que na década de 1930 esse quadro estava em transformação, com a diminuição da presença portuguesa nos nossos palcos, mas que, apesar disso, o público não estranhava o sotaque português que ainda se fazia presente na cena:

(...) o que restava do antigo imperialismo dramático luso, tirante algumas temporadas esporádicas, bem recebidas mas sem a repercussão anterior, era um ainda considerável contingente de atores que mantinha entre nós a presença do sotaque lisboeta, a que os nossos ouvidos teatrais (...) estavam perfeitamente acostumados. (PRADO, 2003: 36)

Na década de 1950, “a dignidade do ator residia no respeito ao texto. Ele era o executante, não o compositor ou o maestro” (Prado, 2003: 48). Dentro desse contexto aconteceu o Primeiro Congresso da Língua Falada no Teatro no Brasil, com o objetivo

de discutir e recomendar de que forma o ator deveria falar o texto, pronunciando-o de acordo com o padrão da norma culta da língua.

2.1 O PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DA LÍNGUA FALADA NO TEATRO

Em setembro de 1956, no quadro das comemorações do Decenário da Criação da Universidade da Bahia, em Salvador, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro. O evento contou com a presença de professores, atores, diretores teatrais, linguistas e filólogos de grande expressão, da relevância intelectual de Evanildo Bechara, Celso Ferreira da Cunha, Antônio Houaiss, por exemplo, além de congressistas estrangeiros. A principal discussão do encontro girou em torno da instituição de uma pronúncia padrão que fosse capaz de unificar a língua falada no teatro no Brasil. Os prospectos que circularam, na oportunidade, em português, francês e espanhol, listavam os objetivos do evento:

O congresso, para a realização de sua finalidade, terá por objetivo recomendar: a) uma língua padrão para o teatro; b) uma língua padrão da poesia para o teatro; c) critérios convenientes de interpretação dos aspectos dialetais da língua no teatro; d) critérios convenientes para a adoção e difusão dos seus padrões no meio teatral. (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 27)

E, especificando cada um dos objetivos, relacionavam os temas sobre os quais deveriam versar as teses ou comunicações a serem apresentadas no congresso:

a) Os seguintes problemas de língua padrão: particularidades fonéticas; ritmo, entonação, fenômenos afetivos de interpretação; fatos ortoépicas e prosódicos; a questão das fórmulas de tratamento;
b) Os seguintes problemas da língua padrão da poesia: ritmo, métrica, entoação, apoios fonéticos, fim do verso, hiato, sinalefa, elisão, fatos ortoépicas e prosódicos;

c) Aspectos da diferenciação regional e social da língua: descrição, total ou parcial, de falares, urbanos ou rurais; vocabulários regionais ou profissionais;

d) Os seguintes problemas de adoção e difusão dos padrões: formação linguística, literária, estética e cultural dos atores; questões de fidedignidade de texto e fidelidade de interpretação de cor local e temporal; questões de tradução e adaptação. (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 27-28)

É digno de nota a amplitude dos temas abordados, incluindo não só aspectos concernentes a problemas relativos ao uso de uma língua padrão no território nacional, mas também abarcando a poesia, os falares regionais e os meios de difusão dos padrões estabelecidos. É muito interessante perceber como o foco de interesse dos estudos recaía igualmente sobre o texto dramático, a oralidade e o ensino do teatro.

A organização do encontro instaurou três comissões, sendo duas responsáveis por discutir os objetivos do congresso e a terceira incumbida de estudar e recomendar as normas e moções. Cada comissão contava com um presidente e um secretário, e cada tese, comunicação ou exposição, após ser lida por seu autor ou por um congressista na comissão, era analisada por um relator, que daria seu parecer. Em seguida, abria-se o debate, onde os membros da comissão podiam manifestar-se acerca do trabalho exposto e, ao final dessa etapa, definia-se a aprovação para inserção nos anais e o voto de louvor, crítica ou restrição.

Os Anais (1958) trazem as atas, os discursos, as comunicações apresentadas, seguidas dos pareceres emitidos e das normas preconizadas pelo congresso. Do documento constam dezenove comunicações, com a íntegra de seus textos, conservando a língua em que foram originalmente apresentados.

A título de ilustração da temática abordada e dos participantes, cito a seguir os nomes das dezenove comunicações e de seus respectivos autores e relatores, presentes

na segunda parte dos Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro (1958: 99-100)

- 1) *Extração da média aritmética da pronúncia carioca. Caracterização da base carioca, como resultado da média. Notas subsidiárias a respeito do linguajar cearense. Autor: José Liberal de Castro. Relator: Albino de Bem Veiga. (p. 101-112)*
- 2) *As fórmulas de tratamento em três comédias de Martins Pena. Autor: Amália Beatriz Cruz da Costa. Relator: Carlos Henrique da Rocha Lima. (p. 113-122)*
- 3) *Padronização da Prosódia Brasileira. Autor: Ruy Affonso. Relator: Maria José de Carvalho. (p. 123-149)*
- 4) *Uma língua padrão para o teatro nacional – Sugestões para sua adoção. Autor: Maria José de Carvalho. Relator: Ruy Affonso. (p. 150-162)*
- 5) *De los momos cortesanos a los autos caballerescos de Gil Vicente. Autor: Eugenio Asensio. Relator: Álvaro Júlio da Costa Pimpão. (p. 163-174)*
- 6) *La langue du théâtre – fidèle document de l'époque et du milieu. Autor: Octavian Nandris. Relator: Hélcio Martins. (p. 175-185)*
- 7) *Alguns estudos de fonética com base no Atlas Lingüístico da Península Ibérica. Autor: Luís Filipe Lindley Cintra. Relator: Serafim da Silva Neto. (p. 186-198)*
- 8) *A preocupação humana do teatro de Terêncio vista através do papel de um escravo: Parmênão (de "O Eunuco"). Autor: Maria Amélia Pontes Vieira. Relator: Ernesto Faria Júnior. (p. 199-208)*
- 9) *A importância da palavra no teatro e na educação. Autor: Luísa Barreto Leite. Relator: Darcy Damasceno dos Santos. (p. 209-216)*
- 10) *Tentativa de descrição do sistema vocálico do português culto na área dita carioca. Autor: Antônio Houaiss. Relatores: I. S. Révah, Carlos Henrique da Rocha Lima, Antônio José Chediak e Evanildo Bechara. (p. 217-320)*
- 11) *Aspecto da linguagem do Espirado. Autor: Antônio José Chediak. Relator: Ismael de Lima Coutinho. (p. 321-381)*
- 12) *Padronização do vernáculo nas escolas de teatro. Autor: Lília Nunes. Relator: Nilton Vasco da Gama. (p. 382-386)*
- 13) *L'évolution de la prononciation au Portugal et au Brésil du XVI siècle à nos jours. Autor: I. S. Révah. Relator: Serafim da Silva Neto. (p. 387-402)*
- 14) *Linguagem dramática de Gonçalves Dias: Leonor de Mendonça. Autor: Bella K. Josef. Relator: Francisco Cardoso Dias. (p. 403-408)*
- 15) *O problema da linguagem no rádio. Autor: José Geraldo Santos Pereira. Relator: Bella K. Josef. (p. 409-412)*
- 16) *Tesis sobre teatro uruguayo – Siglo XIX – 1 cuarto del siglo XX. Referencia Cronológica de su lenguaje. Autor: Walter Rela. Relator: Bella K. Josef. (p. 413-424)*
- 17) *Linguagem de teatro. Autor: Antenor Nascentes. Relator: Agostinho Olavo Rodrigues. (p. 425-448)*

18) Universo poético e universo dramático de Frederico Garcia Lorca. Autor: Maurice Molho. Relator: Walter Rela. (p. 449-458)

19) O primeiro teatro do Brasil. Autor Afonso Rui. Relator: Cursino Raposo. (p. 459-467)

Observa-se, nos textos, a profundidade teórica do debate travado entre os participantes e a diversidade de pontos de vista. Sobretudo, fica evidente a presença de dois grupos que se diferenciam principalmente por seus saberes estarem vinculados, um, à prática teatral, e outro, aos estudos teóricos sobre a língua. Enquanto o grupo ligado à teoria é representado por nomes como os dos professores Carlos Henrique da Rocha Lima, Antonio José Chediak e Antenor Nascentes, além dos já citados anteriormente, prima pela clareza do discurso, pela profundidade da abordagem e pela definição dos conceitos, o grupo ligado à prática levanta as questões fundamentais acerca do fazer teatral e do ensino do teatro, através das comunicações de Maria José de Carvalho, Luísa Barreto Leite, Ruy Affonso e Lília Nunes, por exemplo.

Analisando-se as exposições, encontra-se o texto de Antônio Houaiss (1958: 217-320), “Tentativa de descrição do sistema vocálico do português culto na área dita carioca”, que é uma minuciosa pesquisa, repleta de símbolos de transcrições fonéticas, com cem páginas de extensão. Trata-se de um nítido exemplo do grupo que digo representante dos estudos teóricos acerca da língua portuguesa.

Por outro lado, as comunicações “A importância da palavra no teatro e na educação”, da professora Luísa Barreto Leite (professora de Interpretação Dramática e de Estética do Ballet, atriz, etc.), e “Padronização do vernáculo nas escolas de teatro”, da professora Lília Nunes (professora de Dicção do Conservatório Nacional de Teatro), por exemplo, recebem em seus pareceres críticas relativas à imprecisão da nomenclatura utilizada e amplitude de temas propostos em tão sucintas exposições, mas recebem indicação de inclusão dos textos nos Anais devido à reconhecida experiência do meio

teatral de suas autoras. É ilustrativo dessa situação o trecho que se lê abaixo, transcrito do parecer de Darcy Damasceno dos Santos a respeito da comunicação da professora Luísa Barreto Leite:

Excusa evidenciar que, em sete páginas, dificilmente se obteria, por concisa que fosse a comunicação, um tratamento técnico e científico válido para a matéria em apreço. Força, contudo, é reconhecer que a Autora não se pretende especialista em assuntos dessa natureza, razão por que, de certo modo, se poderia justificar a extrema inadequação vocabular, o despreparo científico e, não poucas vezes, a imprecisão de conceitos com que enfrenta os assuntos ventilados. Isso não obstante, a Autora revela uma aguda intuição dos principais problemas que preocupam este Congresso, o que se deve, sem dúvida, à sua experiência do meio teatral e à manifesta vocação que a anima. (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 215)

É importante destacar que Luísa Barreto Leite foi professora da Martins Pena e que Lília Nunes foi professora da Escola de Teatro da FEFIEG, estando assim as duas escolas estudadas representadas no congresso.

Nas várias sessões plenárias, a discussão sobre a pronúncia a ser adotada fez-se presente, tendo o falar do Rio de Janeiro e de São Paulo como principais opções. Diversos autores referem-se às recomendações estabelecidas pelo Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada,¹⁰ ocorrido em 1937, como se pode notar na sugestão de Ruy Affonso, diretor do teatro da Universidade de São Paulo:

Segundo penso, devemos seguir as pegadas do Congresso de 1937, reconhecendo, porém, que a prosódia por ele considerada padrão não foi afinal a carioca, e sim a média das prosódias carioca e paulista, despojadas ambas dos cacoetes que as regionalizam. E, portanto, proponho que se adote conscientemente, como modelo de prosódia para o teatro, a média das referidas prosódias carioca e paulista, eliminados os vícios que as empobrecem. (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 141)

¹⁰ “Em 1937, convocado por Mario de Andrade, então Diretor do Departamento Municipal de Cultura, reuniu-se em São Paulo o Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada”. (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 130)

A professora Lília Nunes também se reporta ao Congresso da Língua Nacional Cantada, adotando, no Conservatório Nacional de Teatro, as normas preconizadas por esse encontro:

Em 1951, quando ingressei no corpo docente do Conservatório Nacional de Teatro, então Curso Prático de Teatro, fiquei profundamente impressionada com a diversidade de pronúncia dos alunos. (...) Em companhia da Professora Vera Janacópulos, de quem eu era assistente, chamamos a atenção do diretor, Professor Santa Rosa, para essa disparidade, pedindo-lhe que nos autorizasse a padronizar a pronúncia na escola, o que nos foi prontamente concedido. Como não houvesse uma pronúncia oficializada, tomei como base as resoluções do Congresso da Língua Cantada. (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 383-384)

A preferência pela forma de falar do carioca e do paulista pode ser entendida como um reflexo da hegemonia econômica, política e cultural do eixo Rio-São Paulo, que na época – e em certa medida ainda hoje – concentrava a principal produção teatral do país, como explicita a professora de Dicção e Coro Falado da Escola de Arte Dramática de São Paulo, Maria José de Carvalho:

Não conheço o falar de outras regiões do país para poder fazer um julgamento muito seguro sobre o assunto, mas parece-me de qualquer forma evidente que o desenvolvimento do próprio teatro na região São Paulo-Rio, assim como os fatores econômicos-políticos e culturais que dela, atualmente, fazem o eixo do país, constituem argumento válido para justificar a escolha da sua linguagem para o teatro. (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 151)

Apesar da ambição de rigor técnico e científico do congresso, que se percebe nos textos dos Anais, a justificativa dada para se escolher uma ou outra pronúncia fundamenta-se também em termos contaminados por juízos de valor, como se nota no texto de Lília Nunes:

No Congresso de São Paulo, como já tive a oportunidade de dizer, chegaram à conclusão de que a pronúncia “carioca” é a mais indicada, por ser, entre outras razões, a mais incisiva, a mais elegante, uma síntese, afinal, da colaboração de todos os brasileiros que convergem para a

Capital. (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 385)

No discurso de encerramento, Antônio Houaiss, antes de tornar público o documento com as normas aprovadas pelos participantes, sintetiza as resoluções do congresso:

Conviemos, então, em que, na expressão teatral de âmbito universalista, devem ser resguardadas, nas realizações fônicas, as variantes afetivas e as variantes individuais – desde que umas e outras não sejam atentatórias das normas adotadas. Conviemos, ainda, em que, na interpretação de personagens de nítida cor local, devem os atores pronunciar com a devida adequação regional e social. (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 89)

Embora em muitos momentos a pronúncia carioca, com as suavizações dos seus excessos de erres e esses, tenha sido defendida, no documento final as pronúncias carioca e paulista estão contempladas, sendo aceitas para o erre final dos verbos no infinitivo, por exemplo, tanto a forma *vibrante apicoalveolar múltipla* (como em São Paulo), como a forma *vibrante dorsovelar múltipla* (como no Rio de Janeiro). Outro exemplo seria a possibilidade de se usar a *fricativa pré-dorso-dental sonora* (como os paulistas) ou a *fricativa palatal sonora* (como os cariocas) para o esse de “megmo” (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 490).

O espaço que o teatro ocupava na vida social brasileira da década de 1950 era de tal relevância que o texto dos Anais sugere que, em se unificando a prosódia da língua falada no teatro, existiria a possibilidade de que essa pronúncia padrão se estendesse também para outros profissionais que usassem sua comunicação profissionalmente, como professores, advogados e políticos, como se pode observar no discurso de abertura do presidente executivo do congresso, o Professor catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e, então, diretor-geral da Biblioteca Nacional, Celso Ferreira da Cunha:

O nosso Congresso, porém, creio eu, não aspira a servir tão-somente à língua falada no teatro. Ao contrário, aspira à língua falada culta no Brasil todo inteiro. Se chegarmos a um padrão culto aceitável para o teatro, este se imporá, por via de consequência, ao rádio e à televisão, ao cinema e ao magistério, ao parlamento e à tribuna em geral, em suma, a todas as categorias profissionais que fazem da técnica da língua uma finalidade, ou pelo menos um instrumento cuja finalidade seja na medida do possível pan-brasileira. (Anais do Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro, 1958: 38)

Por outro lado, a discussão proposta no Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro revela como, na década de 1950, era bem diferente o que se esperava da fala dos atores, em relação aos dias atuais. A busca de uma pronúncia padrão evidencia o desejo de adoção da norma culta da língua no teatro, que correspondia a um momento em que o texto dramático ocupava papel central na encenação, como pretendia o projeto do Teatro Moderno. Assim, era fundamental que os atores usassem sua expressão vocal a serviço de valorizar as palavras do autor.

A única coisa que se pode afirmar é que cada momento histórico e cada prática dramatúrgica e cênica que lhe corresponde possuem seus próprios critérios de dramaticidade (maneira de armar um conflito) e de teatralidade (maneira de utilizar a cena). (PAVIS, 2005: 194)

Procurei investigar se haveria hoje algum aspecto relacionado com a voz do ator que fosse capaz de unir e mobilizar os profissionais cênicos acerca da fala no teatro. Escolhi discutir a noção do que pode ser “dizer bem o texto” no teatro contemporâneo, partindo do princípio de que, para cada momento histórico, encontramos diferentes formas de se falar “bem” o texto.

2.2 “DIZER BEM O TEXTO”

Muitos são os desafios que se impõem ao desenvolvimento do trabalho vocal na formação do ator brasileiro contemporâneo. As transformações nos modos de expressão

ocorridas a partir do final do século XX apontam para outras necessidades vocais, onde novos treinamentos devem ser acionados.

Enquanto no teatro moderno a importância maior era dada ao aspecto verbal da comunicação ator-espectador, no teatro pós-dramático (Lehmann, 2007) a valorização se desloca para os aspectos sonoros não-verbais. Sonoridades, respirações, ressonâncias, multiplicidades de vozes e fragmentos sonoros estão em foco, fazem parte da composição do texto espetacular. Ao mesmo tempo, bloqueios linguísticos, sotaques e imperfeições vocais não só são permitidos como, muitas vezes, desejados. Todos esses elementos criam uma camada sonora que, juntamente com os aspectos verbais, estabelecem comunicações plurais, polifônicas e polissêmicas.

Cabe interrogar sobre quais seriam as necessidades vocais do ator na contemporaneidade. Reconhecemos a impossibilidade de se responder a esta questão de forma conclusiva, seja pela característica multifacetada do teatro contemporâneo, seja pela dificuldade de uma perspectiva historiográfica abrangente. Contudo, acredito na validade de se investir nessa busca, mesmo admitindo ser este um estudo inicial capaz de levantar questões, mais do que respondê-las.

Lehmann (2007: 246) diz que “no teatro pós-dramático, a respiração, o ritmo e o agora da presença do corpo tomam a frente do *lógos*” e afirma que “Artaud foi quem primeiro concebeu essa noção”.

Na investigação sobre a linguagem específica do teatro, Artaud chama a atenção para a necessidade de essa linguagem satisfazer os sentidos.

Mais urgente me parece determinar em que consiste essa linguagem física, essa linguagem material e sólida através da qual o teatro pode se distinguir da palavra. Ela consiste em tudo o que ocupa a cena, em tudo aquilo que pode se manifestar e exprimir materialmente numa cena, e que se dirige antes de mais nada aos sentidos em vez de se dirigir em primeiro lugar ao espírito, como a linguagem da palavra. (Sei muito bem que também as palavras têm possibilidades de sonorização, modos diversos de se projetarem no espaço, que chamamos de entonações. E, aliás, haveria

muito a dizer sobre o valor concreto da entonação no teatro, sobre a faculdade que têm as palavras de criar, também elas, uma música segundo o modo como são pronunciadas, independentemente de seu sentido concreto, e que pode até ir contra esse sentido – de criar sob a linguagem uma corrente subterrânea de impressões, de correspondências, de analogias; (...). (ARTAUD, 2006: 36-37)

De acordo com sua proposta, quando a palavra é pronunciada, a materialidade da voz imprime qualidades sonoras de natureza não-verbal, passando a ter outras camadas de significação que se sobrepõem ao conteúdo verbal e que atingem os sentidos. Porém, Artaud (2006: 37) ressalta que “isso não a impede de, em seguida, desenvolver todas as suas consequências intelectuais em todos os planos possíveis e em todas as direções”.

O fato de o texto dramático se materializar em cena por meio da voz do ator – mesmo que o corpo do ator não esteja fisicamente presente –, é um fato inequívoco que cria necessariamente a presença de duas camadas: a verbal e a sonora.

O conteúdo verbal do texto não pode, como numa leitura silenciosa, ser transmitido do autor para o espectador sem que a voz falada do ator se encarregue de transformar uma informação que é originalmente escrita – e, portanto, recebida através da visão – em uma informação sonora, que será recebida pelo público por meio não só da visão, mas, na mesma medida, da audição.

Segundo Pavis (2005: 18): “A palavra pronunciada pelo ator (...) deve ser analisada enquanto inscrita e enunciada concretamente em cena, colorida pela voz do ator e a interpretação da cena, e não tal como a teríamos interpretado se a tivéssemos lido no folheto do texto escrito”.

Esse processo de transposição da linguagem escrita do texto dramático para a linguagem falada do texto espetacular já estabelece uma parte da natureza polissêmica da comunicação teatral em que a camada verbal se sobrepõe a uma camada sonora, que não tem a única função de permitir o acesso do espectador ao texto, transmitindo de

forma fiel as palavras do autor, mas que traz novos significados ao texto, criando estados, situações, ênfases e, muitas vezes, a negação do sentido do texto escrito.

A fim de ampliar a reflexão sobre as características e necessidades vocais requisitadas pela cena contemporânea, entrevistei os professores de voz já apresentados no Capítulo 1 desta pesquisa, e também a atriz Alessandra Colasanti, o diretor Moacir Chaves e o ator Pedro Paulo Rangel. A escolha dos entrevistados se deu por diferentes motivos.

Alessandra Colasanti representa a recente safra de profissionais do teatro contemporâneo carioca que se divide em múltiplas funções: atua, dirige, escreve e produz. As duas mais recentes peças em que trabalhou como atriz – *Ovo Frito* e *Anticlássico* – são espetáculos extremamente verbais, em que a voz da atriz aparece como um dos principais signos da encenação.

O diretor e professor Moacir Chaves é reconhecido, tanto no meio acadêmico quanto no meio teatral, por seu interesse pela voz do ator em sua formação e expressão artística. Além da relevância de seu trabalho artístico, Moacir é formado pela Escola de Teatro Martins Pena, e concluiu o bacharelado e o mestrado em Artes Cênicas na UNIRIO. É professor da Casa de Artes de Laranjeiras (CAL) e do Departamento de Direção da Escola de Teatro da UNIRIO. Dessa forma, dialoga duplamente com os objetos estudados no decorrer desta pesquisa.

O ator Pedro Paulo Rangel, reconhecido por sua excelência em dizer bem o texto teatral, é representante de uma geração mais antiga do teatro brasileiro. Quando digo *geração mais antiga* refiro-me ao momento de sua formação na escola. A ressalva faz-se necessária devido à equivocada ideia de “representante do velho teatro”, que pode ser sugerida pelo termo. A continuidade de sua produção artística demonstra que, em seus quarenta anos de carreira, Pedro Paulo Rangel manteve-se sempre atual, renovando-se

permanentemente. O reconhecimento de seu talento pode ser medido pelos vários prêmios como melhor ator que recebeu ao longo de sua vida.

Além de investigar traços distintivos do uso da voz pelo ator contemporâneo, procurei discutir também a questão da terminologia aplicada a assuntos relacionados à voz e, na medida do possível, busquei compreender a visão que os artistas têm do ensino da voz na escola, na atualidade ou na sua própria formação.

Ao ser interrogado a respeito da existência de diferenças na noção de dizer bem o texto entre a época da sua formação e a atualidade, o ator Pedro Paulo Rangel não tem dúvidas:

Na época em que eu comecei a ver teatro, havia um estilo mais grandiloquente, que hoje seria considerado totalmente fora de moda. O naturalismo foi tomando um lugar por causa das novelas de televisão. (Anexo, p. 169)

Patrice Pavis reforça a influência do contexto histórico no tratamento do texto dramático e aponta para uma tendência atual:

Cada nova prática da cena muda o tratamento do texto dramático. A tendência atual é de cindir radicalmente texto e cena, de não fazer da cena a metáfora do texto, nem de um o contrapeso da outra, mas de desconectar a escuta e a vista: texto e cena não são co-substanciais, mas dissociados. A cena não é mais o lugar de enunciação e de atualização do texto, ela não é mais sua metáfora, mas sua alteridade absoluta. (PAVIS, 2005: 208)

Um dos elementos que colabora para a cisão entre o texto e a cena é a voz falada do ator e, neste sentido, Moacir Chaves ressalta a importância de se ter a consciência sobre os sentidos possíveis que o som pode conferir ao texto:

O ator tem que ter ritmo, tem que ter capacidade de distinção de sons, do som que ele produz, do som que ele quer produzir, para ver que sentido que isso produz na cena. Isso numa fala, numa peça... Tchekhov, Ibsen, Brecht, seja o que for. Eu estou produzindo um som numa fala. Esse som produz um sentido. Esse sentido não tem nada a ver com aquilo que eu acho. Você, inclusive, ator, acha. Então, vamos modificar o som que você

*está produzindo. Qual é o som que produz o sentido que você quer?
Vamos imaginar isso, então?* (Anexo, p. 152)

O entendimento de que o som da voz que diz as palavras agrega significado ao texto não é recente. Junto com a expressão corporal sempre foi esse um dos maiores recursos de interpretação do ator. Moacir Chaves ressalta o não ineditismo do som como produtor de sentido quando cita os autores Tchekhov, Ibsen e Brecht.

Apesar de ser uma característica intrínseca da voz falada, o fato da simultaneidade de informações sonoras e textuais ocorrerem independentemente da vontade do falante não traz nenhuma garantia de que se tenha consciência desse processo na criação da cena. E Moacir Chaves chama a atenção para a necessidade de o ator perceber esse processo de significação e adequá-lo à sua vontade de comunicação. Em seu processo de trabalho desempenha uma função de facilitador para que o ator perceba a sonoridade que está sendo produzida, avalie se com essa sonoridade realmente diz o que pretende dizer e faça os ajustes necessários para encontrar o som que, em relação com o texto, produza o sentido desejado.

Há uma relação muito estranha entre o que está nas palavras de um texto e o que fica entre as palavras. Qualquer idiota pode declamar palavras escritas. Entretanto, revelar o que aparece entre uma palavra e a seguinte é algo tão sutil, que geralmente é muito difícil distinguir com certeza o que vem do ator e o que vem do autor. (BROOK, 1995: 36)

O jogo com as qualidades do som, com as pausas, as inflexões e as ênfases estabelece, gradualmente, uma relação entre som e sentido. Trata-se, por um lado, de trazer à superfície o que o autor pretende dizer com as palavras que utilizou e, por outro, o que o ator diz, ele próprio, sobre o texto escrito, através das nuances sonoras de sua voz.

Estabelece-se nesse processo um jogo de autorias. Enquanto no texto escrito a autoria é facilmente identificada, no texto impostado a autoria está dividida. Juntando-se ao dramaturgo, tanto o diretor quanto o ator podem ser considerados coautores na encenação. Quanto mais o ator toma consciência do poder que sua voz falada tem de dar vida ao texto, mais ocupa seu espaço como criador na encenação.

É importante ressaltar que o grau de autoria do ator varia de acordo com o momento histórico. Se no início do século XX a personalidade do grande ator transparecia nos palcos e se sobrepunha ao espaço ocupado pelo autor, a prática moderna, a partir dos anos 1950, atribui à palavra escrita um caráter quase sagrado (Prado, 2003: 18), e o ator, juntamente com o diretor, passa a desempenhar a tarefa de, através de sua voz falada, respeitar e valorizar o texto do autor. Ao longo da recente história do teatro brasileiro encontram-se outros exemplos de como a função do ator se modifica conforme a proposta cênica; da criação coletiva (Asdrúbal Trouxe o Trombone) ao teatro do diretor (Gerald Thomas), chegando ao modo de produção a partir do processo colaborativo (Companhia dos Atores), diversas são as formas de se estabelecer o jogo entre as autorias do dramaturgo, do ator e do diretor.

Moacir Chaves, falando sobre o espetáculo *Ovo Frito*,¹¹ demonstra como a relação entre a atriz e o diretor, manifestada na expressão vocal da atriz, criou um significado para o texto que entrava em choque com as ideias do autor:

No Ovo Frito a sonoridade estava a serviço da nossa compreensão do texto. Até de uma crítica do texto. Começava o texto falando assim: “É claro que esses tempos não são os mesmos”. Aí a atriz caía na gargalhada. O texto é simplesmente “É claro que esses tempos não são os mesmos e que isso, e que isso”. E a gente fazia: “É claro que esses tempos não são os mesmos” [imita a forma de a atriz falar], e ela caía na gargalhada [imita a gargalhada]. E que não sei o que não sei o quê [imita a gargalhada]. Por que ela fazia

¹¹ O espetáculo *Ovo Frito* tem texto de Fernando Bonassi, direção de Moacir Chaves e foi encenado originalmente pelas atrizes Alessandra Colasanti, Julia Carrera e Luciana Borghi. Estreou em junho de 2005 no Teatro Ziembinski, no Rio de Janeiro.

isso? Porque nós estamos sacaneando o autor. Porque ele, de alguma maneira, está falando a sério que esses tempos não são os mesmos. E esses tempos são os mesmos. (Anexo, p. 155)

Esse parece ser um traço distintivo do ator contemporâneo: estabelecer um diálogo com os outros profissionais da cena como um *ator-criador*. E, em relação à sua voz, ter a consciência de que a sonoridade que produz é também como uma camada de significação, pode ser uma qualidade a ser conquistada.

Outro aspecto que se articula com esse ponto é a importância da apropriação do texto por parte do ator. Conceito tênue e marcado pela subjetividade do receptor, que pode perceber ou não o texto dito como de propriedade do ator, a apropriação diz da habilidade do ator de imprimir traços de subjetividade no texto falado. Moacir Chaves relata a experiência que teve ao assistir o espetáculo *O Encontro de Ítalo e Walmor com Fernando Pessoa*,¹² em que os atores Ítalo Rossi e Walmor Chagas diziam textos de Fernando Pessoa, e como foi impactado pela maneira como Walmor Chagas dizia o texto, parecendo, segundo suas palavras, “gente falando”. Ao ser interrogado sobre o que geraria a percepção de humanidade no trabalho com o texto, ele credita, nesse caso, a uma relação com a pontuação e com o tempo. E exemplifica com uma passagem do ator Pedro Paulo Rangel em *Sermão de Quarta-feira de Cinzas*,¹³ espetáculo dirigido por ele:

É uma criação como, por exemplo, o Pepê falando. Ele fala: “Duas coisas prega hoje [pausa] a igreja [pausa] a todos os mortais”. Por que ele fala assim? Ele fala assim porque ele está de saco cheio. Na verdade, ele está dizendo: “Que saco estar aqui”. É um outro discurso que não é texto, mas é o estado dele. Aí, literalmente, ele fala: “Duas coisas [pausa] prega [pausa] hoje [pausa] a igreja [pausa] a todos os mortais”. Entendeu? Imagina, como é que se

¹² O ator Walmor Chagas idealizou, roteirizou e dirigiu esse *Encontro com Fernando Pessoa*, forma de homenagear os cinquenta anos de morte do poeta. O espetáculo estreou em 1986, permanecendo muito tempo em cartaz, em diferentes espaços e viajando pelo Brasil.

¹³ Monólogo encenado por Pedro Paulo Rangel e dirigido por Moacir Chaves, que estreou no Rio de Janeiro em 1994. Pedro Paulo Rangel ganhou os prêmios Mambembe, Molière e Shell de melhor ator por sua atuação no espetáculo.

escreve isso? Não se escreve. A frase está escrita lá: “Duas coisas prega hoje a igreja a todos os mortais”. Essa possibilidade expressiva de trabalhar com esse estado, com esse sentido e manipular o texto para que isso apareça. Esse é o aprendizado com o Pepê, com o Walmor. Com bons atores que pegam o texto e transformam porque passa a ser dele. (Anexo, p. 157)

Este exemplo mostra como é possível se criar um discurso paralelo ao texto verbal, de natureza sonora, não-verbal, que, apesar de dizer exatamente as mesmas palavras do texto escrito, o faz trazendo outras informações, sobre o estado do personagem.

O ator Pedro Paulo Rangel exemplifica esse artifício contando um pouco do processo do espetáculo *Soppa de Letras*,¹⁴ baseado em letras da música popular brasileira:

O mais gostoso foi descobrir as letras, porque têm letras que não dá para dizer, porque o barato não é a letra, é a melodia. (...) Mas a grande maioria das letras se segurava sozinha. E, de certa maneira, a música aprisionava a letra. Tinha que ser naquele ritmo ali. Então, às vezes, seria muito bom que eu juntasse uma palavra que está nesta estrofe com uma outra que está lá, sem a interrupção da música. Ou, então, alterava o sentido sem mexer na letra, sem fazer uma paródia. Por exemplo: “Sentimental demais”. “Sentimental eu sou eu sou demais” [canta]. Eu descobri que podia fazer: “Sentimental, eu? Sou, sou. Demais”. Olha que mundo que se abriu depois. (...) Só na inflexão. E sem mudar a letra. E no fundo era aquilo que ele estava querendo dizer, mas disse de uma outra maneira. As pessoas ficavam surpresas porque músicas que elas conheciam e cantavam, elas percebiam só depois o que aquelas músicas queriam dizer. (Anexo, p. 168)

Junto com a relação entre texto e som, Pavis (2005: 129) expõe a importância de se observar também a relação entre corpo e voz quando diz que: “Analisar a voz é também examinar a relação entre corpo e voz, a maneira pela qual o ator parece de

¹⁴ Espetáculo baseado em letras de músicas, protagonizado por Pedro Paulo Rangel e dirigido por Naum Alves de Souza. Estreou em junho de 2004, no Rio de Janeiro.

repente encarnar uma personagem. É também escutar a voz como ela parece brotar do texto, a cada curva da frase enunciada”.

Segundo Edmée Brandi (1992: 04): “Voz é um comportamento, um gesto, um modo de nos expressarmos e de nos comunicarmos sem palavras”. Conforme a realidade que esse comportamento represente, pode ser ruidoso, sonoro ou articulado.

Como parte integrante do sistema de comunicação, a voz humana não aparece de forma isolada, está sempre inserida num contexto mais amplo, modificada pela articulação na composição da fala, a fim de transmitir o pensamento, a mensagem a comunicar. Assim, o conceito adotado é o de *voz falada*, uma vez que, conforme afirma Brandi:

A voz falada é a voz transformada em fala, mas é também a melodia, o ritmo que expressa o sentido profundo do que é dito. É rara, porém, a percepção consciente, pelo sujeito falante, das dimensões vocais e dos ritmos associados da fala, que se constituem na entonação. (BRANDI, 1996b: 02)

E tratando-se do trabalho do ator, todos esses aspectos devem ser levados em conta. Ao se optar por esse conceito, em detrimento de outros, mais restritos, opta-se, conjuntamente, por uma filosofia mais abrangente caracterizada pelo pensamento sistêmico.

Capra (1982: 261) nos diz que “O pensamento sistêmico é pensamento de processo; a forma torna-se associada ao processo, a inter-relação à interação, e os opostos são unificados através da oscilação”.

De acordo com esse pensamento, a voz não pode ser analisada como um fenômeno isolado. Deve ser encarada como processo vocal, que faz parte de uma pessoa, que por sua vez está inserida numa sociedade. E todas essas relações não podem ser vistas através de um raciocínio linear; não se deve perder de vista a natureza dinâmica dos sistemas.

No caso do ator, partindo desse conceito de voz falada, percebe-se claramente que esta não pode ser analisada, nem tampouco trabalhada, separadamente do corpo. Pavis (2005: 121) afirma que “(...) a voz do ator (essencialmente então a voz falada) não pode ser desassociada do corpo, do qual é um prolongamento, e do texto lingüístico que ela encarna ou pelo menos leva”.

A professora Natalia Fiche (Anexo, p. 130) reforça essa ideia quando diz que o ator “Precisa perceber o corpo, ele tem que sentir o corpo, para poder sentir sua voz. A voz é fruto do corpo, desse movimento corporal. Está junto”.

A respiração ocorre a partir da ação dos músculos respiratórios, dentre os quais o diafragma e os intercostais são os principais responsáveis. O processo de sonorização, a transformação da corrente expiratória em som, se dá pela contração e pelo alongamento dos músculos laríngeos. E, por fim, a articulação da fala só pode se efetuar pelo papel desempenhado pelos músculos articulatórios.

Moacir Chaves dá o exemplo do grito que:

(...) tem que estar associado a um estado emocional, obviamente, mas tem que estar associado ao controle do corpo. Se não tiver, você vai fechar o canal de passagem do ar, você vai tensionar o rosto. Portanto, você vai fechar os espaços de ressonância. E o que acontece? Você vai empurrar a matéria para cima e ela não vai ter espaço de saída, e você vai se machucar. Tudo isso é muito material. Nada é abstrato. (Anexo, p. 152)

Mesmo parecendo óbvia a afirmação de que a voz é um prolongamento do corpo, não é simples a percepção dos mecanismos corporais, que devem ser ativados na produção vocal, e seus respectivos efeitos sonoros. É possível que o fato de não termos informações sensitivas da musculatura intrínseca da laringe contribua para a falta de percepção das partes do corpo envolvidas no processo vocal básico. Outro aspecto importante de ser levado em consideração a esse respeito é que:

Somos ainda demasiadamente reféns de um conceito de corpo como parte visível, carnal, muscular e óssea da pessoa. Mas já sabemos que a vontade que anima o sujeito, a condição de seu espírito, suas emanções, o arfar de sua respiração, o pulso e o tônus de sua fala, o modo como integra o espaço e o habita, o objetivo de suas ações, são também corpo. (SETTI, 2007: 30)

E esse conceito de corpo acaba por se manifestar na formação do ator. Percebo nos alunos de teatro a ideia de corpo e voz como entidades separadas em atitudes simples e cotidianas. É frequente que apareçam alunos com roupas inadequadas (saias curtas, calças apertadas, blusas decotadas) e que interroguem sobre a necessidade de se ficar em pé para fazer aula. Glorinha Beuttenmüller talvez tenha sido uma das primeiras professoras de voz a trabalhar o ator de forma integrada, como relembra Jane Guberfain:

(...) o que eu me lembro das aulas da Glorinha é que eram muito dinâmicas, a gente andava, corria, pulava. (...) Tinha um trabalho de corpo associado. E isso foi o que eu também procurei manter nas preparações vocais que eu fazia. Ou fazia o trabalho integrado com preparador corporal, ou, então, dava também algumas dinâmicas corporais e vocais em conjunto. (Anexo, p. 140)

Se no início do século XX a Escola Dramática Municipal não contava com aulas de corpo na sua grade curricular, desde a década de 1970, com a repercussão das idéias de Grotowsky e a influência de Glorinha Beuttenmüller no ensino da voz no Rio de Janeiro, o corpo se faz cada vez mais presente nas aulas de voz. Contudo, Setti ressalta como a divisão das disciplinas pode reforçar a segmentação corpo-voz:

A separação das disciplinas, especialmente Corpo, Voz e Interpretação, se nos ajuda a focar aspectos da investigação e organiza procedimentos, por outro lado cria forte dificuldade para o aluno de integrar, num todo dinâmico, a riqueza e complexidade de suas experiências. Essa separação colabora para a permanência da ideia de que há um corpo que produz uma voz e não um corpo que, em sua integridade, é também sonoro. O conjunto de ossos, tecidos, cavidades, cartilagens e músculos que produzem o som está em plena conexão com os outros ossos, tecidos, cavidades, cartilagens e músculos que precisam atuar solidariamente na produção deste som. (SETTI, 2007: 30)

Dessa forma, muitos são os desafios que se impõem ao ator no que se refere à sua técnica e expressão vocal. E, conseqüentemente, ao ensino da voz em sua formação.

Como foi visto no início do capítulo, não basta que o ator seja capaz de usar sua voz para valorizar as palavras do autor. Ter uma “bela” voz também não é mais tudo que se espera do ator. Até mesmo ser compreendido pelo espectador não é uma necessidade imperativa em todos os casos. Assim sendo, o “dizer bem o texto” é uma noção a ser problematizada. Aos entrevistados repeti uma mesma pergunta – “O que é, a seu ver, dizer bem o texto hoje no teatro?” –, e recebi respostas variadas, apontando para múltiplas possibilidades.

O ator Pedro Paulo Rangel valoriza a necessidade de clareza:

Eu acho que dizer bem o texto é dizer com clareza, em primeiro lugar, e com graça, com charme, com molho, com diferenciação... Isso é dizer bem o texto. Mas, sem dúvida, a clareza vem em primeiro lugar. A clareza do que aquele texto está dizendo. (Anexo, p. 169)

Apesar de enfatizar a importância de se entender o que é dito, acrescenta as impalpáveis noções de *graça*, *charme* e *molho*, que representariam o “misterioso ingrediente” responsável por diferenciar um ator que *fala de maneira clara* do que se pode chamar de um *bom ator*. E falar *com diferenciação* sugere o uso do “Colorido Vocal”, conceito que será aprofundado na terceira parte deste capítulo.

O professor Hermes Frederico também reforça a relação entre dizer bem o texto e ser compreendido, através do bom uso da projeção e da articulação, e concorda com Pedro Paulo Rangel sobre apenas isso não bastar:

Dizer bem o texto não é só projetar e articular bem. Não é isso. É isso também. Isso, tem que ter. Tem que ter uma articulação precisa, sem ser artificial, tem que projetar adequadamente. (...) Ele tem que cativar. Mesmo que seja algo extremamente branco, neutro e sério. Mesmo que a estética do diretor, do encenador, seja tudo neutro. Mas, dentro daquilo, ele ainda conseguir, com uma sensibilidade x, tocar o público. (Anexo, p. 164)

Quando fala sobre tocar o público por meio da sensibilidade, dialoga com a necessidade de um componente extra, difícil de objetivar por intermédio da fala, exposta por Pedro Paulo Rangel. Traz, ainda, a ideia de que a nitidez articulatória deve ocorrer, mas sem traços de artificialidade.

A definição dada pela professora Natalia Fiche acrescenta novos dados:

Eu acho que ele tem que perceber os diferentes ritmos. Ele tem que saber onde colocar as pausas. Ele tem que falar claro e abraçar sonoramente o espaço. Então, tem que estar com uma articulação clara e tem que falar o texto... Eu acho que um bom texto falado é aquele que tem toda essa diversidade dos ritmos. Onde tem uma pausa maior, onde tem uma pausa menor, onde falar mais rápido... Nas inflexões, vai brincando com a partitura vocal do texto... (...) Eu acho que é esse movimento mesmo das palavras, com ritmo, imagem da palavra, com clareza. (Anexo, p. 134)

É possível identificar o pensamento de Glorinha Beuttenmüller no seu discurso pelo uso dos termos “abraço sonoro” e “imagem da palavra”. Glorinha Beuttenmüller (2003: 39) diz que, “Através da voz, exprimimos as nossas emoções. Falar bem é dar um abraço sonoro em quem nos ouve”. A expressão “abraço sonoro”, cunhada por ela, foi difundida no meio teatral e televisivo, associada ao método Espaço-Direcional-Beuttenmüller como sinônimo de envolvimento com o público através da voz. E a noção de “imagem da palavra” será aprofundada na próxima sessão deste capítulo.

Natalia Fiche lembra também a importância do jogo com o ritmo, com as pausas e com as inflexões, enfatizando o valor do movimento do texto. E traz ainda o conceito de partitura aplicado à voz e ao texto.

A professora Rose Gonçalves aborda a ideia do que seria dizer bem o texto a partir do papel desempenhado pelo preparador vocal no mercado:

Eu acho que, para nós, preparadores vocais, acabou ficando uma fatia muito grande do mercado. Porque a gente precisa de todas as letras, senão a crítica vai falar mal. A gente precisa do tom, senão a crítica vai falar mal. E a gente precisa do envolvimento com o texto, senão a crítica vai falar mal. Quer dizer, aqui tem tudo. (...) E isso

tem que estar num tom que seja confortável, que seja fidedigno para aquela história. E, além de tudo, não pode faltar letras. Não pode ser fiel somente à pontuação gramatical. A pontuação expressiva é aquela que comanda. E, também, nós é que vamos dar. Então, nós estamos com a fatia maior do mercado. (Anexo, p. 144)

Em sua fala, ressalta a necessidade de precisão articulatória, de ajuste do tom, de envolvimento com o texto e da pontuação expressiva, recordando que ao ator não basta ser fiel à pontuação gramatical. Penso que o diretor Moacir Chaves (Anexo, p. 157) corrobora com a supremacia da pontuação expressiva quando diz que: “Dizer bem o texto é saber respirar, saber os sons que você está produzindo, produzir os sons que você queira, criando o sentido que você queira, junto com aquele texto e o que você pode tirar dele”.

A professora Jane Celeste acrescenta a preocupação com a comunicação num sentido mais global, explicando que, para ela, dizer bem o texto:

É quando [o ator] consegue comunicar bem aquela proposta específica que ele teve, que o diretor teve... Lógico que é essa comunicação como um todo: corpo, voz, fala, expressividade de um modo geral. Então, para mim, dizer bem não é só articular bem. Para mim, esse dizer já tem essa conotação de comunicação. Dizer bem não é mais dizer bem só as palavras, como era antigamente. Para mim, dizer já virou comunicar. Globalmente. (Anexo, p. 140)

Quando fala de comunicar globalmente, inclui a integração entre corpo, voz, fala e expressividade nesse processo, destacando, mais uma vez, que articular bem é importante, mas não é tudo. E já indica a necessidade de a comunicação estar de acordo com a proposta da encenação e da direção, concordando com a noção de adequação levantada por Alessandra Colasanti:

Eu acho que dizer bem o texto depende da adequação. Dizer bem o texto só dá para saber pensando no que as pessoas pretendem fazer. (...) A identidade, mas também a maleabilidade, a diversidade. A sua identidade é importante, mas tem um milhão de caminhos e possibilidades. Não tem um jeito. Tem vários jeitos. Até no próprio teatro contemporâneo. Moacir Chaves é teatro contemporâneo,

Gerald Thomas é teatro contemporâneo, Jefferson Miranda é teatro contemporâneo, eu sou teatro contemporâneo. Cada um fala de um jeito a palavra, o texto. (Anexo, p. 150)

Além de reforçar a dependência da adequação à proposta, para se avaliar positivamente a comunicação do ator, Alessandra Colasanti realça ainda outros pontos de importância capital: a identidade e a diversidade.

A identidade relaciona-se com a personalidade do ator, com a marca vocal que ele é capaz de imprimir em seus trabalhos e que permite que o público o reconheça e o admire. Por outro lado, o ator não deve ficar refém de sua própria “marca vocal”, e a maleabilidade, a possibilidade de variar os próprios recursos vocais conforme a proposta é uma habilidade vocal fundamental para o ator contemporâneo. É com extrema lucidez que Alessandra Colasanti exemplifica uma das características principais do teatro contemporâneo: a multiplicidade de tendências que se vislumbra em seu horizonte. E para que um ator esteja capacitado a trabalhar com diferentes diretores e tendências estéticas, é fundamental que o aspecto de plasticidade vocal seja abordado em sua formação.

Como os outros entrevistados, Moacir Chaves também enfatiza a necessidade de se ouvir e compreender tudo o que se diz como uma primeira etapa:

Alguém que diz bem o texto significa: eu ouço tudo o que ele fala. Eu não deixo de compreender as palavras. A não ser que seja uma atuação nesse sentido (...). Mas tem a ver com articulação, tem a ver com o diafragma, tem a ver com isso tudo, e tem a ver com essa ideia mesmo de que lugar você está falando. Que tem que ser rápido. Um ator tem que pegar e entender (...) imediatamente. (Anexo, p. 158)

Credita à articulação e ao trabalho respiratório, através do uso do diafragma, o caminho para conquistar essa etapa de clareza. E comenta uma outra habilidade

essencial para o ator: a rapidez. Rapidez de pensamento, de entendimento e, também, de possibilidade de reação.

Em relação ao teatro pós-dramático, Lehman atesta a presença – e mesmo a procura – de produções vocais que seriam consideradas defeituosas para os padrões tradicionais:

Nas lacunas da linguagem insinua-se seus antagonistas e duplos: gagueiras, omissões, sotaques, pronúncias defeituosas escandem o conflito entre corpo e palavra. Ao passo que grupos de vanguarda renunciam à perfeição do discurso, trabalhos teatrais feitos intencionalmente com leigos não só permitem como propõem dicções não profissionais, valorizando a realidade concreta das sonoridades e dos dialetos – a heterogeneidade das competências linguísticas dos atores é admitida. (...) A oposição à perfeição artesanal deriva também da intenção implícita ou explicitamente política, e não apenas estético-teatral, de resistir à constante ameaça de enrijecimento do teatro mediante um perfeccionismo profissional estéril. (LEHMAN, 2007: 252)

Poderíamos, numa leitura superficial, supor que tais modificações diminuiriam a imposição de uma técnica vocal apurada, uma vez que imperfeições vocais passam a ser bem aceitas e não se espera necessariamente que se entenda o que o ator diz. Porém, o que se percebe na prática é uma ampliação das qualidades vocais do ator contemporâneo.

Juntamente com as habilidades tradicionais de leitura – respiração, dicção e projeção –, é exigido do ator que tenha a consciência da dimensão comunicativa dos aspectos não-verbais de sua fala, assumindo uma atitude de ator-criador. O trabalho de pesquisa vocal torna-se prioritário.

A tabela a seguir expõe um resumo dos principais pontos levantados pelos entrevistados a respeito de “dizer bem” o texto atualmente:

“Dizer bem” o texto – pontos levantados pelos entrevistados		
Habilidades do Ator	Relação com o texto	Relação com o público
Consciência do sentido provocado pela sonoridade de sua voz	Envolvimento com o texto	Envolvimento com o público
Ator-criador	Clareza	
Apropriação do texto	Ajuste do tom	
Relação corpo-voz	Ritmo – Jogo de pausas e inflexões	
Nítidez articulatória	Diversidade – flexibilidade	
Controle da respiração	Pontuação expressiva	
Identidade – personalidade vocal	Investimento na camada sonora do texto (aspectos não-verbais)	
Rapidez de pensamento, de entendimento e também de possibilidade de reação.	Comunicar globalmente	
Diversidade – flexibilidade		

Com a valorização da busca de investigação das possibilidades vocais do ator a interdisciplinaridade do ensino da voz põe-se em evidência. Para tentar dar conta desse desafio, parece fundamental que se procure adotar o pensamento que Santos (2006) identifica como o conhecimento do paradigma emergente:

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa. (SANTOS, 2006: 64)

Transpondo essa característica não dualista para o trabalho com a voz do ator, é possível pensar que nosso obstáculo maior está na forma de lidar com as dicotomias verbal/não verbal, saúde/arte, técnica/espontaneidade, corpo/voz, além das descritas por Boaventura Santos. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista o caráter essencialmente relacional do teatro, centrando o estudo/ensino da voz na relação ator-espectador.

A fim de que a interdisciplinaridade no ensino da voz possa se instaurar com um mínimo de interferência decorrente de falhas na comunicação entre os profissionais envolvidos no processo, parece-me imprescindível que se dedique parte do trabalho à discussão de conceitos.

A comunicação é um ponto fundamental tanto para o teatro quanto para a fonoaudiologia, e para a pedagogia. Mesmo que o enfoque profissional seja distinto, ambas as áreas apoiam suas prática e pesquisas nesse mesmo campo do conhecimento.

A fonoaudiologia é a profissão que trabalha com pesquisa, prevenção, avaliação e terapia na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, assim como no aperfeiçoamento dos padrões de voz e fala.¹⁵ O teatro só existe a partir do momento em que a comunicação entre pelo menos um ator e um espectador se estabelece. E o ensino, independentemente da área de conhecimento, depende diretamente de uma comunicação verbal bem-sucedida entre professor e aluno.

Moacir Chaves, recordando sua época de aluno, quando fez o curso de Formação de Ator na Escola Martins Pena e foi aluno dos professores Rose Gonçalves e Hermes Frederico, diz que:

(...) os atores não sabem para quê eles fazem os exercícios. Essa é a questão. A gente faz os exercícios. A gente faz tudo. A gente quer muito. Os jovens querem muita potência, descobrir... Vão fazendo... Isso acaba tendo um resultado lá, mas não se entende o porquê. Não se entende o funcionamento do corpo. (Anexo, p. 151)

Reconheço a importância de tomar essa afirmação com a ressalva de se tratar de uma experiência pessoal. Entretanto, creio que se deva pensar com atenção a respeito da eficiência da comunicação devido a problemas com a terminologia, que serão expostos a seguir. Considero essa questão de importância crucial para o ensino da voz. É óbvio que

¹⁵ Lei 6.965 de 09 de dezembro de 1981.

os alunos entenderem o que pretende o professor com os exercícios propostos é condição *sine qua non* para qualquer processo de aprendizagem.

A problemática terminológica pode ser explicada, inicialmente, pela dificuldade que há em se nomear o que se escuta, como demonstra a fonoaudióloga Mara Behlau:

A terminologia nessa área [tipos de voz] é bastante imprecisa e confusa, tanto pelas inúmeras classificações de cada estudioso, como pelo fato de utilizarmos palavras referentes a sensações de outros órgãos dos sentidos para descrever nossas impressões vocais. Por exemplo, dizemos que uma voz é clara, brilhante, escura ou opaca, e esses são atributos visuais; dizemos que uma voz é áspera e rude, e esses, por sua vez, são atributos táteis, e assim por diante. (BEHLAU, 2001: 92-93)

Um exemplo desse contexto é o uso do atributo “altura” (“alto” e “baixo”) para descrever um som. Em linguagem corrente, dizemos que “a televisão está alta” ou pedimos para “abaixar o volume do rádio”. O emprego do termo, no caso, refere-se à qualidade de intensidade, sendo sinônimo de “forte” e “fraco”. Porém, na música, quando um cantor diz que “a música está alta para sua voz”, o significado desta frase é que a música está sendo executada num tom muito agudo para a voz do cantor. Portanto, refere-se à altura tonal, que diz respeito às variações de agudo e grave do som. E quando o diretor diz ao ator que sua voz está muito alta para aquela personagem ou para aquela passagem do texto? Confusão estabelecida. Pode ser que o ator esteja falando muito forte para uma cena que deveria ser intimista ou que sua voz esteja muito aguda para o personagem que representa, por exemplo.

Soma-se à dificuldade de descrever sons – mesmo os mais simples –, por meio de palavras, o fato de ser a voz do ator um som altamente complexo, que imprime uma camada de significado ao texto, como foi exposto na primeira parte deste capítulo. E descrever sensações e emoções é tarefa igualmente árdua. O que dizer, então, da missão de definir as sensações e emoções que são expressas pelo som da voz e que se revelam

de forma sutil nos subterrâneos da fala articulada? Não se pode esperar encontrar facilidade nessa busca.

E é exatamente sobre esse processo complexo que recai o conteúdo das aulas de voz. E, de alguma forma, a relação entre diretor/ator, professor de interpretação/aluno e professor de voz/professor de interpretação também versa sobre a mesma questão. Portanto, considero fundamental refletir sobre os termos adotados para que nossa comunicação se faça da forma mais clara e objetiva possível.

Dois conceitos serão especialmente discutidos por terem aparecido inicialmente nos conteúdos programáticos das duas escolas e, posteriormente, se tornado presentes e polêmicos nas entrevistas – Colorido Vocal e Imagem da Palavra.

2.3 COLORIDO VOCAL

O termo colorido, quando aplicado ao som e à voz, é um exemplo do uso de atributos de outros órgãos dos sentidos para se referir às impressões suscitadas pela audição, exposto pela fonoaudióloga Mara Behlau. Tanto como adjetivo ou como substantivo masculino, a primeira acepção do termo “colorido” refere-se à noção de “cor”. E, assim, diz respeito a uma qualidade que é captada pelo homem por seu órgão visual. Porém, o Dicionário Aurélio (2004) reconhece o uso figurado do termo que, em sua função adjetiva, quer dizer “Brilhante, expressivo, vivo” e, como substantivo masculino, também significa “Brilho, brilhantismo, vivacidade”.

Pavis (2005: 126) diz que, “no teatro, a palavra do ator (e não somente a melodia do cantor) é sempre, de alguma forma, encantada, constituída de um afeto-corpo que a colore com vigor”. E indica a relação entre aspectos subjetivos e corporais que estariam

envolvidos com seu entendimento do que seria o *colorido* da palavra do ator. O emprego do termo *encantada* abre um leque semântico que sugere a conexão com o pensamento de Antonin Artaud (2006) sobre o uso das possibilidades expressivas da voz do ator.

O interesse de Patrice Pavis é, sobretudo, analisar o espetáculo. Ao abordar o trabalho do ator e a análise de sua voz no texto impostado, Pavis não deixa de comentar a dificuldade de se captar e descrever esses elementos. Está em jogo não só a técnica da voz, mas, principalmente, a relação entre a dramaturgia e os efeitos vocais e o significado das variações vocais.

O essencial para a análise não é encontrar uma definição técnica da voz, mas sim compreender o valor dramático dos efeitos vocais, diferenciar a paleta das vozes, sentir também como o locutor muda de voz segundo seus interlocutores e o que significam essas variações. (PAVIS, 2005: 128)

Em sua descrição, utiliza a expressão *paleta de vozes*, numa clara alusão à paleta de tintas do pintor. Como recurso para a descrição das variações vocais realizadas pelos atores fica claro que a expressão remete à ideia de colorido vocal e que o sentido de colorido, nesse caso, identifica-se com a acepção figurada encontrada no dicionário, que se articula com as noções de brilho, expressividade e vivacidade.

Na fonoaudiologia, há um sistema de avaliação vocal denominado Escalas Brandi de Avaliação da Voz Falada, desenvolvido pela fonoaudióloga carioca Edmée Brandi, onde o conceito de colorido é um parâmetro utilizado na avaliação e tem relação com a altura tonal da voz:

O conceito de COLORIDO nasceu da observação das relações da cavidade oral com sons claros e da cavidade faríngea com sons escuros. Mas relaciona-se também com a ALTURA TONAL MÉDIA, já que os tons mais agudos são, por natureza, claros e os tons graves são naturalmente escuros. (BRANDI, 1996b: 58)

Silveira Bueno, em seu *Manual de Califasia, Califonia, Calirritmia e Arte de Dizer*, em sua edição de 1958, dedica um capítulo inteiro ao tema “O Colorido na Dicção”:

O colorido na dicção é dos capítulos mais difíceis. Pertence ao número das cousas que são mais para sentir do que para explicar. Depende da intuição de quem se dedica à arte de dizer, revelando-se justamente o senso artístico de cada um pelo colorido próprio que consegue dar à sua interpretação. É a última demão no trabalho oral interpretativo. (BUENO, 1958: 159)

Ao longo do capítulo refere-se à “voz de ouro, de prata, de bronze, de veludo”, termos que caíram em desuso, para se classificar a voz.

Entre os entrevistados, as opiniões se dividem. Há os que adotam o termo, os que o rejeitam categoricamente e os que podem utilizá-lo eventualmente, mas que não o empregam com convicção.

Pedro Paulo Rangel, apesar de não saber definir o que seja o colorido vocal, relata que percebe a correlação entre cor e voz:

Eu acho que [colorido] são as diversas variações de tom, de intensidade. Cor mesmo. Não sei definir, mas eu vejo o que é uma cor de uma voz. Tem uma gama. Como se fosse temperatura. Você vê as cores quentes e as cores frias. Eu acho que, mais ou menos, é uma correspondência de um tom mais grave, mais acolhedor, para um tom mais agudo e mais agressivo. (Anexo, p. 168)

A fala de Pedro Paulo aponta para a correspondência com a temperatura e, vinculando com os parâmetros de tom e intensidade, relaciona as variações de tom com sensações de acolhimento e agressividade.

A correlação entre aspectos sonoros e emoções, sensações e sentimentos remete à pesquisa da Psicodinâmica Vocal, tal como é descrita por Behlau (2001: 118): “A avaliação da psicodinâmica vocal é a descrição do impacto psicológico produzido pela qualidade vocal do indivíduo, considerando-se desde os aspectos fonatórios propriamente ditos até os elementos de velocidade e ritmo da fala”.

Behlau (2001:118) ressalta o caráter histórico desse tipo de correspondência: “A relação entre aspectos de personalidade, sentimentos e voz é estudada e descrita desde o tempo dos gregos, com bastante interesse ainda nos dias de hoje (...)”. Contudo, as relações dessa natureza dependem diretamente da interpretação do ouvinte, o que traz variáveis de ordem subjetiva, cultural e histórica. Por exemplo, os tons graves, aos quais o ator Pedro Paulo Rangel atribui uma qualidade acolhedora, segundo a pesquisa da Psicodinâmica Vocal (Behlau, 2001: 120), evocam um clima triste e melancólico. E os tons agudos, que sugerem agressividade para Pedro Paulo Rangel, são descritos como imprimindo um clima alegre ao discurso.

A discordância entre as duas visões explicita a impossibilidade de se definir de forma inequívoca a relação entre um parâmetro sonoro isolado e a sensação que ele possa despertar no ouvinte. E isto não só devido ao fato de cada sujeito perceber e classificar o som de forma única, mas, sobretudo, porque os parâmetros sonoros não são percebidos isoladamente. O tom da voz do ator é recebido pelo espectador junto com a intensidade, a velocidade de fala, a ressonância, a articulação e, extremamente importante, junto com a percepção do estado do ator e do conteúdo verbal do texto teatral.

O professor entrevistado Hermes Frederico (Anexo, p. 162) traz o uso do termo para o ambiente escolar, em que o aluno frequentemente fala de maneira monótona e repetitiva. “Quando eu falo Colorido vocal eu quero dizer mais nuance, [uma fala] menos monocórdia, nesse sentido de você poder manipular mais o falar. Isso obriga o aluno a não ser tão repetitivo”. Neste caso, “Colorido Vocal” é usado com o sentido de variação vocal.

O ator Pedro Paulo Rangel (Anexo, p. 168-169) concorda com essa aceção, como transparece quando diz que “O Procópio, por exemplo, fazia ‘merda’ de não sei

quantas formas. Ele abria o catálogo telefônico e fazia uma história lendo os nomes e os telefones. Que poder, não é? E como ele fazia isso? Colorindo”. Neste exemplo, além da ideia de variação vocal, o “Colorido” aparece vinculado ao uso das inflexões da fala.

A professora Jane Celeste Guberfain define “Colorido Vocal” envolvendo a dosagem do uso dos parâmetros vocais:

Para mim, a pessoa tem o colorido quando sabe usar os parâmetros vocais: de tonalidade, de intensidade, de duração, de ritmo, de velocidade. Então, quando ela sabe usar e dosar bem esses parâmetros, de acordo, logicamente, com o contexto, aí eu acho que ela tem um bom colorido. Então, colorido, para mim, está ligado a esses parâmetros. (...) Se a pessoa soube se comunicar de uma forma dinâmica, para mim ela usou um colorido. (Anexo, p. 139)

Considero a definição dada por Jane Celeste bastante interessante porque abrange os principais parâmetros vocais e destaca a importância de se saber usar e dosar os parâmetros de acordo com o contexto. Não basta que o ator varie tom, intensidade, duração; é fundamental que a dosagem das variações seja pertinente e adequada ao texto e à encenação.

Já a professora Rose Gonçalves ultimamente tem feito uso de outros termos preferencialmente:

Colorido vocal... Acho que eu não uso colorido vocal. Talvez eu já tenha até usado... Hoje em dia se fala mais Coreografia Sonora... Imagem da palavra mesmo... Colorido, podemos falar também... Eu falo Geografia Espacial... O que eu mais falo hoje é vivenciar a palavra. Eu falo “mostrar a palavra”. Vivenciar, saborear, distribuir a palavra... Eu posso dizer colorido também... Não como uma rotina... (Anexo, p. 143)

Em sua fala, Rose Gonçalves lista uma série de termos que usa para se referir à voz falada do ator. Não rejeita a expressão “Colorido Vocal”, mas ressalta que não a utiliza como rotina. “Vivenciar a palavra” seria sua opção preferencial atualmente.

A atriz Alessandra Colasanti diz:

Eu acho colorido vocal divertido, legal... Mas eu já ouvi gente dizer “que colorido vocal?”. Eu acho que quer dizer que você tem várias

possibilidades na sua voz. Não sei. Eu não uso, não. Mas eu estou aberta à palavra... Eu acho que pode ser um termo meio desgastado, usado meio assim... Que nem direção... Vai dar uma dica para o ator. Têm umas dicas meio clichês. “Vai, joga um colorido”. Vai dirigir a pessoa. O que é colorido? Mas, tirando isso... (Anexo, p. 150)

Nota-se em seu discurso um tom bem-humorado em relação a usar ou não o termo “Colorido Vocal” e, apesar de não usar o termo, acredita que seu sentido tem a ver com as várias possibilidades da voz. Ainda que se considere aberta à palavra, chama a atenção para um possível desgaste do conceito, que, usado com um sentido demasiado amplo, mascararia a falta de uma atuação efetiva por parte do diretor. Quando se diz para um aluno ou um ator “Vai, joga um colorido”, sem que esteja claro o que seria esse “colorido”, a comunicação não se efetiva. Portanto, o problema não estaria na palavra em si, mas num campo semântico pouco definido, que dificulta o entendimento.

O diretor Moacir Chaves (Anexo, p. 154) rejeita terminantemente o uso do conceito “Colorido” aplicado à voz: “Não se trata de colorir. Nós não somos paisagistas. Nós não somos seres que fazem atrações para ficar mais interessante. Vamos fazer uma pintura mais colorida para vender. Não se trata disso”. Em sua fala, observa-se que, a seu ver, o conceito de “Colorido Vocal” está relacionado com a ideia de fazer modificações vocais para tornar a fala atraente, com o fim de melhor comercializar o trabalho do ator.

Para Moacir Chaves:

A palavra não existe fora do ser. É a ação do ser. Quando o cara vira e diz: “Eu te amo! Eu te amo!”. Você é capturada não pelo texto que ele diz e sim pelo que você compreende do sujeito que articula esse texto “Eu te amo”. Se isso é colorido, se isso não é colorido, não interessa. Você tem que entender o lugar onde o cara está. O estado que o cara está e ver que manifestação se dá nesses estados. (Anexo, p. 154-155)

Com isso, o diretor desloca a atenção para o sujeito que fala, para o ator. Com efeito, no teatro, “a palavra não existe fora do ser”. Porém, entre outros elementos, é

através de sua voz falada que se pode apreender o estado do sujeito. É através da voz que o sujeito se expressa e que o espectador é capaz de realizar uma leitura das características do ator na cena. É perceptível em seu discurso uma insatisfação com o termo “Colorido Vocal”, ao qual associa o outro conceito que será estudado a seguir:

Tem outra coisa que junta com colorido, que é imagem da palavra. (...) Isso é uma idiotice absoluta. Não tem outro termo. Palavra não tem imagem. Depende da circunstância. Nenhuma palavra tem um jeito próprio de ser dito. Depende da circunstância. (Anexo, p. 154)

Rose Gonçalves (Anexo, p. 143) discorda de Moacir Chaves, adotando o termo “Imagem da Palavra” em sua prática profissional, mas, por outro lado, também relaciona os dois conceitos quando diz que: “[Quando falamos de colorido,] estamos falando de imagem da palavra. Estamos falando de uma fluência, de envolvimento. Certamente, colorido significa se envolver com o texto”.

2.4 IMAGEM DA PALAVRA

A partir da experiência com os cegos no Instituto Benjamin Constant,¹⁶ Glorinha Beuttenmüller (2003: 32) começou a construir de forma prática e intuitiva os pilares de seu método para o trabalho com a voz falada. A percepção da dificuldade em lidar com o espaço decorrente da falta da visão proporcionou o *insight* de que “a palavra é muito mais do que um conjunto de sons articulados. A palavra tem cor, a palavra tem forma. E essa forma é uma escultura sonora”.

Glorinha Beuttenmüller (2003: 62) divide os vocábulos em dois grupos: os de visão interna e os de visão externa. E diz que “essas diferenças são percebidas por meio do desenvolvimento sensorial do ator”. Relaciona os vocábulos de visão interna às

¹⁶ Conforme mencionado no Capítulo 1, p. 26.

palavras que exprimem sentimentos e volições, como amor, saudade, ódio e inveja, e os vocábulos de visão externa às palavras que designam objetos ou ações externas, tais como mar, onda, cadeira, andar, beber ou conversar.

A autora explica que:

As palavras, tanto as de visão interna como as de visão externa, podem mudar de sentido de acordo com as circunstâncias, os sentimentos e as percepções que envolvam. As nuances e mudanças de sentido, de afetivo para objetivo e de objetivo para afetivo, são objeto de trabalho do ator. (BEUTTENMÜLLER, 2003: 62)

Glorinha Beuttenmüller recomenda aos atores o treino constante de sua memória visual-auditiva porque, a seu ver, isso permite que o lançamento do som no espaço se dê com propriedade. E afirma que o público é capaz de avaliar, mesmo que intuitivamente, quando as palavras não foram lançadas de forma adequada:

O público tem memória da percepção auditiva, tem visão espacial, embora não tenha consciência dessa memória e nem dessa visão. Mas, se as palavras não forem lançadas adequadamente, ele sente que não recebeu a mensagem, sente que o ator não lhe transmitiu a forma. (BEUTTENMÜLLER, 2003: 62)

Os professores Hermes Frederico e Rose Gonçalves, em suas entrevistas, falam da dificuldade que tiveram para compreender o conceito de “Imagem da Palavra” e dele se apropriarem. Os dois enfatizam a importância da observação das aulas de Glorinha trabalhando com seus alunos o aprimoramento no uso da imagem da palavra, para melhor entenderem a aplicação prática e didática do conceito. Hermes Frederico comenta, a respeito:

(...) a imagem da palavra foi criada pela Glorinha e é difícil a gente explicar. Na prática, você vai perceber nitidamente. É isso que a Glorinha tem, é o lado genial dela. Você tem que apurar o ouvido e perceber quando há uma inadequação dessa imagem. (...) Na prática foi a convivência com a Glorinha, esse tempo todo ouvindo ela corrigindo e você termina realmente assimilando. Eu acho que seria impossível assimilar, se você só lesse sobre a imagem da palavra. Não tem como. (Anexo, p. 163)

Rose Gonçalves relata como a proximidade com Glorinha Beuttenmüller e as repetidas vezes em que a ouviu falar foram fundamentais para compreender o conceito, e lembra com humor como ela resistia a expor a parte do método relacionada à “Imagem da Palavra”:

Então, eu acho que a repetição vai fazendo com que você vá compreendendo. Eu acho até que o fato de ouvir a Glorinha falar... Ela ia falar para os sapateiros. Eu ia. Então, eu ouvi muitas vezes a mesma coisa. E demorei muito tempo para aprender. E essa parte da imagem então... Ela falava, ela falava... A Glorinha entra num barato, mas essa parte ela dizia... [imita uma risada envergonhada] e encerrava por aqui [risos]. O que será isso? Então, a gente dizia “a imagem da palavra”... Se alguém sentir o que está falando, isso é a imagem da palavra. (Anexo, p. 145)

Ao final de seu relato, Rose Gonçalves sintetiza o que entende por “Imagem da Palavra”, indicando que sua compreensão do termo articula-se com a ideia de sentir o que se fala. Em outro momento da entrevista, acrescenta que o sentir a que se refere envolve uma atitude corporal do sujeito que fala, na hora da comunicação:

(...) quando a palavra tem atitude corporal junto, aí eu acho que a imagem da palavra é verdadeira. Eu acho que eu aprendi a imagem da palavra quando a batata da perna do lado direito também passou a falar a imagem da palavra. Foi quando eu senti que havia uma pulsação em prol daquele vocabulário, que aquele vocabulário também fazia a batata da minha perna arrepiar. (Anexo, p. 143)

Pretendi investigar como a noção de “Imagem da Palavra” vem sendo desenvolvida no ensino da voz na formação do ator atualmente. As professoras Jane Guberfain e Natalia Fiche exemplificam através de suas práticas profissionais como aplicam o conceito em sala de aula. Jane Celeste Guberfain diz que:

(...) é sempre bom a gente trabalhar, às vezes, a palavra solta, a palavra na frase, a palavra já no contexto maior de uma cena... Então, é sempre bom ter também essas diferenciações. E aí colocar todos os sentidos ligados a ela e todas as dimensões de peso, de volume, de concretude, de abstração... O máximo de relações possível que você faz com a palavra. (Anexo, p. 138)

Observa-se que a ideia de que as palavras mudam de sentido de acordo com as circunstâncias, os sentimentos e as percepções que as envolvam, exposta por Glorinha Beuttenmüller, encontra repercussão na prática proposta por Jane Celeste, que busca o máximo de relações que se pode estabelecer com a palavra. Nota-se que a metodologia empregada pela professora parte do trabalho com palavras soltas, aumentando a complexidade gradativamente. Sua colega Natalia Fiche compartilha o percurso que segue do simples para o complexo:

Uma maneira de fazer é aquela que a Glorinha fez com a gente. São os verbos. Mas eu faço a dinâmica diferente. Eu mando os alunos fecharem os olhos, todos, e peço para um aluno, que vai fazer, falar a ação e fazer a ação. E depois ele fala sem fazer, com todo mundo de olhos fechados. Depois eu libero para eles falarem a imagem que veio para quem ouviu. Porque, é como a Glorinha fala: “o espectador tem que ver primeiro, depois ele ouve”. Então, eu fico tentando aguçar nos alunos essa coisa assim... “Fechem os olhos”. Quando ele falar chutar... Chutar pode ser chutar uma bola, chutar uma pedra, pode chutar o vento. Sei lá... Não tem aquela coisa da improvisação: onde, o que, quem? Então, quem é você que está chutando, onde você está, o que você está fazendo... Quando ele realmente se concentra nisso e faz, é incrível, porque a maioria da sala vê a mesma coisa. (...) É lógico que num texto você não faz isso. A ideia é que vá levando eles a acrescentar, a dar mais colorido... (...) É como se você estivesse desenhando no espaço e a plateia tem que ver o seu desenho. Agora, num texto você tem que ver quais são as palavras mais importantes e, nessas, você vai dando a dinâmica. (Anexo, p. 131)

Pensando o trabalho com a “Imagem da Palavra” como um caminho de se tratar o texto para a cena, mas também como um objetivo pedagógico, exercitado em sala de aula, busquei compreender a visão que Alessandra Colasanti, Moacir Chaves e Pedro Paulo Rangel têm do conceito.

Alessandra Colasanti, ao ser perguntada por sua formação vocal na escola, valoriza o aprendizado que teve trabalhando com Moacir Chaves e diz que:

Eu acredito que a minha experiência com o Moacir tenha sido determinante neste aspecto. Mas, na escola, era um outro tipo de abordagem. Eu fazia, mas não sentia que aquilo estava dialogando

comigo. Tinha o aquecimento, a imagem da palavra... Hoje em dia eu acho isso tudo... Eu entendo... Mas acho complicado. Tem umas coisas que eu achava meio velhas, meio ultrapassadas, que ficavam sendo repetidas. (...) E a coisa da imagem da palavra... Aí eu já questiono um pouco como diretora. (...) Porque, da maneira como me foi passado... Me foi passado como “esse é o caminho”. Como uma verdade, não como uma possibilidade. Era assim: você vai falar longe, tem que falar loooonge. O que é isso? Isso é ilustrar a palavra. A gente está em 2009. É que nem você na aula de interpretação, toda vez que falar que está com sono, tem que fazer um bocejo. (...) Acho meio limitador. (Anexo, p. 146-147)

A percepção que sobreviveu na lembrança da atriz identifica a noção de “Imagem da Palavra” com a busca de ilustrar a palavra. E essa forma de se trabalhar com o texto a remete a um estilo antigo de interpretação. Com o pensamento apresentado, Alessandra Colasanti indica a perspectiva histórica que não deve ser desprezada na busca de entendimento do conceito.

O diretor Moacir Chaves é enfático em sua crítica à prática da “Imagem da Palavra”:

Imagem da palavra... Mas isso é uma deturpação. Eu não sei, como exercício, como isso funciona. Isso não me interessa. Eu sei que na prática (...) os atores, coitados, os jovens atores querem ficar fazendo imagem da palavra. Aí eles falam os textos como se eles fossem uns débeis mentais. “Ah, o amor não sei o que...” E se tem a palavra triste no meio do texto, aí eles estão tristes. Mas o cara não está triste quando fala. (Anexo, p. 155)

Apesar de afirmar que não se interessa pelo uso que se faça a título de exercício em sala de aula, reforça em seu discurso a objeção à aplicação da “Imagem da Palavra” na atuação. Em outro trecho de sua entrevista é ainda mais contundente em sua crítica:

Isso tudo é muito deletério na atuação propriamente dita. No exercício, ali, não sei. Não estou condenando isso. Imagina, quem sou eu. (...) E, aí, o que deve acontecer, a meu ver? Isso tem que ser ensinado como tal. “Isso aqui é um exercício. Isso aqui não tem nada a ver com atuar.” Porque eu entendo de atuar. Porque eu entendo de atuar. O fonoaudiólogo não entende como eu. Não entende. Porque eu passei a minha vida inteira trabalhando com isso; comigo, com os outros, estudando texto, montando, ouvindo,

fracassando, sendo bem sucedido... Não fracassando em termos de público, mas de pretensão, de desejo, de meta. Entendeu? Um professor, um diretor, ele passa a vida inteira ali. O fonoaudiólogo fica ali no exerciciozinho que está restrito àquele momento. Entendeu? E eu acho mesmo que isso é terrível. (Anexo, p. 155)

Neste ponto, associa o conceito de “Imagem da Palavra” à atuação do fonoaudiólogo como professor de voz para atores e faz severas restrições ao entendimento que o fonoaudiólogo é capaz de ter a respeito do teatro; generaliza tanto a figura do fonoaudiólogo professor de voz, quanto do diretor e do professor de interpretação. Se, por um lado, é certo que o diploma em fonoaudiologia não faz necessariamente do fonoaudiólogo um bom professor de voz para o teatro, por outro lado, não há como negar que não há garantia de que um diretor reconhecido no meio teatral venha a ser um bom professor de interpretação. Há, nas várias disciplinas do ensino do teatro – como em todas as áreas –, professores com ou sem experiência, com ou sem compromisso, com ou sem aptidão para o ensino. Discordo, assim, da generalização que nenhum fonoaudiólogo entende de atuação. Não há como não reconhecer e respeitar a ampla experiência e dedicação ao teatro dos quatro professores de voz entrevistados, com um currículo que inclui mestrado e doutorado em teatro e, na maior parte dos casos, mais de vinte anos voltados para o ensino da voz para atores.

Percebe-se que Alessandra Colasanti e Moacir Chaves compartilham a mesma opinião crítica a respeito da “Imagem da Palavra”, apesar de ficar claro que o grau de rejeição de um e de outro em relação ao uso do conceito difere substancialmente. Porém, a opinião de Pedro Paulo Rangel faz pensar sobre a sobrevivência desse trabalho através dos anos, uma vez que ele relata que não pensa sobre o assunto, mas que adota o conceito “naturalmente”:

Eu não penso [em Imagem da Palavra,] mas eu acho que já faz parte. Acho que isso foi introjetado por ela [Glorinha]. É natural. Faz parte. A palavra vive por si. Essa coisa na Soppa, eu acho que

também foi por causa disso. (...) Quando você vê a letra inteira, aquilo é uma história pronta, é um capítulo, ou é um conto... Então, ali onde você valoriza, onde você sublinha, onde você estica, onde você colore... Esse trabalho é o mais gostoso de fazer. Descobrir, garimpar onde está... Isso também a gente fazia no Sermão. Que é para que isso fique mais claro. (Anexo, p. 168)

Apreende-se aqui um exemplo de como acepções diferentes para um mesmo conceito podem gerar discussões que têm origem numa comunicação que não se faz clara. Pedro Paulo Rangel considera que o trabalho que fazia no espetáculo *Sermão de Quarta-feira de Cinzas* estava calcado na “Imagem da Palavra”, e quando diz “a gente fazia”, refere-se à direção de Moacir Chaves, que, como foi exposto anteriormente, não opera com o conceito. É possível inferir que ambos evocam diferentes sentidos a partir do termo “Imagem da Palavra”, uma vez que o diretor fez sinceros elogios ao trabalho de Pedro Paulo Rangel, especialmente no que tange a sua forma de lidar com o texto.

O pensamento de Glorinha Beuttenmüller sugere que o conceito de “Imagem da Palavra” inclui duas etapas de criação de imagens relacionadas ao texto: uma, que diz respeito ao emissor, e outra, que ocorre no processo de recepção. Stanislavski exemplifica esse processo:

A natureza arranjou as coisas de tal modo que, quando estamos em comunicação verbal com os outros, primeiro vemos a palavra na retina da visão mental e depois falamos daquilo que assim vimos. Se estamos ouvindo a outros, primeiro recolhemos pelo ouvido o que nos estão dizendo e depois formamos a imagem mental daquilo que escutamos. (STANISLAVSKI, 2001: 169)

Existe uma relação direta entre as imagens que o ator cria para dar vida ao texto e as imagens despertadas no espectador que recebe o texto? Autores e entrevistados concordam que o texto teatral tem o poder de tocar o espectador despertando toda uma sorte de imagens, sensações e sentimentos. Porém, o objetivo de se levar o público a ver

imagens semelhantes às evocadas pelo ator no momento de sua fala nem sempre é compartilhado.

Acredito que esse seja um diferencial que se articule com o projeto de teatro pretendido. Comungando de um modelo realista de interpretação, Stanislavski (2001: 171) recomenda que o ator: “Faça com que o objeto de sua atenção não só ouça e compreenda o sentido das suas palavras, mas que ele também veja em sua própria mente o que você vê enquanto fala com ele”. Em outro momento de seu livro, *A Construção da Personagem*, relativiza a própria orientação, focando seu objetivo na ação:

Falar é agir. Esta ação nos determina um objetivo: instilar em outros o que vemos dentro de nós. Não é tão importante que a outra pessoa venha ou não a ver o que temos em mente. A natureza e o subconsciente podem cuidar disso. Nossa tarefa é querer induzir nossas visões interiores em outras pessoas e esse desejo origina a ação. (STANISLAVSKI, 2001: 169)

É evidente que num modelo de teatro que se pretende pós-dramático o trabalho com a “Imagem da Palavra” será diverso do proposto por Stanislavski e por Glorinha Beuttenmüller. Lehman (2007) descreve procedimentos relativos à voz do ator no teatro pós-dramático onde a palavra ocupa outro lugar:

Desfazem-se as fronteiras entre a linguagem como expressão da presença viva e a linguagem como material linguístico preestabelecido. A realidade das vozes se torna ela mesma um tema. A voz é arranjada e ritmada segundo padrões formal-musicais ou arquitetônicos, manipulada por meio de repetição, distorção eletrônica e sobreposição até o ponto da incompreensibilidade, exposta como ruído, grito etc., exaurida pela mistura, separada dos personagens até tornar-se incorpórea. (LEHMANN, 2007: 257)

Quando a voz se separa da palavra e passa a ser *arranjada e ritmada segundo padrões formal-musicais*, desaparece qualquer sentido de despertar no espectador as mesmas imagens criadas pelo ator no momento de sua fala. Abre-se espaço para a

participação do espectador como jogador incumbido de fechar um sentido que não é dado pronto pela encenação.

Em comum, entre os entrevistados que adotam o conceito, há a busca de se fazer o texto falado em cena expressivo e buscar o contato com o público. Para os que rejeitam o termo, parece existir a identificação de “Imagem da Palavra” com o que se poderia chamar de “ilustração” da palavra, através de uma possibilidade limitada de se tratar vocalmente o texto.

Porém, usando ou não “Colorido Vocal” e “Imagem da Palavra”, o que me parece estar em jogo é a relação que o ator constrói entre a camada verbal e a camada sonora do texto. Importa a adequação dessa relação com a proposta cênica e a atitude do ator capaz de entender os signos que emergem da sua voz falada, a fim de dialogar com os outros participantes do jogo da cena (autor, diretor, preparador vocal...) como um ator-criador. E é fundamental que a escola esteja atenta para promover o desenvolvimento dessas habilidades na formação do ator.

Como no futebol, onde não basta a preparação física para que o atleta se torne um bom jogador, no teatro também ter corpo e voz resistentes e flexíveis não garante a formação de um bom ator. Os aspectos físicos, intelectuais, intuitivos e criativos devem desenvolver-se conjuntamente, e trazer o jogo para a preparação do ator pode criar o ambiente favorável para o pleno crescimento do aluno-ator.

No capítulo seguinte apresento algumas possibilidades de jogos vocais que, aliando o trabalho corporal ao vocal, têm como objetivo desenvolver as potencialidades do aluno de forma holística.

Capítulo 3. O JOGO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA VOZ NA FORMAÇÃO DO ATOR CONTEMPORÂNEO

A comparação do ensino da voz que se praticava na Escola Dramática Municipal e na Escola de Teatro da FEFIEG com o que se faz atualmente ilustra como as escolhas do conteúdo programático e dos professores que lecionam as disciplinas estão profundamente marcadas pelo contexto histórico em que a escola está inserida. O ensino da voz na EDM era focado no texto, com ênfase na prosódia e no verso, com professores oriundos da Academia Brasileira de Letras. Já na Escola de Teatro da FEFIEG, verificou-se a entrada da professora Glorinha Beuttenmüller, que trouxe o corpo para junto da aula de voz e inovou a prática corrente de se ter professores de canto ministrando a disciplina, inaugurando a tendência atual de fonoaudiólogos serem responsáveis pelo ensino da voz.

Josette Féral (2004: 206) relata que o modo de aprendizagem calcado no exemplo dos grandes atores foi o primeiro modelo que prevaleceu na formação dos atores. Segundo a autora, a noção de treinamento tem sua origem na Europa e na América do Norte no começo do século XX e deve ser entendida como inseparável das transformações que afetaram a representação teatral e do lugar cada vez mais importante que ocupa o ator – um ator “completo” –, cuja formação quer ser, a partir desse momento, não somente física, mas igualmente intelectual e ética.

Essas escolas, que nasceram no século XIX e XX, representaram, nos seus começos, uma visão da formação marcada pela predominância do texto na cena e pela necessidade que tem o ator de se preparar, em primeiro lugar, para um “papel”.¹¹ (FÉRAL, 2004: 168)

¹¹ Tradução livre da edição argentina por Clarisse Lopes.

A análise de como se dá o ensino da voz hoje na Escola Martins Pena e na Escola de Teatro da UNIRIO revela que muitos são os pontos em comum entre as duas instituições.

As semelhanças encontradas passam pelo perfil dos professores, pelos conteúdos trabalhados e pelas metodologias adotadas. Como foi visto, os professores de voz compartilham especialmente o entendimento da prática teatral e os objetivos que devem nortear o ensino da voz na formação de atores, atualmente, no Rio de Janeiro. O enfoque no texto e na noção de personagem ocupa lugar de destaque no programa das duas escolas.

Ferral, descrevendo o quadro das escolas de formação de ator na França, diz que:

*Hoje, a impressão dominante é que os conhecimentos dados nas diversas escolas e instituições de ensino (conservatórios, escolas nacionais) diferem pouco, uns de outros, em sua aproximação e sua concepção da profissão de ator. Às vezes, parecem preparar para uma única forma teatral. Uma forma que exige do ator saber interpretar um texto.*¹² (FÉRAL, 2004: 209)

Diversas são as estratégias metodológicas possíveis de serem adotadas para o desenvolvimento da técnica e da expressão vocal do ator. Até a chegada da professora Glorinha Beuttenmüller, o ensino da voz era feito, prioritariamente, por meio do canto. O diretor Moacir Chaves defende a tese de que o canto lírico seria a forma ideal de se treinar a voz do ator:

(...) formação é imprescindível. E a formação está ligada ao desenvolvimento do físico, ao corpo, à utilização do corpo. Se dá com o canto. Um trabalho de canto. Um trabalho mecânico. Quase de musculação mesmo. Eu acho que é isso que o ator tem que ter. (Anexo, p. 151)

E justifica sua escolha argumentando sobre os aspectos vocais desenvolvidos no canto que seriam, a seu ver, caros à formação vocal do ator:

¹² Tradução livre da edição argentina por Clarisse Lopes.

A aula básica é canto. Vocalize. Não é cantar, é fazer vocalize. Porque no vocalize você vai trabalhar a linha sonora, que naturalmente você não vai interromper o vocalize no meio porque o teu professor te dá um tapa na cara. Você vai trabalhar o diafragma, você vai trabalhar até extensão, capacidade de retenção de ar do seu pulmão, que é uma coisa que a gente deve trabalhar, como o cantor. (Anexo, p. 152)

Jerzy Grotowski, ao contrário, diferencia duas maneiras de impostar a voz, uma para o cantor e outra para o ator, justificando que os objetivos de um e de outro são diferentes:

As escolas de teatro muitas vezes cometem o engano de ensinar o futuro ator a impostar sua voz para cantar. A razão disso é que muitas vezes os professores são ex-cantores de ópera e, frequentemente, um instrumento musical (o piano) é usado para acompanhar os exercícios vocais. (GROTOWSKI, 1987: 129)

No treinamento do ator proposto por Grotowski, nota-se a grande ênfase que é dada aos exercícios físicos e vocais. Em sua proposta de trabalho, a voz nunca é exercitada de forma separada do corpo e os exercícios vocais descritos em seu livro *Em Busca do Teatro Pobre* (1987) são executados com o corpo em movimento. Essa metodologia parece consonante com o papel do ator no teatro proposto por Grotowski, centrado na interação entre o ator e o espectador. Para Grotowski (1987: 28): “Todos os outros elementos visuais são construídos através do corpo do ator, e os efeitos musicais e acústicos através da sua voz”.

Parece evidente que a formação vocal de um ator baseada apenas em aulas de canto lírico não é suficiente. A imobilidade que se observa no cantor de ópera difere profundamente da necessidade de movimento do ator contemporâneo. Não resta dúvida de que aulas de canto possam desenvolver a musculatura envolvida no processo de produção da voz, aprimorando o uso do diafragma e melhorando a projeção da voz,

mas, como foi visto no segundo capítulo desta dissertação, a conquista de tais habilidades não é o bastante para o ator contemporâneo, nem, tampouco, o único caminho possível.

Grotowski (1987: 129) ressalta ainda que “muitos cantores de ópera – até mesmo excelentes – são incapazes de fazer um longo discurso sem cansar a voz, e correm assim o risco de enrouquecer, simplesmente porque sua voz é impostada para cantar e não para falar”. Vários exemplos dessa natureza podem ser observados no cotidiano da clínica fonoaudiológica.

Apesar das estratégias metodológicas para a formação vocal do ator variarem de acordo com a instituição, o momento histórico e os professores, é habitual a utilização de exercícios acompanhados de uma parte teórica, sobre a emissão da voz, aspectos relacionados à saúde vocal e outros assuntos relativos ao conteúdo programático. Como foi visto, a professora Glorinha Beuttenmüller, no plano da disciplina de Dicção e Impostação da Voz, da Escola de Teatro da FEFIEG, em 1971, propunha a divisão da carga horária em aulas de preleção e aulas de exercícios. Observa-se que essa divisão, mesmo sem tal denominação, frequentemente se mantém até hoje.

A professora Jane Celeste Guberfain (2009: 249) diz que “na Escola de Teatro da FEFIEG Glorinha pôde romper com os padrões preestabelecidos, investindo na integração do corpo e voz e na sua relação com o espaço cênico”. É possível estabelecer uma relação entre a proposta de Glorinha Beuttenmüller e as ideias de Grotowski, que chegavam ao Rio com grande penetração. Castanheiras (2003: 21) diz que na década de 1970, na Escola de Teatro da FEFIEG, “Grotowski era moda, e ponto”. Desde então, tem se visto o crescimento das pesquisas que buscam integrar corpo e voz na formação do ator.

Martins (2007) discorre sobre essa relação na situação da comunicação:

É na realidade física da onda sonora que a voz se coloreia, se amplifica e percorre o ar no sentido do seu destino: o outro. A voz emana do corpo e toca, se embrenha, provoca, age sobre o corpo do outro e o transforma. A voz é a experiência que se realiza entre os corpos. (MARTINS, 2007: 09)

Reconhecer que *a voz é a experiência que se realiza entre os corpos* remete à reflexão acerca da formação do profissional que vai trabalhar com esse aspecto da formação do ator. Devido à dimensão interdisciplinar dos estudos da voz no teatro, faz-se necessário que o professor construa uma trajetória multifacetada em sua formação. O trabalho com a voz falada do ator deve levar em consideração aspectos relativos à saúde vocal, à técnica vocal, à integração com o corpo e à interpretação, se é que ainda se pode listar esses pontos como diferentes entre si.

O uso inadequado ou excessivo da voz pode provocar danos ao aparelho fonador do ator. Por isso, parece fundamental que quem se proponha a desenvolver os potenciais vocais dos alunos-atores possua um bom conhecimento relativo ao processo de emissão da voz. Porém, não basta ao professor de voz entender de fisiologia vocal. É essencial que haja um diálogo com as especificidades do teatro.

Não existe no Brasil, hoje, uma escola que dê conta da formação do professor de voz para atores. Atualmente, no Rio de Janeiro, o fonoaudiólogo é o profissional responsável pelo ensino da disciplina de voz para atores na maioria das escolas de teatro. Contudo, se por um lado a formação fonoaudiológica garante conhecimentos aprofundados sobre a saúde e a emissão da voz falada, por outro, não conta com um estudo amplo de teatro e de metodologias voltadas para o ator. A noção de voz que emana do corpo e as pesquisas sobre a expressividade vocal se multiplicam dentro do campo de estudos da fonoaudiologia, mas para o profissional que pretenda desenvolver

um trabalho com o ator há ainda um longo caminho a trilhar em direção à vivência corporal e teatral. Não é sem motivo que os professores de voz entrevistados para esta pesquisa descrevem o longo percurso feito na busca de se especializarem nesse ofício.

Muito se tem avançado em direção a um olhar mais abrangente sobre a relação corpo-voz. Tanto pensadores do teatro quanto estudiosos da voz e do movimento têm concordado com a necessidade de uma visão holística sobre o tema. Mesmo assim, não se pode dizer que a compreensão do corpo e da voz como entidades separadas já é página virada no trabalho do ator. Ao contrário, é uma concepção recente, e ainda há muito que se estudar, vivenciar e praticar nesse sentido.

3.1 O JOGO NO TREINAMENTO VOCAL PARA ATORES



Foto 1. Alunos do quarto período do curso de Graduação em Teatro, modalidade Licenciatura, da Universidade Estácio de Sá no primeiro semestre de 2009. Disciplina: Voz na Cena. Dinâmica de jogos vocais criados e propostos por alunos. A foto ilustra como o jogo vocal proposto induz ao movimento corporal criativo. Cada aluno estabelece uma dinâmica corporal-vocal própria resultante do processo de pesquisa das possibilidades corporais e vocais de cada aluno-ator.

A prática do jogo teatral como metodologia para a formação do ator ganhou, nas últimas décadas, o reconhecimento e a legitimação de vários autores e escolas por todo o mundo. Viola Spolin, Augusto Boal e Jean-Pierre Ryngaert são alguns exemplos de autores que propõem uma formação calcada na prática de jogos teatrais que também encontram um espaço extremamente pertinente dentro do ensino do teatro na educação.

No entanto, ainda são muito recentes os estudos da prática dos jogos teatrais aplicados ao ensino específico da voz. Acredito que a contribuição que os jogos teatrais podem trazer para o ensino da voz seja a possibilidade de colocar corpo e voz em

permanente diálogo e interação. Martins (2008) escreve sobre a aplicação dos jogos vocais na formação do ator e reitera essa contribuição:

Os jogos de corpo-voz, em seus aspectos pedagógicos, criam vivências que levam o aluno a experimentar a sua criatividade, sendo, estes, portanto, mais do que exercícios físicos a serem executados, pois as dinâmicas de improvisação, que permeiam os jogos, abrem espaços para que o corpo busque soluções criativas. Os procedimentos dos jogos, então, ao serem direcionados ao estímulo da criatividade, promovem a ampliação da sabedoria corpórea para que, o ator, em suas atuações cênicas, esteja preparado para criar, via a dramaturgia do seu corpo, dentro da singularidade de cada processo teatral de que participar. (MARTINS, 2008: 177)

Em sua colocação, Martins demonstra como a experimentação da improvisação, que é parte do jogo, permite que o corpo busque soluções criativas, e como esse processo pode ser útil para o treinamento do ator, integrando corpo, voz e criação.

As características do jogo, conforme descritas por Huizinga (2005), muito podem contribuir se adaptadas para as aulas de voz para atores:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (HUIZINGA, 2005: 33)

No jogo, o prazer encontra-se em primeiro plano. Entendo que não existe propósito em abrir mão dos aspectos lúdicos e prazerosos, mesmo que seja indispensável a repetição de determinados movimentos a fim de treinar músculos essenciais a uma boa emissão vocal. Essa característica do jogo o faz uma ótima forma de se trabalhar a repetição inerente ao treinamento muscular, trilhando o caminho das possibilidades criativas.

Viola Spolin (2005) reforça a ideia de que, se divertindo, o jogador estará de fato recebendo os benefícios do jogo:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 2005: 04)

E indica outra característica, que é o desenvolvimento das técnicas e habilidades pessoais indispensáveis ao jogo, através do próprio ato de jogar. Dessa forma, o uso do trabalho fundado nos jogos na disciplina de voz na formação do ator aproximaria o treinamento vocal da realidade do palco e do corpo do ator, em permanente movimento.

Frequentemente, os alunos relatam ter dificuldade para aplicar em cena os exercícios praticados nas aulas de voz. Não há garantias de que um aluno que faça corretamente exercícios de voz irá usá-la de maneira adequada no palco; é imprescindível que o exercício vocal seja aplicado na situação cênica para que os ganhos se sedimentem. Possivelmente, essa dificuldade surge porque, em geral, os exercícios vocais são praticados em uma situação estática, diferentemente da cena, que é mais dinâmica.

Penso que através dessa metodologia é mais fácil a transposição do treinamento para a atuação, sem segmentar a aprendizagem. Segundo Koudela (2006: 65), “A partir da relação de jogo, a aprendizagem não é compartimentada. O sentido da descoberta visa não apenas a criação de realidade no palco, mas implica a transposição do processo de aprendizagem para a estrutura total do indivíduo”.

Spolin (2005) esclarece como a interação social, a solução de problemas e o acordo sobre as regras estão presentes no jogo:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol

ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e a interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (SPOLIN, 2005: 05)

A característica social do jogo cria um ambiente favorável para exercitar a comunicação, que depende, no mínimo, de duas pessoas em interação. O aquecimento vocal individual, como é feito tradicionalmente, exercita os músculos envolvidos na produção da voz de forma personalizada, mas deixa de lado o aspecto relacional, que poderia ser contemplado através do jogo vocal de aquecimento. A busca de solucionar o problema proposto promove uma aprendizagem não-verbal onde o aluno desenvolve seu potencial vocal a partir da experimentação direta. Na experimentação direta, o jogador se vê obrigado a agir globalmente, envolvendo suas habilidades intelectuais, físicas e intuitivas em proporções equivalentes. O acordo do grupo sobre as regras gera a confiança necessária para o aluno se lançar com disponibilidade e inteireza na solução do problema.

Outro dado importante é a presença de plateia nos jogos teatrais, como fator fundamental para o desenvolvimento do processo. Koudela (2006) diz que:

A plateia assume um papel ativo, na medida em que também ela é integrante do grupo que está envolvido na solução de um problema. O jogador no palco compartilha uma experiência com o parceiro de jogo e com o parceiro na plateia. O observador na plateia faz uma avaliação objetiva, que visa a solução de um problema comum e responde a uma comunicação feita pelo parceiro no palco. (KOUDELA, 2006: 46)

A avaliação é um ponto fundamental do trabalho através de jogos teatrais. Viola Spolin (2005: 24) diz que a avaliação deve ser feita após cada time terminar de solucionar um problema de atuação. O professor deve avaliar objetivamente, mas é essencial que não assumo sozinho a avaliação. Através de perguntas objetivas, envolve

os alunos da plateia como participantes ativos na solução do problema. O retorno sincero dos alunos que participaram assistindo mostra ao jogador se a comunicação pretendida se concretizou.

Augusto Boal (2007), no livro *Jogos para Atores e Não-atores*, define alguns conceitos de exercício e jogo:

Neste livro, utilizo a palavra “exercício” para designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas relações com outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofia, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão. Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão. Na realidade, os jogos e exercícios que aqui descrevo são antes de tudo “joguexercícios”, havendo muito de exercício nos jogos, e vice-versa. A diferença é, portanto, didática. (BOAL, 2007: 87)

Tomando a definição de Boal como referência, os jogos vocais que proponho em minhas aulas também podem ser descritos como *joguexercícios* vocais, pois acredito que devem desenvolver a reflexão física sobre si mesmo, mas sem perder de vista a expressividade dos corpos em comunicação.

Portanto, quando uso o termo “Jogo Vocal” refiro-me ao jogo teatral – com seus aspectos expostos anteriormente (a introversão, a extroversão, a existência de regras, de um problema a ser solucionado, da interação social, da plateia como participante do jogo, da natureza lúdica intrínseca) –, acrescido de um foco no desenvolvimento vocal do aluno-ator. Eles podem servir ao aquecimento vocal, ao desenvolvimento da técnica vocal, à estimulação da criatividade vocal, ao aprimoramento no uso dos recursos vocais, à pesquisa de sonoridade para espetáculo teatral, ao desenvolvimento da

expressividade na voz falada, entre outros objetivos comumente trabalhados na disciplina de voz na formação do ator.

Uma vez que é vasta a bibliografia encontrada referente a jogos teatrais, acredito que ela deve ser aproveitada com o propósito de inspirar o trabalho por meio de jogos vocais. Pode-se garimpar jogos já descritos na literatura que tenham o desenvolvimento da voz como seu objetivo central; adaptar jogos já existentes para as necessidades surgidas na disciplina de voz e criar novos jogos, como os aqui propostos.

No segundo capítulo fiz alguns apontamentos sobre a voz falada no teatro e investiguei o que os entrevistados entendem por “dizer bem” o texto no teatro atualmente. Acredito na possibilidade de se trabalhar todos os pontos levantados, através de jogos vocais.

Apresento, a seguir, dois jogos vocais que desenvolvi e utilizo em sala de aula, onde o retorno por parte dos alunos é bastante expressivo, além de serem exercícios muito divertidos, onde todos trabalham com muita intensidade o corpo e a voz de forma integrada.

3.2 JOGOS VOCAIS

Primeiro Jogo Vocal: QUALIDADES DO SOM

Um dos problemas levantados no segundo capítulo desta dissertação foi relativo à necessidade de precisão vocabular no ensino da voz. Quando digo *qualidades do som*, refiro-me a tom, intensidade e duração. O tom indica as variações de grave e agudo, a intensidade se relaciona com o que comumente tratamos como volume e se manifesta em variações de sons fortes e fracos, e a duração diz respeito ao tempo que tem o som.

Essas características físicas do som podem ser consideradas como qualidades objetivas, uma vez que são mensuráveis como parâmetros isolados. Isso quer dizer que, se fizermos uma análise acústica da voz humana, encontraremos um valor numérico em medidas próprias de cada qualidade: o tom, em *hertz*, a intensidade, em *decibéis*, e a duração do som em *segundos*. Contudo, o ouvido humano não reconhece essas características separadamente – como o computador –, e a inter-relação entre esses três parâmetros cria o que há de mais subjetivo na voz falada. Trazer o foco de atenção para as sonoridades que acompanham a palavra, no contexto de voz falada, abre as *possibilidades de comoção física* referidas por Artaud:

Fazer a metafísica da linguagem articulada é fazer com que a linguagem sirva para expressar aquilo que habitualmente ela não expressa: é usá-la de um modo novo, excepcional e incomum, é devolver-lhe suas possibilidades de comoção física, é dividi-la e distribuí-la ativamente no espaço, é tomar as entonações de uma maneira concreta absoluta e devolver-lhes o poder que teriam de dilacerar e manifestar realmente alguma coisa, é voltar-se contra a linguagem e suas fontes rasteiramente utilitárias, poder-se-ia dizer alimentares, contra suas origens de animal acuado, é, enfim, considerar a linguagem sob a forma do Encantamento. (Artaud, 2006: 46)

É válido que se volte o pensamento para buscar compreender o que é aquilo que habitualmente a linguagem articulada não expressa. Entendo que o uso corrente da fala no Ocidente prioriza os aspectos verbais da comunicação e a expressão de ideias claras. Valoriza-se o conteúdo do que é dito; o entendimento da mensagem a partir da interpretação intelectual. Na cena teatral ocidental, tradicionalmente, os elementos não-verbais *servem* ao texto, estabelecendo uma relação de subserviência. A voz que leva o texto serve aos desenhos de entonação na via de tornar a sintaxe compreensível e o texto audível. Artaud (2006) destaca que o teatro oferece outras possibilidades, além das puramente verbais.

Através do investimento no que aqui chamamos de características físicas da voz, juntamente com as variações de timbre e de ressonância, seria possível agir sobre o outro, buscando a comoção física, por intermédio do som, que estabelece um movimento no espaço.

Fazer o aluno perceber as qualidades do som, isoladamente e em relação, é um meio objetivo de se atuar sobre aquilo que é difícil de definir em palavras e que ocorre no jogo entre a sonoridade e o texto. “Colorido Vocal”, “Imagem da Palavra”, características físicas da voz, camada não-verbal, sonoridades, inflexões, são termos e expressões que foram usados pelos entrevistados e pelos autores citados para se referir ao que, em última instância, se dá pela relação entre tom, intensidade e duração, juntamente com a ressonância. Segundo Behlau (2001: 104), “O sistema de ressonância vocal é o conjunto de elementos do aparelho fonador que guardam íntima relação entre si, visando à moldagem e à projeção do som”. Os elementos responsáveis pela ressonância são constituídos pelas cavidades que o som percorre a partir da fonte sonora (laringe, faringe, cavidade bucal e cavidade nasal).

O primeiro jogo vocal que descrevo tem o objetivo central de levar o aluno a perceber as qualidades do som e a mobilização corporal necessária para se variar cada uma das qualidades.



Foto 2. Alunos do segundo período do curso de Graduação em Teatro, modalidade Licenciatura, da Universidade Estácio de Sá, no primeiro semestre de 2009. Disciplina: Técnicas Vocais. Grupo preparando o estágio três do jogo “Qualidades do Som”, acrescentando variações de tom à sequência preestabelecida. Nota-se na foto a concentração dos alunos na execução da tarefa do jogo.

Preparação: turma disposta em roda.

- 1) Aprendizagem de uma sequência rítmica predeterminada. A turma deve aprender uma série de sons, preestabelecida pela professora, marcando uma sucessão reproduzível, com durações mais longas ou mais curtas. Para facilitar a percepção da duração dos sons é interessante que se estabeleça uma pulsação comum entre todos os participantes, a fim de determinar o andamento dos sons. Costumo trabalhar em roda, nesse primeiro momento, e iniciar com o movimento conjunto de andar sem sair do lugar, transferindo o peso de uma perna para outra, sem locomoção. Quando a turma já está produzindo os sons ao mesmo tempo, ou seja, quando a pulsação está interiorizada, começo a

apresentar a sequência de sons, variando a duração. Nessa parte a turma continua marcando a pulsação com os passos e começa a produzir a sequência rítmica com sons vocais. Apesar de o objetivo do exercício estar direcionado à voz falada do ator e de não estar trabalhando com música (pelo menos não no sentido tradicional), apresento os sons em grupos de quatro tempos, utilizando o modelo de compassos quaternários, o que facilita a memorização. Trabalho, também, com as durações usadas na música, trabalhando com sons que duram quatro tempos (semibreve), dois tempos (mínima), um tempo (semínima), meio tempo (colcheia) e um quarto de tempo (semicolcheia). Tenho por hábito começar com sequências extremamente simples, com duração usual de seis compassos de quatro tempos. Adoto a repetição como recurso facilitador da memorização, e a cada novo compasso aprendido repito os anteriores.

- 2) Quando a sequência já foi aprendida pela turma, divido em dois grupos os alunos. Costumo perguntar aos alunos quem considera que está com a sequência rítmica bem memorizada e pedir a dois desses alunos para tirar “par ou ímpar” e escolher os grupos. Percebo nesse método de dividir a turma duas vantagens interessantes: em primeiro lugar, estabelece o clima de jogo, instaurando uma atmosfera lúdica bastante facilitadora; e em segundo, assim como na divisão de times no jogo de futebol amador, dividem-se entre os dois times igualmente os “craques” e os “pernas de pau”, criando grupos com habilidades equilibradas. Esse equilíbrio facilita o treino porque os que têm maior habilidade acabam, naturalmente, por ajudar os que porventura tenham maior dificuldade com o ritmo. Cada grupo, simultaneamente, relembra a sequência, sem o apoio da professora.

- 3) Mantendo a sequência calcada na variação de duração dos sons, cada grupo recebe uma tarefa. O grupo um deverá acrescentar variações de tom (sons agudos, médios e graves) e o grupo dois deverá acrescentar uma variação de intensidade (sons fortes, médios e fracos) para a sequência rítmica preestabelecida. Quando há espaço disponível na escola, cada grupo fica numa sala diferente, para não se contaminarem pela criação da outra equipe.
- 4) Um grupo apresenta para o outro a frase criada. Criação de um jogo sonoro com a turma toda, compondo uma estrutura sonora a partir das sequências criadas pelos dois grupos.
- 5) Volta-se aos grupos para substituir os sons sem sentido da sequência original por palavras e/ou frases, mantendo a estrutura de duração e tom ou intensidade. Cada grupo deverá definir o material verbal a ser incluído.
- 6) Apresentação dos grupos. Cada grupo apresenta a sequência para os integrantes dos outros grupos.
- 7) Avaliação. Realizada por todos que se envolveram no jogo, apresentando ou assistindo. Procuo mobilizar a turma para que todos se envolvam na avaliação.



Foto 3. Alunos do segundo período do curso de Graduação em Teatro, modalidade Licenciatura, da Universidade Estácio de Sá, no primeiro semestre de 2009. Disciplina: Técnicas Vocais. Grupo apresentando a sequência para a turma – estágio seis do jogo “Qualidades do Som”. Utilização do movimento corporal de forma integrada ao movimento vocal.

Objetivos:

- Perceber as qualidades do som (intensidade, tom e duração) e a mobilização corporal necessária para se variar cada uma das qualidades
- Demonstrar as afinidades que existem entre as qualidades (como a tendência de se aumentar a intensidade quando as durações são mais curtas) e a dificuldade de isolar os parâmetros
- Identificar a diferença de atmosfera sonora que o uso de uma ou outra qualidade proporciona
- Apontar para as possibilidades de aplicação das percepções experimentadas nesse jogo no trabalho com o texto.

Segundo Jogo Vocal: CAMADAS DE MOVIMENTO–SOM–TEXTO

Este segundo jogo fundamenta-se no pensamento de Rudolf Laban, reconhecido estudioso do movimento humano. Nascido em 1879, em Bratislava,¹³ foi bailarino, coreógrafo, teórico da dança e educador. No teatro, seu trabalho é mais frequentemente identificado com as pesquisas sobre o corpo do ator, mas Laban (1987: 143) não faz distinção entre corpo e voz: “O uso dos movimentos do corpo inclui, tanto para o ator quanto para o cantor, o uso de suas cordas vocais”.

Para melhor compreensão do jogo que será proposto farei uma breve exposição dos pontos fundamentais do pensamento de Rudolf Laban. Não pretendo fazer um estudo aprofundado de sua obra, mas apresentar os conceitos com os quais opera o jogo.

Apesar de o movimento ser um fenômeno comum a objetos inanimados, animais e seres humanos, é evidente que o movimento humano tem características muito especiais. Enquanto os movimentos dos animais são instintivos e obedecem a determinados padrões da espécie em questão, o homem se movimenta com um objetivo, e através de seu movimento comunica algo de seu ser interior. Rudolf Laban compreende que o movimento humano se origina a partir de impulsos internos, denominados esforços.

Laban baseia-se em duas teorias integradas para o estudo que desenvolveu acerca do movimento humano: a teoria do esforço e as harmonias espaciais. A teoria das harmonias espaciais, desenvolvida a partir dos sólidos platônicos, se desenvolve sobre os planos vertical, sagital e horizontal, e não será abordada nesta pesquisa.

A teoria do esforço se funda em cinco eixos centrais: fatores do movimento, movimentos de sombra, esforço mental que precede a ação, estudo das ações e ímpeto para o movimento (*drives*). Para o jogo que será descrito interessa que se conheçam os

¹³ Região do antigo império formado pela Áustria e pela Hungria.

fatores de movimento e o estudo das ações. Portanto, o texto se concentrará exclusivamente nesses dois pilares.

Para entender a teoria do esforço é essencial que se compreenda, inicialmente, os fatores de movimento. Para Laban:

Peso, Espaço, Tempo e Fluência são os fatores de movimento perante os quais a pessoa adota uma atitude definida. O conjunto das várias atitudes poderia ser o seguinte:

- ⇒ *Uma atitude relaxada ou uma atitude enérgica, quanto ao peso;*
- ⇒ *Uma atitude linear ou uma atitude flexível, no espaço;*
- ⇒ *Uma atitude curta ou uma atitude prolongada, frente ao tempo;*
- ⇒ *Uma atitude liberta ou uma atitude controlada, em relação à fluência.* (LABAN, 1987: 114)

Segundo Rengel (2005: 63), “Como estes fatores pertencem à própria natureza do fato de existir, o agente com eles se relaciona, de uma forma integral”.

Dependendo do número de fatores envolvidos, teremos ações elementares, incompletas, básicas ou completas. Nas ações básicas, verifica-se uma atitude evidente do sujeito perante os fatores de espaço, tempo e peso. Quando os quatro fatores estiverem presentes, tem-se uma ação completa. As ações em que dois desses quatro elementos estiverem quase ausentes ou fracamente marcados são consideradas ações incompletas. E quando apenas um estiver marcado, teremos uma ação elementar. Frequentemente, as ações elementares e incompletas podem ser consideradas como modalidades de transição entre ações básicas.

O jogo proposto tem por base o estudo das oito ações básicas, que resultam da combinação dos fatores de peso, tempo e espaço. Cada fator poderá ser experimentado com duas polaridades: uma denominada de “lutante”, ou “resistente”, e outra denominada de “indulgente”, ou “complacente”.

Quando se assume uma atitude resistente em relação ao peso, diz-se que ele é firme. Ao contrário, quando a relação com o fator peso é de complacência, a qualidade assumida é de leveza.

Em relação ao tempo, a atitude lutante resultará no elemento de esforço súbito, enquanto que a atitude indulgente resultará no sustentado. Lenira Rengel (2005: 70) ressalta que, apesar de se usar também os termos “lento” e “rápido”, como sinônimos de tempos sustentados e súbitos, Rudolf Laban preferia utilizar “sustentado” e “súbito” por achar que rápido e lento são termos quantitativos.

Quanto ao espaço, dependendo de como seja nossa ação, teremos uma atitude direta ou flexível. A atitude direta se dirige a um único foco, enquanto a atitude flexível se relaciona com vários pontos no espaço. Segundo Rengel (2005: 66), “As qualidades de esforço em relação ao fator Espaço são concernentes ao tipo de concentração ou foco no espaço e não tanto ao aspecto da forma do movimento”.

A tabela a seguir ilustra os elementos de esforço dos fatores de movimento:

	Elementos de Esforço dos Fatores de Movimento	
	Lutantes	Complacentes
PESO	FIRME	SUAVE
TEMPO	SÚBITO	SUSTENTADO
ESPAÇO	DIRETO	FLEXÍVEL

Da combinação desses três fatores do movimento se originarão as oito ações básicas conforme descrito na tabela abaixo:

AÇÕES BÁSICAS			
	PESO	TEMPO	ESPAÇO
PRESSIONAR	FIRME	SUSTENTADO	DIRETO
SACUDIR	LEVE	RÁPIDO	FLEXÍVEL
TORCER	FIRME	SUSTENTADO	FLEXÍVEL
PONTUAR	LEVE	RÁPIDO	DIRETO
SOCAR	FIRME	RÁPIDO	DIRETO
FLUTUAR	LEVE	SUSTENTADO	FLEXÍVEL
TALHAR	FIRME	RÁPIDO	FLEXÍVEL
DESLIZAR	LEVE	SUSTENTADO	DIRETO

Laban (1987) observa que as ações básicas são igualmente reconhecíveis nos sons e nas palavras:

Os sons e as palavras são formados pelos movimentos das cordas vocais, os quais originam-se das mesmas ações básicas. Os sons podem ser produzidos por pressão, soco ou outros movimentos das cordas vocais e irão resultar em acentos de pressão e soco. Tais acentos são expressivos do estado de espírito interno da pessoa que fala. (LABAN, 1987: 152)

Este aspecto pode ser abordado por uma dupla perspectiva: a da produção da voz e a do resultado sonoro. Por um lado, Laban chama a atenção para o fato de a musculatura da laringe ser a fonte sonora e seus movimentos passíveis de serem analisados sob a ótica das ações básicas. Por outro lado, o resultado sonoro das ações efetuadas nas pregas vocais também pode ser interpretado como movimento sonoro, que em sua materialidade é capaz de imprimir uma qualidade no som que evoque sensações de flutuar, deslizar ou torcer, por exemplo.

Podem ser pensadas como dificuldades para a análise das ações básicas sonoras a falta de sensibilidade da musculatura responsável pela produção do som e a efemeridade do fenômeno sonoro. Obviamente, analisar um movimento visível e produzido por partes do corpo que podem ser tocadas e sentidas é mais fácil e objetivo.

No jogo descrito a seguir, parto do movimento corporal para o movimento sonoro, a fim de tornar o processo de análise das ações básicas sonoras mais concreto para os alunos. A experiência tem demonstrado que seguir essa ordem permite que os alunos compreendam corporalmente como seria pressionar, pontuar ou sacudir através do movimento da voz. Na terceira etapa incluo o texto, e da artificialidade de se encaixar a fala articulada num movimento corporal e sonoro preestabelecido surge o entendimento de que o falar em cena é composto de três camadas sobrepostas e de que a consciência do jogo que pode ser instaurado entre essas camadas abre um caminho de pesquisa para o ator.



Foto 4. Alunos do quarto período do curso de Graduação em Teatro, modalidade Licenciatura, da Universidade Estácio de Sá no primeiro semestre de 2009. Disciplina: Voz na Cena. Turma executando a sequência de som e movimento criada em conjunto pelo grupo – estágio dois do jogo “Camadas de Movimento–Som–Texto”. Observa-se a expressão dos alunos-atores que demonstra o lúdico despertado pelo jogo.

Preparação: Turma disposta em roda. Cada aluno recebe uma ação básica, por escrito, distribuída ao acaso, contendo o verbo e as qualidades de peso, tempo e espaço. (Exemplo: PRESSIONAR – FIRME – SUSTENTADO – DIRETO.)

1. Camada de movimento corporal. Um aluno começa o jogo criando um movimento corporal, sem som, respeitando as qualidades de movimento da ação que recebeu. A orientação dada pede que se busque usar diferentes partes do corpo liderando o movimento e que este seja o mais simples e claro, uma vez que ele será parte de uma sequência mais longa, que será desenvolvida conjuntamente por todos. Quem cria a movimentação não lê para a turma as instruções que recebeu por escrito e os colegas são estimulados a avaliar se o movimento integra os fatores de movimento solicitados. Quando a comunicação dos fatores não se dá de forma clara, o aluno deve reorganizar o movimento para que não reste dúvida para a turma sobre qual qualidade de peso, de tempo e de espaço ele representa. Uma vez que o movimento foi compreendido pela turma, todos o executam juntos. Em seguida, o colega da esquerda deve repetir o mesmo processo, com a dificuldade de iniciar seu movimento partindo da posição final da última ação executada. Repete-se o mesmo com todos os participantes da roda, até que se tenha uma frase de movimento, composta das ações básicas descritas por Laban, conhecida e executada por todo o grupo. Quando a turma é muito grande, pode-se concluir a sequência de movimento sem que todos criem movimentos corporais, deixando que os que não tiveram oportunidade de criar, nessa fase do jogo, participem da próxima, criando os movimentos sonoros.

2. Camada de movimento sonoro. Um aluno que não tenha sido o primeiro a criar o movimento começa a sonorizar a frase corporal. Quem for criar o som, deve fazer o movimento e o som simultaneamente, e a turma avalia se o movimento sonoro também representa de forma clara a ação executada e se os movimentos corporais e sonoros estão integrados. Repete-se o mesmo processo com todos os participantes, até que se tenha uma sequência de som e movimento memorizada pelo grupo.
3. Camada de texto. Com a turma de posse da sequência de som e movimento, divide-se a sala em grupos menores, que devem definir entre si qual texto será adotado. Nessa etapa inclui-se o texto falado, na forma de palavras ou frases. Quando a turma encontra-se envolvida em alguma montagem, pode-se escolher trechos do texto do espetáculo para servir de material verbal para esse momento do jogo. Se não houver um texto comum, utilizam-se quaisquer palavras ou frases definidas pelo grupo. A tarefa dada é que o grupo inclua o texto na sequência preestabelecida, mantendo as ações corporais e vocais definidas anteriormente.
4. Apresentação dos grupos. Cada grupo apresenta a sequência para os integrantes dos outros grupos.
5. Avaliação. Realizada por todos que se envolveram no jogo, apresentando ou assistindo. Procuro mobilizar a turma para que todos se envolvam na avaliação.



Foto 5. Alunos do quarto período do curso de Graduação em Teatro, modalidade Licenciatura, da Universidade Estácio de Sá, no primeiro semestre de 2009. Disciplina: Voz na Cena. Grupo preparando o estágio três do jogo “Camadas de Movimento–Som–Texto”, incluindo o texto na sequência preestabelecida, mantendo as ações corporais e vocais definidas anteriormente.

Objetivos:

- Integrar corpo-voz
- Perceber a qualidade de movimento na ação vocal
- Desenvolver a consciência do sentido provocado pela sonoridade da voz
- Alargar a capacidade de flexibilidade vocal
- Ampliar o entendimento de que o falar em cena é composto de três camadas sobrepostas (movimento corporal, movimento sonoro e texto)
- Apontar para as possibilidades de aplicação das percepções experimentadas nesse jogo, no trabalho com o texto na cena, estimulando a pesquisa no âmbito da voz do ator.

Nos dois jogos apresentados procuro aproveitar o lúdico despertado pelo jogo para desenvolver nos participantes um grau de atenção para o próprio corpo sonoro que se dê de maneira dinâmica. Os exercícios tradicionais tendem a trabalhar com a atenção num modelo de foco único, que pode ser útil para se alcançar determinadas conquistas, mas que dificultam a aplicação da técnica vocal na atuação. Por exemplo, se para perceber e controlar o movimento do diafragma, para produzir sons de grande intensidade, sem esforço vocal, o aluno precisar estar com toda a atenção dele voltada para o diafragma, é difícil que possa aplicar essa aprendizagem na situação do palco, onde ele ainda terá que se ocupar de lembrar o texto, articular com precisão, executar marcas corporais e, ainda, lidar com o nervoso característico. Por outro lado, na situação do jogo, o aluno pode exercitar essa mesma musculatura respiratória, mas de forma dinâmica, desenvolvendo essa habilidade ao mesmo tempo em que se diverte, cria e aprimora sua técnica vocal, através de uma atenção com foco múltiplo, que faz parte do jogo.

O momento da avaliação é crucial para que os alunos se apropriem dos conteúdos trabalhados. Quando todos que se envolveram no jogo dão seus depoimentos sobre como se perceberam no jogo e avaliam o desenvolvimento dos colegas, é possível esclarecer e refletir sobre pontos que porventura tenham sido encobertos pela euforia muitas vezes desencadeada pelo jogo. Com isso, busco direcionar os alunos para pensarem seu fazer conforme as ideias de Bonfitto:

Cada vez mais, as pesquisas no campo da arte mostram que o espontaneísmo é um estereótipo romântico e a consciência dos elementos que estão envolvidos no trabalho artístico não impedem, mas sim preparam para novas e inesperadas descobertas. Diante da complexidade dos fenômenos teatrais contemporâneos, o ator, a fim de ser criador, precisará saber compor. Mas para poder compor, ele deverá ser capaz não só de fazer, mas de pensar o fazer. (BONFITTO, 2002: 142)

Matteo Bonfitto (2002) identifica a ideia de um ator desprovido de técnica como um *estereótipo romântico*, reforçando a importância do treinamento sistemático nas artes cênicas. Acredita que em resposta à complexidade contemporânea o ator deve ser um ator-compositor e, para tanto, deve estar capacitado para *pensar o fazer*.

Compartilho desse pensamento que dialoga com a necessidade de o ator ter consciência da sonoridade que produz como uma camada de significação do texto posto em cena, habilidade que considero essencial para que o ator desempenhe a função de criador, que lhe compete no teatro contemporâneo. Portanto, creio que pensar o fazer deva ser um ponto fundamental no ensino da voz na formação do ator contemporâneo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados colhidos ao longo da pesquisa pode-se fazer uma análise das semelhanças e diferenças encontradas entre as duas escolas, atualmente, e uma apreciação das modificações ocorridas no ensino da voz ao longo tempo, pensando no significado da permanência de determinadas práticas para a formação do ator.

A comparação entre o ensino da voz que se pratica na ETET Martins Pena e na Escola de Teatro da UNIRIO faz ver que existem pontos em comum e diferenças entre as escolas. Apesar de a Escola Martins Pena ser de nível técnico e a Escola de Teatro da UNIRIO ser de nível superior, há mais semelhanças do que discordâncias entre as duas.

O primeiro ponto que chama a atenção é a influência do pensamento de Glorinha Beuttenmüller em ambas as instituições, que pode ser notada pela adoção do Método Espaço-Direcional-Beuttenmüller, assim como pela formação dos professores, todos discípulos declarados da fonoaudióloga.

À exceção de Hermes Frederico, que é médico, os outros professores são fonoaudiólogos. Se o início do ensino da voz na Escola Dramática Municipal foi marcado pela erudição dos professores, todos membros da Academia Brasileira de Letras, e as origens da Escola de Teatro da UNIRIO refletiam o costume da época de ter profissionais ligados à voz cantada dando aula, a entrada de Glorinha Beuttenmüller na FEFIEG deu início a tendência que prevalece atualmente no Rio de Janeiro, que é a de fonoaudiólogos serem responsáveis pelas disciplinas de voz. Esse perfil dos docentes pode, por um lado, demonstrar o valor dado aos aspectos relacionados à saúde vocal e, por outro, refletir o alargamento do campo de atuação do fonoaudiólogo, que vem nos últimos anos encaminhando, cada vez mais, suas pesquisas para a área de expressividade e de integração corpo-voz.

Os professores concordam também quanto à existência de uma técnica vocal básica, que seria composta de exercícios de relaxamento, respiração, ressonância, projeção e articulação. Todos entendem que essa série de exercícios deve se manter ao longo de todo o curso, como preparação para a aula, na forma de aquecimento vocal.

Outro assunto abordado por professores das duas escolas diz respeito à necessidade de repetição, como recurso para concretizar a aprendizagem. As professoras Rose Gonçalves e Natalia Fiche são enfáticas quando dizem que não é possível modificar um padrão de respiração ou de fala com uma prática assistemática. As duas ressaltam a obrigatoriedade de se fazer o treinamento em casa para se alcançar modificação na musculatura, visando o aumento da flexibilidade e da resistência vocal. E Rose Gonçalves reforça a necessidade de repetição nas aulas, que ela induz através da repetição de determinadas frases cujo objetivo é fixar a aprendizagem.

Tanto Rose Gonçalves quanto Natalia Fiche comentam que muitas vezes há uma falta de disponibilidade do aluno para o treinamento vocal. Ambas falam sobre a necessidade de disciplina para a prática. Rose Gonçalves enfatiza que o ator jovem precisa abrir mão de muitas coisas das quais ele gosta e que é preciso fazer trocas para se alcançar o sucesso. Natalia Fiche diz que a maioria dos alunos não pesquisa e que são poucos os que se envolvem num processo investigativo para desenvolver seu potencial vocal.

Todos os professores concordam com a necessidade de se trabalhar de forma integrada com a disciplina de interpretação, sendo que Natalia Fiche acrescenta a importância de articular também as aulas de voz com as de corpo. Apesar de ser um aspecto em que todos os docentes têm a mesma opinião, é um ponto que diferencia fundamentalmente as duas escolas. Enquanto na Escola Martins Pena a disciplina de voz se desenrola calcada na relação que estabelece com a de interpretação, na Escola de

Teatro da UNIRIO as professoras lamentam a dificuldade que encontram para interligar as disciplinas. Na Martins Pena, Rose Gonçalves diz que o carro chefe da escola é a Interpretação, e que ela atua fazendo a preparação vocal para a disciplina. Na UNIRIO, Jane Celeste Guberfain relaciona a dificuldade de trabalhar junto com os professores de Interpretação com o fim do curso seriado, uma vez que, com o sistema de créditos, as turmas são diferentes em cada disciplina.

A análise das transformações que ocorreram no ensino da voz nos últimos cem anos mostra que, enquanto alguns conteúdos não são mais abordados, outros tiveram seus objetivos modificados, e alguns se mantêm intactos.

O trabalho com a teoria e a estética do verso, por exemplo, que recebia um olhar especial na EDM, não tem mais espaço nos programas das disciplinas de voz em 2009. Acredito que os professores utilizem textos em verso, mas de forma assistemática, sem que haja menção a esse fato nas ementas e conteúdos das escolas. Evidentemente, essa diminuição da ênfase dada ao verso se articula com o que se faz nos palcos, uma vez que são poucas as produções atuais que se fundamentam nesse estilo de texto.

A prosódia, outro ponto central do ensino da voz na EDM, sofreu transformações em seus objetivos. A preocupação em como deveria ser pronunciado o texto no teatro no Brasil, buscando a adoção das normas da língua culta, que já se fazia presente no início do século XX, teve seu ápice na década de 1950, com o Primeiro Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro. Pedro Paulo Rangel relatou como no Conservatório Nacional de Teatro, no final da década de 1960, as aulas de prosódia, apesar de ainda fazerem parte da grade, já eram motivo de deboche por parte dos alunos. Atualmente, o termo prosódia aparece timidamente nos programas, e acredito que a preocupação com a pronúncia nos dias de hoje tem o principal objetivo de suavizar sotaques regionais para a televisão. Glorinha Beuttenmüller foi precursora

também nesse trabalho, que realizou por anos como contratada da Rede Globo. A emissora continua com fonoaudiólogos em seu quadro de funcionários desempenhando a mesma função de padronizar o sotaque de seus apresentadores, repórteres e atores. Nas escolas de teatro, muitas vezes percebemos a reverberação dessa busca de um sotaque neutro por parte de alunos interessados em ingressar no mercado televisivo.

Em relação ao ensino da voz que se praticava no início dos anos de 1970 na Escola de Teatro da FEFIEG, pode-se dizer que as ideias que soaram revolucionárias na época, quando foram propostas por Glorinha Beuttenmüller, resistiram às modificações que ocorreram no teatro nos últimos trinta anos e se mantêm praticamente intactas. Percebe-se a sobrevivência da prática proposta por Glorinha nas ementas que continuam, com poucas modificações, as escritas por ela, e na formação e no discurso dos professores.

Assiste-se, hoje, a um resgate acadêmico do pensamento de Glorinha Beuttenmüller, realizado por seus seguidores no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas na UNIRIO. A fonoaudióloga Lídia Becker, em sua dissertação de mestrado, abordou o método em sua pesquisa pelo enfoque da fonética, e a professora Jane Celeste Guberfain defendeu, em junho de 2009, sua tese de doutorado, validando cientificamente o Método Espaço-Direcional-Beuttenmüller.

A investigação feita junto aos entrevistados, sobre o que poderia ser considerado “dizer bem” o texto no teatro, neste início de século, indica um ponto central em que todos concordam: a clareza na dicção do texto continua fundamental, mas não esgota o assunto. É igualmente importante que o ator tenha consciência do poder de comunicação de sua voz falada – com seus aspectos verbais e sonoros –, que desenvolva todas as suas possibilidades corporais e vocais no sentido da flexibilidade e que tenha inteligência para se adequar aos múltiplos caminhos do teatro contemporâneo.

Verificou-se a necessidade de esclarecer alguns conceitos que são cotidianamente aplicados no ensino da voz, e a discussão sobre o sentido dos termos “Colorido Vocal” e “Imagem da Palavra” demonstrou que, em alguns aspectos, os entrevistados discordam veementemente do entendimento que têm sobre os conceitos. Apesar de reconhecer o valor da intuição no desenvolvimento vocal do aluno-ator, acredito que a clareza na comunicação facilita o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, penso que focar a atenção na produção de sentidos evocados na relação entre o verbal e o sonoro, e perceber como a sonoridade se modifica a partir do jogo entre as qualidades do som e a ressonância, talvez seja um caminho possível para promover o entendimento.

Neste sentido, o trabalho por meio de jogos vocais se apresentou como uma proposta metodológica que alia o conhecimento corporal, vocal, intelectual, intuitivo e criativo de forma integrada. Os dois jogos apresentados buscam desenvolver o potencial corporal-vocal do aluno pela via lúdica, sem perder de vista a necessidade de estimular os alunos-atores a pensarem sua prática.

Como foi visto, diversos são os desafios que se impõem ao desenvolvimento do trabalho vocal na formação do ator brasileiro contemporâneo. As transformações nos modos de expressão ocorridas a partir do final do século XX apontam para a importância de se refletir sobre os conteúdos trabalhados no ensino da voz, assim como para os procedimentos metodológicos do professor de voz. Pretendo que esta pesquisa possa contribuir para a ampliação do entendimento do contexto que situa as práticas adotadas no ensino da voz na formação do ator no Rio de Janeiro, assim como para a abertura de outros estudos sobre os caminhos que podem ser trilhados num futuro próximo.

5. BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1958.

ANDRADE, Elza de. *Escola Dramática Municipal: a primeira escola de teatro do Brasil (1908-1881)*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Teatro). UNIRIO: Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, 1996.

ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu Duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BEHLAU, Mara. *Voz: o livro do especialista*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. v.1.

BEUTTENMÜLLER, G. e LAPORT, N. *Expressão Vocal e Expressão Corporal*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1989.

BEUTTENMÜLLER, Maria da Glória. *Método Espaço Direcional*. Dicção e impostação da voz. Plano de disciplina. Rio de Janeiro, 1971 e 1972.

_____. *O que É Ser Fonoaudióloga: memórias profissionais de Glorinha Beuttenmüller*, em depoimento a Alexandre Raposo. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e Não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRANDI, Edmée. *Educação da Voz Falada*. Rio de Janeiro-São Paulo: Atheneu, 1992.

_____. *Disfonias: avaliar para melhor tratar*. São Paulo: Atheneu, 1996a.

_____. *Escalas Brandi de Avaliação da Voz Falada*. São Paulo: Atheneu, 1996b.

BROOK, Peter. *A Porta Aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *O Teatro e seu Espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. *O Ponto de Mudança: quarenta anos de experiências teatrais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BUENO, Silveira. *Manual de Califasia, Califonia, Calirritmia e Arte de Dizer*. São Paulo: Saraiva, 1958.

CAPRA, F. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CASTANHEIRA, Jana Eiras. *Do Curso Prático ao Conservatório: origens da escola de teatro da UNIRIO*. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado em Teatro). UNIRIO: Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, 2003.

FÉRAL, Josette. *Teatro, Teoria e Prática: más allá de las fronteras*. Buenos Aires: Galerna, 2004.

FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. Versão 5.0, 2004.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em Busca de um Teatro Pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUBERFAIN, Jane Celeste. *Método Espaço-Direcional-Beuttenmüller no Trabalho Vocal com Atores*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). UNIRIO: Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2009.

HELIODORA, Bárbara. “O teatro no Brasil: de Anchieta a ‘Vestido de Noiva’.” In: Kaz, Leonel (editor). *Brasil, Palco e Paixão*. Rio de Janeiro: Aprazível, 2004/2005.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Asdrúbal Trouxe o Trombone: memórias de uma trupe solitária de comediantes que abalou os anos 70*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1987.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro Pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MARTINS, Janaína Träsel. *Os Princípios da Ressonância Vocal na Ludicidade dos Jogos de Corpo-voz para a Formação do Ator*. Salvador, 2008. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia: Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Escola de Dança, 2008.

_____. “A Ludicidade do Jogo Vocal no Desenvolvimento da Consciência Criativa.”
R.cient./FAP, Curitiba, v. 3, p. 25-38, jan./dez. 2008

MARTINS, José Batista Dal Farra. “Percurso poéticos da voz”. In: *Sala Preta*, 07. São Paulo: USP, 2007.

METZLER, Marta. “Natural do Brasil: o Teatro da Natureza e a renovação do teatro sério brasileiro.” In: *Revista O Percevejo*, 13, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004.

OITICICA, José. *Roteiros em Fonética Fisiológica, Técnica do Verso e Dicção*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1955.

PAVIS, Patrice. *A Análise dos Espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2005

_____. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PRADO, Décio de Almeida. *O Teatro Brasileiro Moderno*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Projeto Político-pedagógico da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena. Rio de Janeiro, 2008.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2005.

Revista O Teatro. Rio de Janeiro, de junho a dezembro de 1911.

RIBEIRO, João. *A Língua Nacional e Outros Estudos Linguísticos*. Petrópolis: Vozes, 1979.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, Representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Boaventura. *Um Discurso Sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2006.

SETTI, Isabel. “O corpo da palavra não é fixo deixa-se tocar pelo tempo e seus espaços.” In: *Sala Preta*, 07. São Paulo: USP, 2007.

SILVA, Armando Sérgio. *Uma Oficina de Atores: a Escola de Arte Dramática de Alfredo Mesquita*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

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

STANISLAVSKI, Constantin. *A Construção da Personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SITES

<http://www.academia.org.br/> consultado em 26 de ago. de 2008.

<http://www.ibc.gov.br> consultado em 06 de ago. de 2009.

<http://www.itaucultural.org.br/> consultado em 18 de out. de 2008.

6. ANEXO – Trechos das ENTREVISTAS

6.1 Natalia Fiche – Entrevista concedida a Clarisse Lopes em 13/04/09

C – Desde quando você dá aula na UNIRIO?

N – Entrei em 96. Eu fui a terceira colocada. Entrou Domingos¹⁴ em primeiro, Marli¹⁵ em segundo e eu em terceiro. Entrei em novembro de 1996 e comecei a dar aula em 97. E quando eu passei, eu conheci a Marli e comecei a assistir à aula dela. Foi em 94, 95, e a Marli dava aula na CAL.¹⁶ E a CAL precisou de um professor e a Marli me indicou. Eu já estava assistindo às aulas dela para aprender com ela, para ver como é que era. Porque em 86, eu fiz um trabalho durante quatro anos, eu trabalhei com música orgânica, com o Ricardo Oliveira.¹⁷ E era um trabalho de voz, de pesquisa... E em 86 também eu tinha começado um trabalho de voz com a Rogéria Guida,¹⁸ só que, aí, de dicção, e esse outro lado e tal. Mas voz para teatro eu não sabia o que era que se dava. Eu tinha esse trabalho de voz dicção, voz estética, mas não o teatro.

C – Aí o teatro você aprendeu com a Marli?

N – Eu aprendi com a Marli e com ela já me inteirei do trabalho da Glorinha Beuttenmüller. E aí eu assisti depois, num outro semestre, às aulas do Domingos e aí fui estruturando a minha aula. A gente segue o método da Glorinha sempre como uma coisa central, um eixo central, mas cada um com as suas viagens... Cada um com a sua bagagem de experiências. A minha vinha de música orgânica... Em 97, eu comecei uma formação no trabalho de Voz Terapia com a Sonia Prazeres,¹⁹ um trabalho com as caixas de ressonância. Então, você vai incluindo outras coisas em termos de pesquisa vocal, mas na hora que você trabalha com o texto, colocando a voz no espaço, aí é Glorinha... A Glorinha está o tempo inteiro presente quando a gente está falando da voz, do aquecimento e tudo.

C – E você chegou a fazer um trabalho com a Glorinha?

N – Várias vezes. Porque aí, quando eu conheci Marli, eu já fui me aproximando de Glorinha. Naquela época, muito tempo atrás, a Glorinha não dava muito curso. E eu fiquei pedindo para a Glorinha. Eu me lembro do primeiro curso que eu fiz com ela, que caiu a ficha geral, sabe, o contato com ela é impressionante. Aí eu entendi tudo, ficou muito mais no corpo mesmo, ficou mais na vivência ali com ela. Porque com a Marli e com o Domingos, você capta, você pega, mas são eles falando, são eles trabalhando... Quando a Glorinha fala, aí é aquela coisa... Caiu a ficha.

(...)

¹⁴ Domingos Sávio Ferreira de Oliveira – Fonoaudiólogo e professor de voz da Escola de Teatro da UNIRIO.

¹⁵ Marli Santoro – Fonoaudióloga e professora de voz aposentada da Escola de Teatro da UNIRIO.

¹⁶ Casa de Artes de Laranjeiras – Curso Técnico de Formação de Atores.

¹⁷ Ricardo Oliveira – Músico de Recife que desenvolve trabalho chamado de “Música Orgânica”.

¹⁸ Rogéria Guida – Fonoaudióloga que ministra cursos de Oratória no Rio de Janeiro.

¹⁹ Musicista carioca que desenvolve trabalho de Voz Terapia.

N – Em TEV 1, o aluno chega, a princípio, sem saber nada. O ator precisa de quê? Precisa perceber o corpo, tem que sentir o corpo, para poder sentir sua voz. A voz é fruto do corpo, desse movimento corporal. Está junto. Então, o básico de TEV 1: relaxamento, sentir essa coisa do corpo, perceber o corpo, as tensões do corpo... Respiração, ressonância, dicção... E aí, na hora da ressonância, depois que eu dou esse básico, posso partir para uma pesquisa um pouco mais... Aí eu entro na ressonância, faço como um aquecimento ressonantal, como se fosse uma caixa de ressonância. E de pesquisa...

C – Aí você já introduz a pesquisa em TEV 1?

N – Aí eu já introduzo a pesquisa em TEV 1. Quando eu trabalhava junto, que tinha a Tatiana,²⁰ que dava Grotowski, e a Denise,²¹ que trabalhava Laban, eu introduzia essa questão vocal, que tinha tudo a ver com Laban, dos impulsos, tentando fazer com que ele fizesse associação da aula de corpo com a aula de voz. Aí eu ia para a aula da Denise tentar que ele...

C – Vocês trabalhavam juntas na mesma aula?

N – Com o mesmo grupo. Eu ia para a aula da Denise e ia para a aula da Tatiana, para eles tentarem fazer a ponte. A gente fazia assim: eles tinham um projeto. Aí nós três íamos para a mesma aula. Ou era na aula da Tatiana, ou era na minha ou era na da Denise, a que ficasse mais fácil para as três irem. Aí eles mostravam o pré-projeto.

C – O pré-projeto era o quê?

N – O que eles tinham de ideia da cena que fariam. Eles tinham que fazer uma cena para as três... Junto. Depois tinha a avaliação final, a cena final, que era para as três. Eles brincavam que parecia que eles estavam na banca, porque era uma professora de voz, corpo e interpretação. Mas era muito legal. Depois parou, porque a Tatiana e a Denise foram fazer o doutorado. A Tatiana ficou de licença... A Denise mudou de turma e aí mudou tudo, a gente deu essa parada e eu continuei da mesma forma, buscando e tal... Mas aí eles já apresentavam uma cena para mim. Uma cena final onde tinha que estar tudo junto. Onde eles tinham que estar com a imagem da palavra, com o texto... Não tinha que ter a coisa do realismo... A cena prontinha, bonitinha, perfeita... Eles tinham que falar, mas podiam criar, brincar com a voz, nas várias inflexões, com diferentes picos, indo para baixo, indo para cima. Eles eram livres para fazer isso, mas para o aluno de TEV 1 ainda é tudo muito novo, mas alguns pesquisavam... Eu tive cenas lindas, superlegais, onde eles criavam mesmo. Mas são poucos, é o que eu falo para eles: “É uma abertura de pesquisa”. Entendeu? O aluno tem que pesquisar... Mas eles não pesquisam. Um aluno da UNIRIO falou assim: “Desde a sua aula, eu faço a minha pesquisa e nunca tive mais problema de voz e continuo pesquisando, fazendo as caixas, brincando com a voz”... Mas isso é um... São poucos.

C – E a relação entre as disciplinas? Você falou que fazia com a Tatiana e a Denise... Você teve outras experiências como essa? Como rotina, acontece essa relação com as aulas de interpretação? Como acontece isso?

²⁰ Tatiana Motta Lima – Professora de Interpretação da Escola de Teatro da UNIRIO.

²¹ Denise Telles – Professora de Corpo da Escola de Teatro da UNIRIO.

N – Este semestre passado eu falei com a Tatiana para ver se a gente articula, mas eu não estou tendo tempo. Mas semestre que vem eu quero ver se eu termino a dissertação e se ainda dá para fazer uma ligação... Porque eu acho que a gente que trabalha com voz tem que estar ligada com o professor de corpo e de interpretação, para tornar mais interessante. Para poder ficar *linkado* mesmo porque, se não, a voz fica fora. Principalmente nesse início... TEV 3 já é menos, porque eles já têm a cena deles... Mas TEV 1, se você não liga, a pesquisa é menor. Mas se você se liga, aí são três professores, ou são dois professores, com certeza, vai ser melhor o trabalho, com certeza, eles vão aproveitar mais. Isso é claro.

C – Você falou de TEV 1, como é a organização... Você dá o que normalmente?

N – TEV 1, pelo que eu entendo, é essa entrada. Você tem que dar noções básicas. O aluno tem que perceber a respiração... Ele tem que saber articular, saber falar, tem que ter a imagem da palavra, saber o que é isso, tem que saber falar o texto, brincar com a voz...

C – E a imagem da palavra, como é que você trabalha?

N – Uma maneira de fazer é aquela que a Glorinha fez com a gente. São os verbos. Mas eu faço a dinâmica diferente. Eu mando os alunos fecharem os olhos, todos, e peço para um aluno, que vai fazer, falar a ação e fazer a ação. E depois ele fala sem fazer, com todo mundo de olhos fechados. Depois eu libero para eles falarem a imagem que veio para quem ouviu. Porque, é como a Glorinha fala: “O espectador tem que ver primeiro, depois ele ouve”. Então, eu fico tentando aguçar nos alunos essa coisa assim... “Fechem os olhos”. Quando ele falar chutar... Chutar pode ser chutar uma bola, chutar uma pedra, pode chutar o vento. Sei lá... Não tem aquela coisa da improvisação: onde, o que, quem? Então, quem é você que está chutando, onde você está, o que você está fazendo... Quando ele realmente se concentra nisso e faz, é incrível, porque a maioria da sala vê a mesma coisa. (...) É lógico que num texto você não faz isso. A ideia é que vá levando eles a acrescentar, a dar mais colorido... (...) É como se você estivesse desenhando no espaço e a plateia tem que ver o seu desenho. Agora, num texto, você tem que ver quais são as palavras mais importantes e, nessas, você vai dando a dinâmica.

C – Quando você estava falando da imagem da palavra você falou em colorido. Quando você fala colorido, você está falando de quê especificamente? Porque é uma palavra que a gente usa o tempo todo...

N – Eu acho que é tudo: textura, você já vai com a sensação do tato, com os sentidos mesmo, a audição, o cheiro, o gustativo... Quando você fala da cor... A *maçã* ou a *manga*... Ela tem uma cor, um tamanho, pode ser pequenininha, pode ser grande, tem um gosto, um cheiro, tem uma textura, um tato, então, eu acho que é isso... São esses sentidos mesmo, junto com a emoção. Eu acho que é tudo o que *colore* alguma coisa. O que colore esta sala é o que tem aqui: a cor dela, se é aconchegante, se não é, o cheiro que ela tem, as imagens que tem quando você chega e olha para esta sala... Então eu acho que é tudo que está junto aí.

C – Você participou da criação das ementas da disciplina de voz?

N – Quando eu entrei, as ementas já existiam, e acho que vem da Glorinha. Pelo que eu saiba... Mesmo que tenha tido alguma mudança, que com certeza teve... Agora, a gente está tendo uma mudança... Mas o básico continua. Agora, cada um tem a sua maneira de dar. Então, você vai fazer entrevista com a Jane e você vai ver... O Domingos também, mas tem uma coisa da ementa que tem que ser dada. TEV 1 é uma introdução. Em TEV 2, o que você tem que fazer? Reforçar o que foi dado em TEV 1. Então, o cara já tem que saber usar a sua voz bem, colocada no nível médio, com projeção vocal, articulando bem, sem nenhum ceceio, sem troca, sem projeções de língua, com clareza, e a imagem da palavra mais colocada. Então, tem que se trabalhar mais texto, essas mudanças, a partitura vocal do texto. O controle fonorrespiratório a gente trabalha em TEV 1 e em TEV 2, ele já tem que ter o controle. Tudo o que você trabalha em TEV 1 é retrabalhado e mais exigido em TEV 2, mais aprofundado... Aí, em TEV 3, ele já parte para projeções maiores de voz. Então grito, gemido, essas projeções maiores.

C – E TEV 4?

N – TEV 4 eu não dou. Nunca dei. Quem dá é Jane.

C – E o que você acha da carga horária das disciplinas?

N – Tem que aumentar, não é?

C – TEV 1 e TEV 2 têm uma carga horária bem maior e depois diminui...

N – Antes existia só TEV 1, TEV 2 e TEV 3. O que aconteceu? A carga horária de TEV 3, para estender um pouquinho mais, foi dividida, mas TEV 3 e TEV 4 correspondem a uma só. Tanto que não tem pré-requisito. Foi mais por questão de doutoramento, porque o Domingos estava fazendo doutorado e a Jane fazendo mestrado. Só que agora com a Licenciatura, entrou mais uma disciplina: Voz e Educação, com 60 horas. E só nós três. Eu, fazendo mestrado, Jane, fazendo doutorado, e Domingos está doido para fazer o pós-doutorado dele, mas não tem jeito. E aí fica assim, limite de professor. Mas eu acho pouco. O ideal seria 60 horas para todas elas, e ainda deveria ter TEV 5, TEV 6, para o aluno ter voz até o final. Para que eles continuem as pesquisas. Tem orientação vocal nas peças, que seria mais uma, mas aí depende muito do aluno-diretor que chama ou não chama. O que eu acho é que deveria ter um professor só para fazer isso, e deveria estar contando tempo da nossa carga horária... A gente dá aula e a outra carga horária a gente devia estar orientando o aluno como se fosse disciplina. (...) Tem que ter mais professor, para ter mais carga horária.

C – Em relação aos seus procedimentos metodológicos, à sua aula, tem algum roteiro que você siga sistematicamente na aula, como aquecimento, exercícios, improvisação... Como é a organização da sua aula?

N – Eu sempre chego e faço um aquecimento corporal. Esse aquecimento varia. Eu chego um dia e estou mais para um aquecimento *pauleira* e aí eu faço um jogo... corro, pulo... Não chega a ser um treinamento físico do Grotowski, mas um pouquinho [riso]... Então o início é um trabalho corporal: um aquecimento maior ou um alongamento mesmo, uns exercícios mais de consciência, de alongamento mesmo, de consciência das articulações... Quando começo com relaxamento, depois procuro alguma coisa mais yang, para dar uma aquecida, para dar um *up*, mas é por aí. Parto do todo para o

específico, então parto para um aquecimento vocal. Você vai para os exercícios articulatórios, umas caretas, mexer um pouco, a ginástica articulatória, aí, depois, vou para o vibratório, pouquinho coisa, circulação do som... Então, tem a circulação do som no corpo, então, trabalho com T-R-U [Demonstra a vibração de língua com forma bucal de /u/] pianinho, como diz Glorinha, eu brinco “PP – pouco e pianinho”. Eu sou da área dos fonoaudiólogos que não fica fazendo muito exercício vibratório. Eu faço vibratório sentindo o corpo, respiração... Aí dou um tempo para trabalhar respiração, entendeu... Às vezes, nessa hora, também faço um corre, sobe e desce escada para falar o texto e trabalhar os apoios... Aí, depois que eu já fiz o aquecimento, trabalho a ressonância... Então: corpo, articulatório, vibratório, respiração e ressonância e, aí, voz no espaço. Eu sigo isso. (...) Depois eu desaqueço, eu volto, cuido. Aí, aproveito e mostro como desaquecer, que é muito importante também, tanto quanto o aquecimento. Em TEV 1, eu mostro sempre também um vídeo da laringe normal, aquele da Silvia Pinho,²² e mostro alguns com problema como fenda, edema na laringe, laringite, dou essa coisa da saúde vocal para TEV 1... Uma coisa que eu aprendi muito... Desde que eu entrei, eu sempre faço isso... Eu peço no final do semestre uma autoavaliação. Eu falo que só dou nota se eles fizerem isso: uma autoavaliação do processo deles e do processo das aulas. Por quê? Porque aí eu vou vendo o que eles sentem que não foi bom, para melhorar. E a cada semestre eu tenho que melhorar.

(...)

N – E se o aluno não trabalhar em casa, ele vai fazer TEV 1, vai fazer TEV 2, TEV 3 e TEV 4 e vai sair como entrou. E não é culpa nossa, do professor, porque a gente ensina. Eu falo o tempo inteiro para eles: “Você tem que treinar, tem que experimentar, não adianta trabalhar uma vez por semana, adianta? Não adianta você ir a academia uma vez. Você vai ficar com a sua musculatura durinha? Então como você quer ter a sua musculatura diafragmática... Você não vai ficar sem barriga e não vai ficar todo malhadão se não malhar. Malha quantas vezes por dia?” Três, quatro... Tem gente que fica ali para ficar com corpão, anda, caminha, corre, vai malhar e quer que a musculatura da respiração só com aquela aula uma ou duas vezes por semana... O cara vai mudar? Não vai. Mas eles não têm essa consciência. A gente tenta fazer o que pode.

C – E essa parte de sotaque Natalia, vocês mexem nisso?

N – Não tenho uma coisa específica, não. Tento amenizar o sotaque. É o que a gente trabalha. (...) O importante é neutralizar, porque eu acho que, de qualquer maneira, quando ele vai fazer um personagem e o personagem está exigindo aquele sotaque, ele tem que ir atrás. Ele tem que ouvir, ele tem que pegar vídeo, ele tem que ouvir fita, ele tem que fechar os olhos e ficar ouvindo, e ficar ouvindo, e ficar ouvindo, até aquilo entrar nele. Tem que ser orgânico, senão, acho que fica meio caricato. Então, tem que botar o aluno para estudar, pesquisar junto, e a gente ajuda.

C – O que você acha que é exigido desse aluno que sai da UNIRIO e que entra nesse mercado de trabalho teatral e televisivo aqui no Rio de Janeiro? O que os diretores esperam de um ator formado por uma escola de teatro?

²² Silvia Pinho – Fonoudióloga paulista, especialista em voz.

N – Eu acho que para televisão, pela minha experiência, no mínimo, uma articulação clara. Amenizando esse chiado, que eles pedem, quando o ator chia muito. Quando eu trabalhei em *Paixões Proibidas*, o Ignácio Coqueiro pedia isso. Articular um pouquinho mais porque tem gente que não articula nada, porque acha que televisão é aquilo ali. E o mais natural possível, porque aí vai aquela coisa daquele realismo, naturalismo para a televisão, o microfone pertinho, e não tem que projetar. Para o teatro, eu acho que, no mínimo, esse ator que sai de uma escola vai ter que falar o texto. Ele tem que falar de uma maneira que seja entendida, bem articulada, projetada. E aí você vai ver uma diferença... Quando um ator tem a imagem da palavra e fala o texto com clareza, é uma coisa. E aquele aluno ou aquele ator que vai falar o texto e cai nos finais, embola uma coisa ou outra, não está atento com tudo que está em volta, fica realmente a desejar. Eu acho que, no mínimo, o que esse aluno tem que saber é falar o texto.

C – E o que você acha que seria hoje em dia, dentro dessa realidade do teatro contemporâneo, um ator que sabe dizer bem o texto?

N – Eu acho que ele tem que perceber os diferentes ritmos. Ele tem que saber onde colocar as pausas. Ele tem que falar claro e abraçar sonoramente o espaço. Então, tem que estar com uma articulação clara e tem que falar o texto... Eu acho que um bom texto falado é aquele que tem toda essa diversidade dos ritmos. Onde tem uma pausa maior, onde tem uma pausa menor, onde falar mais rápido... Nas inflexões, vai brincando com a partitura vocal do texto... Porque aí você fica livre... Projeta um pouco mais, fala um pouco mais baixo, mas de maneira que faça o público chegar ali, ouvir o que ele quer. Eu acho que é esse movimento mesmo das palavras, com ritmo, imagem da palavra, com clareza.

6.2 Jane Celeste Guberfain – Entrevista concedida a Clarisse Lopes em 22/04/09

C – Jane, você podia falar desde quando você dá aula na UNIRIO e um pouco sobre a sua formação?

J – Eu era aluna da Escola de Teatro da FEFIEG. Naquela época, era um curso técnico, com duração de três anos. Eu fiz o curso de formação de ator e em 73, no último ano da escola de teatro, eu já comecei a fazer a fonoaudiologia, porque eu achava que só essa formação de atriz era pouco. Eu queria fazer uma faculdade, já que era só curso técnico. Aí eu comecei a fazer fonoaudiologia e comecei a ficar mais próxima da Glorinha, que era minha professora.

C – A Glorinha foi sua professora nos três anos, na FEFIEG?

J – Eu não tenho certeza, mas acho que durante quase todo o período ela foi minha professora. E aí eu me aproximei muito, comecei a olhar as aulas da Glorinha com outros olhos, como atriz e como fonoaudióloga. Em 77, a Glorinha se aposentou e me indicou. Tinham poucas pessoas que tinham feito fonoaudiologia e teatro. Éramos eu e a Terezinha Maio. Nessa época, a Maria Helena Kropf já era assistente da Glorinha e já estava dando aula lá. E aí nós fizemos um teste, eu passei e comecei a dar aula de técnica vocal a partir de 1977. E me formei em fonoaudiologia em 76. E minha última peça como atriz... Acho que foi em 78, 79, alguma coisa assim. E aí eu optei mesmo por não seguir a carreira de atriz. Mas já estava muito presente em mim esse conhecimento do ator e também o conhecimento da voz que eu tinha aprendido com a Glorinha e na faculdade.

C – Como foi essa formação com a Glorinha?

J – Eu fui aluna e aí comecei a me aproximar dela para tirar dúvidas... Principalmente quando eu entrei para dar aula. Como uma supervisão, e os cursos que ela ministrava, eu sempre fazia.

C – Então a sua formação... Você é atriz, você é fonoaudióloga... E fala um pouquinho sobre a sua pós-graduação também.

J – A minha pós-graduação, na verdade, foi relativamente recente, porque eu fiquei muito tempo fazendo muitas preparações vocais. E isso também me ajudou muito, porque cada preparação vocal era uma nova experiência, eram novas necessidades... Isso, para mim, foi muito importante, porque eu passei por diversos estilos de peças, diversos diretores, diversas propostas conceituais, diversos tipos de atores, diversas vozes, enfim... Uma diversificação muito grande. Então, a isso, eu atribuo também o meu aprendizado. Eu tenho atualmente 57 anos. Quando eu tinha 45, eu resolvi fazer especialização em voz com a Mara Behlau, lá no Centro de Estudos da Voz. Então, eu fiquei dois anos lá... Mas aí o foco maior era patologia. Tanto que sobre a parte de teatro quem deu aula no curso fui eu, porque eles sabiam pouco, a experiência era pequena... Mas pelo menos eu me atualizei em patologia, porque no tempo da faculdade era quase que tudo nódulo. Então, eu tive uma grande reciclagem e um aprofundamento muito grande em patologia. E aí, um ano depois, eu resolvi fazer o mestrado em teatro e emendei praticamente com o doutorado em teatro, porque eu acho que é importante, não é? Eu acho que na parte fonoaudiológica eu já me sinto mais segura, em termos de

conhecimento... Logicamente, a gente sempre faz reciclagens, mas já me sinto mais à vontade, então eu vi a necessidade, agora, de me aprofundar em teatro.

C – E sobre a carga horária das disciplinas? Como você vê essa questão? Você acha que a carga horária é o bastante, é adequada, é insuficiente?

J – Eu acho que a carga horária é insuficiente. Porque nós deveríamos ter Técnica Vocal desde o primeiro período e continuarmos até o final do curso, para nós darmos, inclusive, uma atenção maior às práticas de montagem. Só que tiveram algumas mudanças curriculares em função de uma coisa – é absurdo até eu falar isso –, mas em função da falta de professor. Então, nós tivemos que diminuir a carga horária em função da falta de professor. (...) Quer dizer, eu acho que a carga horária é insuficiente, mas também, como é uma escola pública, e tem uma série de dificuldades, nós temos que caminhar de acordo com a realidade. Mas quando nós criamos a disciplina de direção vocal, que já entra um pouquinho no programa, foi uma maneira de nós acompanharmos mais diretamente as práticas de montagem, que é onde o aluno aplica o conhecimento que ele adquire na sala de aula. Eu acho muito mais importante a direção vocal do que as disciplinas, com toda a honestidade... Porque, lá, ele vai ter o direcionamento, ele vai ter a interdisciplinaridade, porque a gente consegue fazer essa ponte com os demais profissionais... Enfim, acho que a direção vocal é a disciplina mais importante, mas que atualmente está um pouco abandonada.

C – Como funciona essa disciplina?

J – É uma disciplina optativa. Quem pede essa disciplina é o aluno que está fazendo a prática de montagem ou o próprio diretor que solicita. Os alunos se matriculam na disciplina e nós vamos fazer a orientação como uma preparação vocal normal. É muito interessante. E eu tinha umas quatro montagens por ano. Aí com essa história do meu doutorado, eu fui diminuindo, e agora estou fazendo uma por ano. E, às vezes, eles solicitam a Natalia, solicitam o Domingos...

C – E quais disciplinas você dá atualmente?

J – Atualmente eu só dou Técnica e Expressão Vocal IV.

C – E essa divisão, como é feita? Vocês trocam, às vezes? Você já deu TEV 1, TEV 2...

J – Eu já dei tudo!

C – Imagino que, pela sua história, você já tenha passado por todas as disciplinas... [risos]

J – Já dei tudo e às vezes todas ao mesmo tempo. Às vezes, é também uma coisa de divisão apenas em relação à carga horária. Quando um está se qualificando, o outro tem que pegar uma carga horária maior. Mas todos nós temos capacidade de dar qualquer coisa.

C – E a criação dessas ementas? Imagino que você tenha participado disso porque você é a professora mais antiga do curso... Foi você que criou as ementas?

J – Não. Essas ementas, na verdade, são originadas na Glorinha. A Glorinha que criou, originalmente, e a gente procura manter a filosofia dessas ementas e, naturalmente, acrescenta... Às vezes, faz alguma alteração, mas originalmente... Com exceção de TEV 4, que é totalmente diferente, mas, até TEV 3, todas elas têm o método da Glorinha.

C – Então elas seguem o curso que você fez quando foi aluna do curso de teatro da FEFIEG?

J – É. Exatamente. Elas seguem isso. Até TEV 3. TEV 4 já é totalmente diferente.

C – Jane, e a relação entre as disciplinas de voz falada, TEV 1, 2, 3, 4, e as outras disciplinas do curso, especialmente as disciplinas de interpretação? Você falou da prática de montagem, que é onde essa interdisciplinaridade acontece, mas isso acontece no dia a dia? Como funciona isso?

J – Infelizmente, não funciona, porque desde que o curso mudou para crédito, quer dizer, não é mais seriado, então isso foi impossível de ser conseguido. Por exemplo, eu já tentei fazer isso várias vezes, com alguns professores, com o Paulinho, com o Luciano, com vários. Com o Paulinho, por exemplo, que não está nem mais atualmente na escola, já se aposentou, mas ele dava Comédia dell'arte...

C – E quem é o Paulinho?

J – Paulo Luis de Freitas. É um professor que já se aposentou. Ele dava Comédia dell'arte e eu fazia todo o trabalho vocal da Comédia dell'arte, e foi incrível. Agora, o que acontece? Um terço da turma reclamava porque dois terços da turma eram dele e um terço não era... Porque, ou você faz com um professor ou você não faz com ninguém.

C – Porque a turma não é toda daquele professor...

J – É. Então eles reclamavam... Porque, se fosse assim: dois terços de um e um terço de outro professor, tudo bem, daria para arrumar, mas não, um terço era dividido com mais três professores. Foi impossível. Então, acho que isso eu só consigo mesmo na prática de montagem. Fora isso, é cada um para o seu lado. E eu falo isso com uma tristeza muito grande, porque teatro é relacionamento, é relação, tem que haver conjunto... E a gente está na sala isolado... É muito triste.

C – Fala um pouquinho sobre a sua relação com o método da Glorinha. É muito visível que vocês todos adotam o método da Glorinha porque a própria ementa vem do curso dela. Como é a sua relação com o método? Você considera que adota o método o tempo todo ou você faz modificações? Como você entende essa relação com o método?

J – Eu acho que, acima de tudo, o método é uma filosofia de trabalho, que difere muito dessa filosofia tradicional. Antes o dizer bem era articular bem, respirar bem e ser ouvido. Só. E no método esse dizer bem é dizer com expressividade, com verdade, dizer com o corpo todo, é dizer aproveitando o seu potencial vocal, às vezes colocando na palavra novos significados que a palavra tem... Enfim, eu acho que esse método é uma filosofia. Agora, a sistemática, o como você aplica, você pode aplicar de várias formas, e você pode até utilizar exercícios de outros métodos, de outras sistemáticas, para você

continuar nessa metodologia. Acho que isso que é importante: você saber o seu objetivo, saber aonde você quer chegar, saber o que é importante buscar no aluno... Expressividade, a relação com o corpo, a sensibilidade, a consciência corporal... Mas que recursos você utiliza? Você pode pegar o exercício da Lilia Nunes, que é aquela coisa superautomatizada... Só que você não vai utilizar com a música, porque ela utilizava a partitura musical, mas você usa de outra forma. O importante é você ter esse embasamento.

C – E em relação à sua aula, Jane, aos seus procedimentos metodológicos, você segue um roteiro na sua aula? Você faz um aquecimento, tem exercícios, tem uma rotina ou varia de acordo com o que você está dando?

J – A disciplina que eu ministro atualmente, que é TEV 4, está relacionada à composição vocal. Então, eu fiz uma apostila que tem 20 composições vocais que eu sugiro e que são trabalhadas em aula. Então, por exemplo, anteriorização da voz: [demonstra] lábios em sorriso, aí você fica com a voz mais leve, mais aguda, a sua voz vai ficar mais anteriorizada. Se você faz um biquinho, a sua voz já vai ficar mais posterior. Enfim, esse tipo de composição vocal que a gente utiliza, além de outras manobras: voz soprosa, voz cochichada, voz tensa... Mas sempre a rotina é a seguinte: um aquecimento vocal, que leva mais ou menos uma meia hora... Aí vai tudo aquilo que a gente sabe: relaxamento, respiração, articulação, ressonância... Depois eu entro no aprendizado daquelas composições que eu selecionei para aquela aula e depois a aplicação dessas composições num texto dramático. Então TEV 4 tem essa rotina, pelo menos como eu aplico.

C – E a prática da imagem da palavra, Jane, como você trabalha isso?

J – Eu em TEV 4 já não trabalho. Há muito tempo que eu não trabalho, mas, de qualquer maneira, é sempre bom a gente trabalhar, às vezes, a palavra solta, a palavra na frase, a palavra já no contexto maior de uma cena... Então, é sempre bom ter também essas diferenciações. E aí colocar todos os sentidos ligados a ela e todas as dimensões de peso, de volume, de concretude, de abstração... O máximo de relações possível que você faz com a palavra.

C – Jane, essa questão de a gente respeitar as características individuais do aluno, mas ao mesmo tempo estar trabalhando com o grupo... Como é que você dosa isso, de exercícios ou de propostas individuais, em grupo... Você faz alguma diferenciação disso?

J – Com certeza. Eu acho que a gente tem que dar propostas em grupo, mas não pode, de jeito nenhum, deixar de olhar cada um. Pedir que todo mundo pare e só um aluno faz o exercício. Ou olhando o posicionamento da língua, ou a respiração... Eu sou uma pessoa que dá muita atenção ao aluno individualmente. Apesar de estarmos trabalhando em grupo, apesar de a gente saber da dificuldade do tempo e da própria estrutura... Mas é muito importante que a gente crie tempo e veja o aluno individualmente, porque senão...

C – Agora a pergunta é sobre um conceito que eu tenho buscado trabalhar com ele um pouco, entender mais... Que é uma coisa que a gente fala o tempo todo, mas eu penso

que talvez cada um tenha um conceito do que seja isso, que é o colorido vocal. Então eu queria saber de você: quando você fala de colorido vocal, você está falando de quê?

J – Para mim, a pessoa tem o colorido quando sabe usar os parâmetros vocais: de tonalidade, de intensidade, de duração, de ritmo, de velocidade. Então, quando ela sabe usar e dosar bem esses parâmetros, de acordo, logicamente, com o contexto, aí eu acho que ela tem um bom colorido. Então, colorido, para mim, está ligado a esses parâmetros. Tem algumas pessoas, por exemplo, a Lilia Nunes, ela fala de um colorido ligado mais à tonalidade. Mas, para mim, colorido é um resultado já sonoro. Se a pessoa soube se comunicar de uma forma dinâmica, para mim ela usou um colorido.

C – Tem a ver com dinâmica...

J – Dinâmica na comunicação.

C – É a questão da pronúncia, dos regionalismos... Essa questão é abordada na UNIRIO. Vocês estão atentos a isso?

J – Olha, acontece o seguinte... A pronúncia, sim, de um modo geral, porque tem muitos atores que são de televisão e nos pedem para dar exercícios para diminuir o chiado carioca... Então, em relação a isso, sim. Nós já fizemos um estudo, principalmente o Domingos queria fazer um estudo maior sobre os regionalismos... Colocarmos no programa para ensinar o sotaque baiano, o sotaque de Recife ou, então, os sotaques estrangeiros também... Mas acontece que isso requer um estudo muito grande de linguística. Não pode ser uma coisa superficial, e precisa de um tempo muito maior, e eu acho que a gente tem outras prioridades. Mas seria muito interessante se a gente pudesse abordar. Então, o que a gente faz em relação à pronúncia é mais a suavização de determinados sotaques regionais que eles nos apresentam.

C – Quais são, a seu ver, as habilidades vocais que são exigidas desse ator, desse aluno que se forma na escola de teatro, em um curso regular, e vai para o mercado de trabalho?

J – Eu acho que o ator ainda precisa ter em mente que aqueles conceitos antigos de articular bem, respirar bem, esses conceitos técnicos, ainda são importantes. Eles se mantêm e devem ser exigidos. (...) Então, depende muito da proposta conceitual do diretor. Hoje em dia, existe uma diversificação muito grande de propostas cênicas. E, às vezes, você precisa de um preparo maior vocal porque você tem que gritar o tempo todo no espetáculo. Ou, às vezes, outro tipo de preparo para você apenas perceber o significado daquele som, mas sem ter ênfase na articulação. Então, eu acho que a parte técnica ainda deve ser solicitada, mas só que ele tem que ter essa visão ampla de que você pode usar a voz e a fala de diferentes formas e precisa estar preparado para você se adaptar. Como, por exemplo, quando você faz cinema ou faz televisão, que você precisa ter uma outra dimensão da maneira que você fala, da maneira do seu comportamento corporal e vocal. Então, acho que você tem que saber essas diferenças.

C – Como você acha que poderia definir esse conceito do que é dizer bem o texto. O que você acha que é um ator que diz bem o texto hoje em dia?

J – É quando ele consegue comunicar bem aquela proposta específica que ele teve, que o diretor teve... Lógico que é essa comunicação como um todo: corpo, voz, fala, expressividade de um modo geral. Então, para mim, dizer bem não é só articular bem. Para mim, esse dizer já tem essa conotação de comunicação. Dizer bem não é mais dizer bem só as palavras, como era antigamente. Para mim, dizer já virou comunicar. Globalmente.

C – E, Jane, voltando a sua experiência como aluna, quando você foi aluna da Glorinha. Fala um pouquinho mais sobre como era a escola de teatro, como eram as aulas de voz que você tinha com a Glorinha. Porque é uma experiência riquíssima você poder contar isso.

J – É. Naquele tempo nós tínhamos uma grande vantagem, que eu já até mencionei ainda pouco, que é o curso seriado. Então, essa possibilidade de integração com as outras disciplinas era maior e tínhamos também a mesma turma. A mesma turma fazia corpo, voz, interpretação e montagem. Então, eu acho que isso era excelente, porque propiciava um aprofundamento maior nas relações, nas linguagens, uma familiaridade maior nos exercícios. Enfim, eu acho que era bom nesse sentido. Agora, o que eu me lembro das aulas da Glorinha é que eram muito dinâmicas, a gente andava, corria, pulava.

C – Tinha um trabalho de corpo associado.

J – Tinha um trabalho de corpo associado. E isso foi o que eu também procurei manter nas preparações vocais que eu fazia. Ou fazia o trabalho integrado com preparador corporal, ou, então, dava também algumas dinâmicas corporais e vocais em conjunto. Agora, não sei... Acho que, de certa forma, eu, como aluna, eu me vi assim mais livre, mais descompromissada. E depois, quando eu entrei como professora, acho que eu já fiquei um pouquinho mais disciplinada, mais dentro de um contexto acadêmico. Então, acho que eu mudei um pouquinho e fui moldando um pouquinho minha personalidade, assim nesse sentido. Eu era *hippie*, eu andava com cabelão, todo mundo era... Amor livre, descoberta do sexo, libertação da mulher, um comportamento muito mais despojado.

C – E esse jeito *hippie* dos alunos se refletia nas aulas que você tinha? Seus colegas eram também *hippies*?

J – Sim, eram *hippies* também. Então, eu acho que tinha sim uma coisa assim... Um relacionamento gostoso. Eu acho que hoje é uma coisa mais formal. É a impressão que eu tenho. Tem um afeto... Mas, não sei, eu sinto um pouquinho mais de formalidade agora. Entendeu? Eu acho que antes éramos mais livres interiormente e exteriormente.

6.3 Rose Gonçalves – Entrevista concedida a Clarisse Lopes em 27/04/09

C – Para começar, você poderia falar um pouquinho sobre a sua formação e também da sua história na Martins Pena? Desde quando você dá aula aqui?

R – Eu sou formada em fonoaudiologia na turma de 1977. Depois, voltei para fazer o reconhecimento e tive uma segunda formatura, que é dezembro de 1979. E a partir daí, já em 1979 ou em 78, um pouquinho antes, eu comecei a dar aula numa escola chamada Escola Superior de Propaganda e Marketing, para modelos publicitários. Aqui na Martins Pena eu entrei em 81. E aqui, exatamente aqui, foi que eu compreendi a fonoaudiologia no Teatro. Eu entrei para fazer um trabalho que eu nem supunha qual fosse. Eu dava aula para modelos, aquelas pessoas que além de serem bonitas, precisavam falar, que seria o caso da propaganda. Então, quando eu cheguei aqui, as aulas eram – eu acho – melhores do que atualmente, porque o trabalho de voz... A gente dava aula um dia sozinha, mas os outros dois, três dias, o trabalho era feito junto com o professor de Interpretação, não era separado. Às vezes, a gente se empolgava e vinha todos os outros dias da semana... Então, eu via exatamente o que faltava ao diretor, que o ator às vezes não conseguia realizar e eu dizia: “Eu acho que deve ser assim”... E saía fora com o aluno-ator, e do lado de fora, então, eu tentava fazer com que ele produzisse aquele pedido do diretor. Quando voltávamos, o diretor dizia: “Isso, maravilha”. E aí eu fui vendo... Porque a Glorinha foi uma boa professora, mas, na verdade, ela, como todas nós, por mais que a gente faça curso, a gente, no ato em si, não sabe como fazer esse casamento. Meus professores foram o Aderbal Freire, o Alcione Araújo, pessoas que tinham naquela época. Esse foi exatamente o meu curso de aperfeiçoamento. Eu acho que isso facilitou. O fonoaudiólogo trabalha em prol de uma coisa, que às vezes ele não sabe nem o que é. Ele sabe que falta, mas não sabe exatamente o que falta. Quando o diretor atento diz para o ator “Pede isso”, fica mais fácil. Mas às vezes o diretor não pede.

C – E a sua relação com a Glorinha? Como você a conheceu? Ela foi sua professora?

R – Eu fiz paralelamente à faculdade, todas as semanas, encontros com a Glorinha. Era uma faculdade paralela, desde o primeiro semestre da faculdade. Então, quando ela me indicou para dar aula na Escola de Propaganda e Marketing, que foi ela a convidada, eu tinha um *know-how* de conhecimento da técnica da Glorinha. E a gente acompanhava, inclusive, alguns eventos que ela fazia, e nós íamos ver o trabalho final. Não como assistentes observadoras, mas íamos assistir o que aconteceu.

C – Você, obviamente, no trabalho com os atores, adota o método da Glorinha.

R – Eu só adoto. Tudo o que eu faço é uma criatividade oriunda daí. Minha criação é totalmente em cima disso. Eu acredito completamente nessa técnica. Eu tive oportunidade de conhecer outras, até muitas outras, mas não consegui fazer uma salada de frutas por achar essa mais simples. Por achar essa o trabalho com o óbvio. Eu acho que cada vez estou mais sabida dentro da minha criatividade. Mas é sempre oriunda dessa, que é a mãe de tudo que eu faço. Essa é a mãe: a Glorinha e sua técnica. Sempre é a partir daí. Hoje, quando eu crio um exercício e digo que é Espaço-Direcional-Beuttenmüller, não sei até quanto está da Glorinha e o quanto é meu.

C – Rose, e, aqui na Martins Pena, como está a divisão das disciplinas? Quem dá aula? Você e o Hermes?

R – É, eu e o Hermes. De uma forma muito pioneira... Eu acabei de fazer a preparação vocal de uma peça de teatro com pessoas de 80 anos, com experiências de 60 anos de profissão, e outras com nem tanta idade, mas com muita experiência... Outras com experiência mais ou menos e outros que nunca tiveram. Eram quinze atores com experiências as mais variadas e as idades as mais variadas... Certeza, a gente não pode ter de nada, mas eu acredito que não exista o ano 1, o ano 2, o ano 3 de voz... Cada vez mais eu me convenço disso. Aqui eu só tenho uma turma, que eu junto duas turmas. É o primeiro ano e o terceiro.

C – Você trabalha dois anos juntos?

R – Pela primeira vez. Porque, aí, como eu não tenho muito tempo, não tenho muita carga horária, eu juntei o primeiro período com o terceiro. Se não tivesse uma pessoa que entendesse aonde eu quero chegar, não me deixaria fazer isso, porque foge às normas. Mas eu acho completamente possível. Na verdade, eu estou puxando o primeiro ano para um nível maior e o terceiro para um melhor ainda, porque foram meus alunos no segundo. Então, eu sei o que eles estão fazendo. Eu participei do vestibular e sei quem colocamos. São pessoas com certa experiência. Então, hoje eu já tenho, com um mês e meio, dois meses de aula, um nível altíssimo para o primeiro ano dessa escola. Eu vou me aposentar até o final do ano e quero puxar completamente para cima. Então, estou levando o carro dessa forma.

C – Então, essa coisa seriada não tem acontecido de forma sistemática na escola? Essa coisa de primeiro ano, segundo...

R – Sempre aconteceu. Nós estamos inovando pela primeira vez. E exatamente partindo do princípio dessa última preparação vocal profissional que eu fiz, que está no Banco do Brasil, que é *Maria Stuart*. São quinze atores com um nível de idade e de conhecimento o mais esdrúxulo. E hoje eu frequento lá duas vezes por semana e eu fico assim... Dá vontade de chorar. Eu fico besta de ver como as pessoas se superam diante da sua não experiência ou da sua experiência, às vezes, cristalizada. Então, aquele que sabe muito abriu para o frescor e aquele que não sabia somou, e hoje em dia, aparentemente, trabalhamos todos no mesmo nível.

C – Pelo programa das disciplinas que você me enviou, me parece que tem uma relação muito forte entre as disciplinas de voz e de interpretação, que não é uma coisa dissociada como a gente vê em outras escolas, onde não se consegue juntar as duas coisas. Vocês conseguem fazer isso na prática?

R – Fazemos na prática. Nós sabemos que na escola o carro-chefe é a interpretação. Mas ela também sabe que precisa desses outros instrumentos. E que a voz é extremamente importante. (...) No próximo bimestre os trabalhos serão referentes ao que eles estão fazendo nas aulas de interpretação. Eu vou ficar à mercê desse trabalho. Vou fazer a preparação vocal do que for acontecer na aula de interpretação. Isso eu acho bacana. Então, aqui, a gente se acostumou a fazer um auxílio ao carro-chefe, que é a interpretação.

C – Têm alguns conceitos que a gente fala muito e eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre eles. A imagem da palavra, por exemplo, que a Glorinha fala muito. Como você trabalha com a imagem da palavra nas suas aulas?

R – De tudo que eu aprendi com a Glorinha, de sua técnica... A técnica de Glorinha é muito pequenininha, e depois tem a parte da imagem da palavra. E ali eu compreendi melhor sua técnica do que a imagem da palavra. Eu acho que essa outra parte, realmente, tem que ter uma vivência. Teve um momento em que eu fiz locução e, fazendo locução, eu aprendi um pouco mais a imagem da palavra. O que é falar realmente querendo se fazer ouvir? Porque, na propaganda, você diz: “Eu quero vender Coca-Cola”. Depois você vai ver “E aí, vendeu?”. Você tem uma resposta imediata do que aconteceu. Quer dizer, a fisionomia é importante, a atitude é importante... Mas quando a palavra tem atitude corporal junto, aí eu acho que a imagem da palavra é verdadeira. Eu acho que eu aprendi a imagem da palavra quando a batata da perna do lado direito também passou a falar a imagem da palavra. Foi quando eu senti que havia uma pulsação em prol daquele vocabulário, que aquele vocabulário também fazia a batata da minha perna arrepiar.

C – Você tem uma rotina na sua aula? Você faz aquecimento sempre, tem um formato que se mantém em todas as aulas?

R – Sempre começo com um aquecimento vocal. Depois, eu faço um trabalho com frases que são ditas. Eu demorei um pouquinho para descobrir que o encéfalo é burro. Fazendo um pouquinho de Programação Neurolinguística eu saquei que o cérebro é como um computador, ele tem um programa. E ele entende, mas ele demora para assimilar aquela nova respiração, aquela nova postura, aquele novo olhar... Então, você tem que repetir: “Eu já entendi o tamanho desse espaço”, “Eu já entendi que minha nuca enxerga para trás”... “Eu enxergo enquanto eu falo”. Eu fico martelando as mesmas coisas até que ele compreenda isso. Um dia ele vai ensinar outra pessoa. Quando ele começa a ensinar outra pessoa, é porque ele entendeu. Só nos pertence aquilo que nós compreendemos. Eu acho que leva um tempo para o cara compreender. A gente julga que já entendeu, mas não entendeu. A aula é repetitiva. Repetitiva de forma leve. Eu começo dizendo: “Sorria, você está na aula de voz”, “Agora vocês”. Sempre com muito frescor, mas é repetitiva.

C – E colorido vocal? Você usa esse termo?

R – Colorido vocal... Acho que eu não uso colorido vocal. Talvez eu já tenha até usado... Hoje em dia se fala mais Coreografia Sonora... Imagem da palavra mesmo... Colorido, podemos falar também... Eu falo Geografia Espacial... O que eu mais falo hoje é vivenciar a palavra. Eu falo “mostrar a palavra”. Vivenciar, saborear, distribuir a palavra... Eu posso dizer também... Não como uma rotina...

C – Quando a gente fala de colorido vocal você acha que a gente está falando de quê?

R – Estamos falando de imagem da palavra. Estamos falando de uma fluência, de envolvimento. Certamente, colorido significa se envolver com o texto.

C – Em Voz 4, pela ementa, tem uma relação com o teatro contemporâneo, e vocês falam em “manutenção da técnica vocal básica e treinamento de novas expressões vocais”. O que seriam essas “novas expressões vocais”?

R – Para mim já não teria muito. Eu não gosto mais desses rótulos. Por exemplo, eu não gostaria de escrever isso. Porque eu tenho visto que quando você não entende bem a proposta, você diz que é o teatro contemporâneo. Mas o público, às vezes, não gosta. Então, eu acho que o ator tem que trabalhar para se fazer entender, nunca perder de mira que o teatro é o lugar para ser visto e ouvido, que você precisa compreender aquela informação, mesmo que seja uma coisa bem esdrúxula, ele também tem que compreender. Se não compreendeu, não serviu ao objetivo. Se é moderno, se é antigo, não tem o menor problema. Mas a proposta que for, se eu for ajudar, eu vou fazer o público se sentir dentro daquilo.

C – E o que é um ator dizer bem no teatro? Você diz que ele ser compreendido é uma coisa importante.

R – Eu acho que, para nós, preparadores vocais, acabou ficando uma fatia muito grande do mercado. Porque a gente precisa de todas as letras, senão a crítica vai falar mal. A gente precisa do tom, senão a crítica vai falar mal. E a gente precisa do envolvimento com o texto, senão a crítica vai falar mal. Quer dizer, aqui tem tudo. (...) E você ainda tem que dar todas as informações. E isso tem que estar num tom que seja confortável, que seja fidedigno para aquela história. E, além de tudo, não pode faltar letras. Não pode ser fiel somente à pontuação gramatical. A pontuação expressiva é aquela que comanda. E, também, nós é que vamos dar. Então, nós estamos com a fatia maior do mercado. Eu fico pensando... O diretor ganhou quanto? Quanto ganhou o preparador vocal? Pelo amor de Deus! [risos] Tem alguma coisa errada aqui... (...) Se o cara não quiser malhar todos os dias com a voz para que ele tenha flexibilidade e resistência, não é essa a área dele. Não tem ator para papel de teatro que tenha pouca voz. Tem que se preparar para jogar aquele jogo. Teria que trabalhar duas vezes por dia. Uma como se fosse na academia e a segunda, o treinamento para o jogo. Então, são duas vezes.

C – Tem que ter muita disciplina.

R – Tem que ter disciplina. E, quando é ator jovem, ele vai ter que deixar de fazer uma porção de coisas que ele gosta, mas tem que trocar. Não dá para ter tudo na vida e sucesso. Aliás, eu falo muito em sucesso. Espirro as mãos, “sucesso”, um espirra no outro. Às vezes, o cara está “sucesso” com a mão morta... “Não gosta?” “Mas, às vezes dá certo”. O teatro dá certo. Mas também tem gente que vai fazer teatro, pensando “Eu gosto de sofrer”. Não! Eu penso nas pessoas enriquecendo [risos]. Vamos falar palavra bonita. Porque, às vezes, só tem “merda”... Vamos falar sucesso também. Querer, curtir, saborear, palavras boas, porque dá certo. Eu acho que o teatro tem que ser trabalhado de forma alegre. Tem que trabalhar tudo que qualquer fonoaudióloga tem que trabalhar, mas sempre pensando... Abre a boca, mas abre a boca enxergando, abre a boca ouvindo. Eu faço... Tenho certeza que dá certo. Exercícios vocais sensório-perceptivos. Não faço exercícios vocais mecanizados. Eu tenho certeza absoluta disso. Jamais ouvir uma pessoa sem estar com o tato dos pés no chão, sem saber o que a orelhinha nesse momento deve estar olhando. O meu corpo enxerga o espaço da mesma forma que o espaço enxerga o meu corpo. Trabalho muito essa relação de espaço. É aquilo que eu te digo... Eu já não sei mais onde começa da Glorinha, onde começa... Eu sei que eu olho

assim e tenho urgência. Por isso também trabalho com a Programação Neurolinguística. Se você conversar de repente com um aluno que começou há dois meses, ele já te dá muitas informações. Que são repetitivas. Fixa. Realmente fixa.

(...)

R – Você vai ficando mais velha, vai ficando um pouco mais rebelde. Ninguém diz “Não, não pode”. Porque é uma coisa que vai dar certo. Eu até tenho que conversar com eles e perguntar como está essa experiência. Mas para mim está fenomenal. Porque eu vi isso acontecer profissionalmente. Que medo é esse dentro de uma escola? Na verdade, Voz 1, Voz 2, Voz 3... O que eu vejo é que, principalmente no início, o que já tinha tido aula comigo, ele começou realmente num nível superior. Hoje ele repete com tanta facilidade... É igual. Ele já tem o mesmo nível. Então, eu acho que a repetição vai fazendo com que você vá compreendendo. Eu acho até que o fato de ouvir a Glorinha falar... Ela ia falar para os sapateiros. Eu ia. Então eu ouvi muitas vezes a mesma coisa. E demorei muito tempo para aprender. E essa parte da imagem então... Ela falava, ela falava... A Glorinha entra num barato, mas essa parte ela dizia... [imita uma risada envergonhada] e encerrava por aqui [risos]. O que será isso? Então, a gente dizia “a imagem da palavra”... Se alguém sentir o que está falando, isso é a imagem da palavra.

6.4 Alessandra Colasanti – Entrevista concedida a Clarisse Lopes em 11/05/09

C – Alessandra, fala um pouquinho, para começar, da sua formação e da sua experiência no teatro, nas várias áreas que você atua.

A – A minha formação é essa. Eu fiz CAL, sou formada em Moda, fiz o curso de Cenografia e Figurino, estou finalizando o de Teoria do Teatro e quero fazer um mestrado.

C – E a sua experiência com teatro?

A – Em 2001, eu fiz a minha primeira peça profissional. Foi com o Gerald Thomas. E aí eu conheci o Moacir Chaves na CAL. Ele fez a direção da minha formatura, em 2004, *Bonitinha mas Ordinária*, do Nelson Rodrigues. Depois disso eu fiz alguns trabalhos com o Moacir. Fiz o *Ovo Frito*, como atriz, e depois virei assistente de direção. Depois eu fiz *Utopia*, como assistente de direção, e também fiz substituição em viagens, substitui a Maria Clara Gueiros. E fiz uma porção de trabalhos com ele dentro da CAL, como assistente de direção e como figurinista. (...) Em 2004, eu dirigi a minha primeira peça, que foi *Regurgitofagia*, com o Michel Melamed. Aí a gente deu prosseguimento. Eu dirigi *Dinheiro Grátis*, a segunda peça de uma trilogia, que se chama “Trilogia Brasileira”, que era *Regurgitofagia*, *Dinheiro Grátis* e *Homemúsica*. Aí no *Homemúsica* eu já não dirigi. O Michel dirigiu sozinho, por causa da *Bailarina*. Antes de fazer a bailarina, eu dirigi um espetáculo chamado *tempo.Depois*, com texto do Rodrigo Nogueira, que escreveu *Play* e é bastante meu amigo. Com dois atores, e eu fiz só a direção. Depois fiz o *Anticlássico*, da bailarina. Foi o meu primeiro trabalho autoral. É um solo, um monólogo... Na verdade, acabei tendo uma experiência com monólogos, por causa da vida mesmo... E tenho, inclusive, uma bolsa, uma pesquisa da FAPERJ, que é voltada para isso. Iniciação científica, orientada pela Maria Helena Werneck. Se chama “Diálogo entre monólogos, quando a primeira e a terceira pessoa se encontram”. Então, o *Anticlássico* foi esse momento, um trabalho autoral, solo, um monólogo meu. (...) Eu fiz duas novelas. Na Rede Globo, fiz *Mulheres Apaixonadas*. E fiz, em 2007, uma novela na Record, chamada *Luz do Sol*. Tinha um personagem cômico, que era uma gringa. Tinha a coisa da voz, tinha sotaque.

C – E qual a memória que você tem das suas aulas de voz?

A – Na CAL eu tinha aulas, mas, sinceramente, eu não sei... Eu adoro coisa de voz.

C – Elas a prepararam para o que você depois veio a fazer? Porque o seu trabalho tem muito de voz. Você mesma falou agora...

A – É... Eu acredito que a minha experiência com o Moacir tenha sido determinante nesse aspecto. Mas, na escola, era um outro tipo de abordagem. Eu fazia, mas não sentia que aquilo estava dialogando comigo. Tinha o aquecimento, a imagem da palavra... Hoje em dia eu acho isso tudo... Eu entendo... Mas acho complicado. Tem umas coisas que eu achava meio velhas, meio ultrapassadas, que ficavam sendo repetidas.

(...)

A – Eu sempre tive voz ampla, forte, com extensão. Isso eu sei que eu tenho. Eu me divertia. É claro que eu posso melhorar. Eu acho que as aulas da CAL são muito

baseadas nisso. Porque as pessoas têm vozes muito acanhadas, têm dificuldade para projetar, falam de um jeito estranho, sei lá. Nesse espaço, então, eu acho que o negócio funciona. Era divertido, mas... E a coisa da imagem da palavra... Aí eu já questiono um pouco como diretora.

C – E como você lida com esse conceito de imagem da palavra?

A – Porque, da maneira como me foi passado... Me foi passado como “Esse é o caminho”. Como uma verdade, não como uma possibilidade. Era assim: você vai falar longe, tem que falar *loooonge*. O que é isso? Isso é ilustrar a palavra. A gente está em 2009. É que nem você na aula de interpretação, toda vez que falar que está com sono, ter que fazer um bocejo. Mas se você quiser outra coisa, você vai fazer talvez o inverso...

C – Subverter essa imagem?

A – É. Exatamente. Senão, fica um negócio fixo. Acho meio limitador.

C – Quando você vai trabalhar como atriz e como diretora você lida com a imagem da palavra de uma maneira diversa dessa...

A – É. Exatamente. Tipo: “Vamos fazer o inverso” ou, às vezes, “Vamos fazer isso mesmo”, mas...

C – Para jogar...

A – É. No atrito você criar significado. Sol... Sol é amarelo... Sempre será? Então é meio estranho para mim. Eu gosto. Eu canto bem. Sou superafinada. Tinha sonho de cantar mesmo. Mas eu tenho insegurança. É um negócio que fica num lugar estranho... Então, eu tenho uma relação forte, anterior, minha, com a questão da voz. Eu gosto. É uma região em que eu me identifico. Gosto de testar, de usar... Mas também, nos treinamentos... São coisas meio soltas. Com exceção do Moacir, que eu fiquei um período com ele, e de fato absorvi alguma coisa...

C – E o que é que ele lhe diz em relação à voz e que faz sentido para você?

A – Bom, eu acho que o Moacir tem um caminho primeiro, que é o técnico. Ele bate muito nessa tecla, que é do seu corpo mesmo. Onde você está botando ar e o que você faz com o ar durante a sua respiração para controlar... São coisas que ele administra de base. É a primeira coisa a limpar. Então, é o diafragma dele... E cada um diz que o diafragma está num lugar... [risos] E uma coisa que ele fala sempre que é da respiração no meio das falas. Você está falando e [demonstra uma inspiração bucal ruidosa] não parar para fazer isso. Ou, quando for começar a falar em cena [demonstra uma inspiração bucal ruidosa], não pegar ar para começar a falar. Que é um vício que as pessoas já têm ou uma predisposição natural a fazer isso, ou a insegurança... E ele tem total razão que suja. Isso já quer dizer alguma coisa. Você está parado [demonstra uma inspiração bucal ruidosa] e vai falar... Isso é um signo. Já é uma informação. Vai interferir no andamento. Então, ele limpa isso logo de cara. Lá no *Ovo Frito*, o primeiro texto que eu falo é muito rápido e, realmente, se eu não fizer isso, desse jeito que ele aplica, começa a atrapalhar... Atrapalha a cena. Eu perco o controle. Tem muito essa

coisa do controle. Ele é alemão, não é? Então, essas coisas são a base do trabalho. E a outra coisa é um trabalho com uma extensão imensa de possibilidades que você pode fazer com a voz. Ele realmente trabalha nessa região da sonoridade, que eu acho que, se não for a primeira, é um dos elementos mais atuantes na cena dele. E aí é muito interessante, muito intrigante. Porque a cena, muitas vezes, é nua, é simples, ele não enche com movimentação. É frio. E, por sua vez, em contraponto a isso, tem um milhão de coisas acontecendo na camada sonora. E eu acho isso muito enriquecedor, muito bonito, muito interessante. E ele trabalha com essa camada de sonoridades, de contrastes, de também não ter preconceito de coisas que você pode fazer com a voz que, de repente, poderiam ser identificadas como um registro mais vulgar... Uma coisa mais popular... Mas não é. Do jeito que ele conduz, fica supersofisticado. E tem a questão do humor, como você bem apontou. Nesse vai e vem, nesse contraste, nesse atrito, ele tem vários registros. Tem o sério, o mais ritualístico, mais simples, tem o visivelmente irônico... Mas esse atrito já traz, talvez, um estado de humor latente, uma ironia... Porque é um jogo. Você vê o jogo da encenação na voz. E tem um negócio que me ocorreu agora, que talvez tenha a ver com isso... Ele trabalha muito com frontalidade e teatro narrativo. Então, as coisas não acontecem em cena. Onde a cena está descrita ali para acontecer, ele vai contra, não encena e narra, narrando as rubricas... Também trazendo textos literários para a cena, onde também só são narrados. E também uma característica que eu acho muito importante é a de não ter psicologia nenhuma. Que é a primeira coisa também que ele vai limpar. Isso realmente eu tomei muito. Não tem um ponto de partida psicológico. Não tem. As pessoas falam o negócio. Vai falar direito e vai falar de um jeito que seja bom para a encenação.

C – Que seja teatral?

A – É. Exatamente. E eu brinco com os meus colegas de trabalho... Eu dirijo peça assim: “Fala igual ao Silvio Santos”. E isso é completamente esdrúxulo. Silvio Santos? O que é isso? Mas a gente sabe... O *Ovo Frito* tem um pedaço que a linha que eu botei para fazer era: “Aqui eu vou fazer metade Silvio Santos e metade Luana Piovani” [risos]. Essa é a minha motivação. Não tem outra motivação. Ninguém sabe que eu estou fazendo isso, necessariamente. Mas eu sei. Então, tem um trecho que eu intercalava...

C – Esse é o seu subtexto?

A – É o meu subtexto. Exatamente. E não tem subtexto. O subtexto é “Estou segurando aqui?”, “Estou falando”, ou isso, um jeito que eu digo que quero falar. Acho que é igual a um traço. Você quer pintar um negócio, não tem que sentir para pintar. É uma escolha. Como qualquer elemento em qualquer tipo de trabalho artístico: um móvel, um cenário, uma tinta, uma roupa, um jeito de falar.

C – Como era esse processo de criação do espetáculo?

A – A gente estreou o *Ovo Frito* em 2005. Eu tinha acabado de me formar com o Moacir. Ainda estava sacando qual era a dele. Então, quando a gente começou a ensaiar, na verdade, ainda era um pouco difícil de entender o que ele queria. Eu lembro que essa era uma sensação que nós tínhamos, as três atrizes. Inclusive, o primeiro dia de ensaio nessa sala, era assim: “O texto, cadê o texto?”, “Lê aí, Alessandra”. Aí eu começava a

ler. “Ah, nesse pedaço, fala assim”. Aí ele aponta a sonoridade. Basicamente assim. Ele vai construindo, bota um agudo aqui, bota um grave, “agora uma melodia”.

C – Mas ele tem isso na cabeça dele. Ele demonstra ou leva você a fazer isso?

A – São os dois caminhos. Ele tem isso na cabeça dele. Ele demonstra. Ele aplica, diz: “Faz assim”. Mas, uma vez que eu entendi o que estava sendo proposto, eu passei a propor também. Então, basicamente, não tem que ser só do jeito dele. Então, sei lá... Tem vários trechos que eu trouxe. Mas porque eu entendi o que era. E, às vezes, até usando uma sonoridade x, que eu já sei que ele gosta de botar nesses determinados lugares, textos, situações...

C – E, quando ele pede, ele pede falando em recursos vocais, como intensidade, tom? Ele fala é agudo, é grave, forte, fraco, lento... Fala de qualidades do som mesmo. Bem objetivo.

A – É. Ou “Agora começa a chorar”, “Agora grita”. Tinha uma passagem que a Luciana, logo no início, tinha que dar uns gritinhos: “Ai, ai, ai” [imita o modo como a atriz fazia]. Aí o Moacir: “Grita aí, Luciana”. E ela: “Aaaa” [imita]. “Não. Faz três”, “Não, faz mais”, “Faz mais alto”, “Mais agudo”, e ele vai dirigindo... Às vezes, ele já mostra direto. Às vezes, a pessoa bota um negócio. E é bem claro. Aí a Luciana entendeu, acertou: “Ai, ai, ai” [imita]. Tinha que fazer assim. Não tinha outro jeito.

C – Essa coisa, então, entre o verbal e o não verbal... Ele parte disso? Essa relação entre a sonoridade e o texto... Você acha que ele parte do texto já com uma certa dissonância...

A – Total. É frio. Todos os ensaios... Eu vi vários inícios de processos. Não tem aquecimento de corpo, não tem nada, não tem debate...

C – Não tem aquecimento de voz também?

A – Não. Mas depois ele fala que a pessoa tem que fazer. Fala uns aquecimentos que a pessoa tem que fazer e manda ter aula com o Victor Olivares [risos]. Mas aí tem isso... Ele chega, vai sacando a turma... Se ele começa a ver que a pessoa está enrolada, está incorrendo nos erros que ele acha que são problemas, aí muitas vezes ele interfere. Ele vai lá, ele mostra, ele faz. Ele tem um aparelho muito potente e ele transmite a experiência que ele teve. Ele era ator, foi fazer fonoaudiologia e depois aula de canto e descobriu que tinha um aparelho e desenvolveu uma técnica dele a partir dessa pesquisa. Mas o ponto de partida é sempre o texto. O texto e esses lugares sonoros. Sempre.

C – Pensando na sua experiência como atriz e também na sua experiência como diretora... Você estava falando das suas aulas “Às vezes, eu penso que é uma coisa antiga o que eu aprendi”... O que você pensa que seriam hoje habilidades vocais importantes para um ator que se forma numa escola? O que é importante em relação a essa parte de dizer o texto hoje em dia?

A – Eu acho que dizer bem o texto depende da adequação. Dizer bem o texto só dá para saber pensando no que as pessoas pretendem fazer. (...) A identidade, mas também a maleabilidade, a diversidade. A sua identidade é importante, mas tem um milhão de

caminhos e possibilidades. Não tem um jeito. Tem vários jeitos. Até no próprio teatro contemporâneo. Moacir Chaves é teatro contemporâneo, Gerald Thomas é teatro contemporâneo, Jefferson Miranda é teatro contemporâneo, eu sou teatro contemporâneo. Cada um fala de um jeito a palavra, o texto.

C – E o termo “colorido vocal”, você fala?

A – Eu acho colorido vocal divertido, legal... Mas eu já ouvi gente dizer “Que colorido vocal?”. Eu acho que quer dizer que você tem várias possibilidades na sua voz. Não sei. Eu não uso, não. Mas eu estou aberta à palavra... Eu acho que pode ser um termo meio desgastado, usado meio assim... Que nem direção... Vai dar uma dica para o ator. Têm umas dicas meio clichês. “Vai, joga um colorido”. Vai dirigir a pessoa. O que é colorido? Mas, tirando isso...

6.5 Moacir Chaves – Entrevista concedida a Clarisse Lopes em 14/05/09

C – Moacir, eu gostaria que você começasse falando um pouco sobre a sua formação.

M – Eu me formei como ator na Martins Pena. Eu entrei lá bem novo, com 18 anos. E aí, no meio do curso, eu comecei a fazer UNIRIO. Entrei pensando em fazer Direção, mas rapidamente mudei de ideia e fui fazer Teoria. Teoria porque eu já estava meio começando a dirigir e aí não fazia muito sentido fazer direção. Aí, quando eu saí da Martins Pena, eu entrei no Grupo Tapa. Diretamente. Foi a minha sorte, na verdade. Ou meu azar, sei lá. Não sei o que teria sido da minha vida... Eu acho que, provavelmente, eu não continuaria a fazer teatro. Porque eu comecei a fazer teatro imediatamente. Comecei a trabalhar como assistente de direção, operador de som, ator, dentro de um grupo. E, por sugestão deles, eu fui fazer aula com uma fonoaudióloga, a Ana Frota. E fiz durante alguns anos. Esse foi um trabalho muito importante mesmo. Mas era um trabalho mais associado à inteligência do texto, à relação com o significado e o som que nós produzíamos. Mas era um trabalho que não modificava o corpo. Eu entendia as coisas todas, eu entendia a potência até que eu queria chegar, mas eu não tinha alcance. Não sabia nada disso, eu só tinha uma frustração de não chegar a um lugar. E num determinado ponto de controle de si próprio, de sentimento, de percepção... Era um trabalho muito bonito da Ana. Bonito mesmo. Mas, aí, o que aconteceu foi que, eu já fazendo um tempo de aula com a Ana Frota, eu comecei a fazer aula de canto com um professor chamado Victor Olivares, que faleceu há pouquíssimo tempo. E ele, um chileno louco, e um professor excelente, que formou muitos cantores líricos mesmo... E o trabalho dele é vocalise, vocalise, vocalise... E o que aconteceu na aula dele foi que a minha voz cresceu em volume e extensão. E eu comecei a conseguir atingir coisas que eu não conseguia no trabalho com a fonoaudióloga. Um trabalho – repito – basicamente com o texto, que ela fazia. Nós não tínhamos problemas fisiológicos, nada disso, era um trabalho com o texto. Era quase uma aula de teatro propriamente. E aí eu comecei a transformar em realidade coisas que eu sentia em mim e que o meu corpo não conseguia atingir. Muito rapidamente. Por conta do trabalho físico associado àquele amadurecimento que eu tive naquele período. E parei com a fonoaudióloga logo depois, com a Ana, e nunca mais parei com a aula de canto. E entendi muita coisa. E tudo isso é o básico. O que eu aprendi foi o básico. Por que eu aprendi isso anos depois, graças às coisas que eu fui fazendo e fui pensando? Porque a escola não tem isso. Eu acho que anos e anos e anos e anos, trabalhando como diretor, como ator, muito como professor... Para mim, a questão é a seguinte: eu fico pensando num ator pré-stanislavskiano. O ator pré-stanislavskiano vinha com uma formação. Stanislavski não falou: “Essa formação não presta”. Não. Ele falou: “Não serve à forma como vocês atuam”. Mas a formação é imprescindível. E a formação está ligada ao desenvolvimento do físico, ao corpo, à utilização do corpo. Se dá com o canto. Um trabalho de canto. Um trabalho mecânico. Quase de musculação mesmo. Eu acho que é isso que o ator tem que ter. E os atores não sabem para quê eles fazem os exercícios. Essa é a questão. A gente faz os exercícios. A gente faz tudo. A gente quer muito. Os jovens querem muita potência, descobrir... Vão fazendo... Isso acaba tendo um resultado lá, mas não se entende o porquê. Não se entende o funcionamento do corpo. Como funciona? O que significa respirar? O que significa o ato de respirar? Nós não respiramos continuamente, a respiração não é um ato contínuo. Ela tem intervalos irregulares. E isso, infelizmente, as escolas não dão. Não dão uma coisa muito simples: isso aqui é o seu diafragma. O seu diafragma... Quando você fala, você empurra o ar. Experimente isso. Pense isso: você empurra o ar para fora do seu corpo. Quando você para de falar, você cede o diafragma. Cedendo o

diafragma, o que acontece? O ar volta para dentro do seu corpo. Volta por quê? Porque a pressão atmosférica é maior do que a pressão de dentro do seu corpo. E o que você tem que fazer? Controlar o diafragma. Isso significa que você não precisa mais inspirar. O trabalho da inspiração é com o diafragma, não é contigo. Treine o seu diafragma para te deixar livre para o resto. E isso é essencial. E isso é uma bobagem, mas ela é essencial. Tem que ser repetido, repetido, repetido, treinado, treinado, treinado, treinado. Fora disso não há salvação. É claro que tem um monte de atores que não tiveram formação e que respiram corretamente. Respiram por quê? Por exemplo, os atores que fizeram rádio. Porque eles entenderam que eles não podiam fazer barulho. Eles não podiam fazer ruído. E como você não faz ruído? Controlando. E como você controla? Com o diafragma. E aí o cara começava a usar o corpo para fazer aquilo... Não fazer aquilo, o ruído, e começava a desenvolver o corpo para aquela atividade. É claro que isso tem um limite. É claro que trabalhando numa potência muito alta ele vai ter dificuldade. Por quê? Porque ele, provavelmente, vai tensionar mais músculos do que os necessários à produção desse volume mais alto. De um grito, por exemplo. O grito tem que estar associado a um estado emocional, obviamente, mas tem que estar associado ao controle do corpo. Se não tiver, você vai fechar o canal de passagem do ar, você vai tensionar o rosto. Portanto, você vai fechar os espaços de ressonância. E o que acontece? Você vai empurrar a matéria para cima, e ela não vai ter espaço de saída, e você vai se machucar. Tudo isso é muito material. Nada é abstrato. Como, por exemplo, o ato de inspirar antes, que é muito comum. Os atores vão falar o texto e eles pegam ar para falar. Ninguém precisa pegar ar para falar. Porque todo mundo tem ar dentro do corpo o tempo inteiro. O que o cara tem que ter é vontade de falar. E aí ele fala no momento em que ele tem vontade. Como é que ele fala? Expulsando o ar que ele tem dentro em qualquer instante que ele esteja da respiração.

(...)

M – A aula básica é canto. Vocalise. Não é cantar, é fazer vocalise. Porque no vocalise você vai trabalhar a linha sonora, que naturalmente você não vai interromper o vocalise no meio porque o teu professor te dá um tapa na cara. Você vai trabalhar o diafragma, você vai trabalhar até extensão, capacidade de retenção de ar do seu pulmão, que é uma coisa que a gente deve trabalhar, como o cantor. O cantor lírico trabalha isso diariamente para estender... Com exercícios de retenção de ar. É bom que a gente tenha uma grande capacidade para poder atingir determinadas frases que a gente não queira interromper. Vai depender da nossa capacidade pulmonar.

(...)

M – O ator tem que ter ritmo, tem que ter capacidade de distinção de sons, do som que ele produz, do som que ele quer produzir, para ver que sentido isso produz na cena. Isso numa fala, numa peça... Tchekhov, Ibsen, Brecht, seja o que for. Eu estou produzindo um som numa fala. Esse som produz um sentido. Esse sentido não tem nada a ver com aquilo que eu acho. Você, inclusive, ator, acha. Então, vamos modificar o som que você está produzindo. Qual é o som que produz o sentido que você quer? Vamos imaginar isso, então?

(...)

M – As escolas não estão preparadas para isso. Não é no Rio, não, no Brasil todo. Não estão. Um ator deve entrar numa escola de teatro e sair dali fisicamente modificado para

uma determinada atividade. Não é que a gente esteja dizendo que ele vai fazer isso, vai fazer um teatro assim, vai fazer um teatro assado. Mas ele vai fazer o teatro que ele quiser. Mas ele vai estar preparado para fazer. Fisicamente preparado.

(...)

C – Mas você pensa que tem uma parte da formação que é fundamental, que viria com a aula de canto, de exercitar, de preparar a respiração, de entender todos esses processos que você descreveu... E você acha que isso seria o bastante numa formação... Como você pensa que seria uma formação de ator, especificamente em relação à voz?

M – A primeira coisa é o cara ser apresentado ao diafragma. Como funciona isso. O que significam as cordas vocais vibrando, de onde vem... A caixa de ressonância. Nós somos um instrumento que tem que aprender a ser tocado. Para o lado que for. Mas isso tem que ser desenvolvido.

C – Isso, para você, é o canto que vai desenvolver?

M – Eu acho que a fisicalidade é o canto. E essa é a dificuldade. Por quê? Porque o canto é individual. É um aluno. [Demonstra um vocalise.] Duas vezes por semana. Cada aluno, quarenta minutos, duas vezes por semana. Ponto. Acabou. Como um instrumentista. Você vai para qualquer país sério, até aqui no Brasil... A diferença é que as salas não têm tratamento acústico... Você é um estudante de cravo. Você é um estudante de violoncelo. Você tem aula, você e o seu professor. Acabou. E aí você vai estudar em casa e volta e o cara vai orientando o seu estudo. Para um ator é a mesma coisa, nessa parte da aula de canto. Tem aulas que podem ser em conjunto, mas tem aulas que não, que não tem jeito, que o cara tem que fazer ali sozinho. E isso – imagina – demanda tempo, demanda mão de obra... Não tem jeito. A CAL agora tem um professor de canto lá que o aluno paga por fora. Aí o aluno, que põe na cabeça que isso é uma necessidade, vai fazer.

(...)

C – E você acha que todos os alunos... Porque eu vejo que você fez uma transposição muito positiva das suas aulas de canto, da sua experiência com a voz cantada, para a utilização com a voz falada. Você observa que essa transposição é feita facilmente?

M – Isso é feito automaticamente. Durante uma fase, eu dei aula particular, e eu insistia para que os meus alunos fizessem também aula de canto. E aí, de repente, eu esquecia, e via uma melhora tremenda nessa minha aula. E aí me tocava, ela deve estar fazendo a aula. E perguntava e efetivamente estava fazendo a aula de canto. Porque melhora, sai, você para de fazer força no lugar errado. Quer dizer, você para de tensionar e o seu corpo projeta, o seu corpo funciona para isso. Funciona e pronto. E mais, você não precisa, entre aspas, entender. O que é mais cruel ainda, porque era só ter isso lá. É claro que o entendimento virá, mas virá com a minha aula, na aula de interpretação. Essa é a aula de preparação vocal mesmo. Essa não é a minha aula. Na minha aula não dá tempo para isso. Eu não tenho tempo nem técnica no piano, basicamente, para fazer esse trabalho. Ali é só uma ilustração, é só como funciona. A transformação do corpo se dá numa aula de canto ou numa pessoa que se aplica com muita ênfase à coisa que ela recebe ali.

(...)

C – Então, deixa eu entender, você sugere que a formação do ator seja feita através do canto. Agora, e em relação à voz falada? Você acha que não deve ter aula de voz falada, é isso?

M – Voz falada é o trabalho de atuação.

C – Aí você acha que é o professor de interpretação que tem que...

M – Exatamente. É o que eu faço. Ou é o que a fonoaudióloga Ana Frota fazia comigo. Que não era um trabalho de fonoaudióloga. Era um trabalho mais de texto e de compreensão do som que você produz. Isso é um trabalho do professor de interpretação. Isso também é muito básico. Básico, elementar. Isso não tem a ver com Artaud, não tem a ver com Stanislavski, não tem a ver... Tem a ver com todo mundo. Não é uma técnica “a la Artaud”. Porque Artaud não desenvolveu uma técnica. Stanislavski também não desenvolveu uma técnica de falar. Isso para ele é dado. Ele tem uma técnica de assimilação do pensamento, que é outra coisa. Ele não diz a musculatura é isso, a musculatura é aquilo. Não é isso. Isso é dado. Isso nós temos que dar. E aí, é o que eu digo: “O que vai ser feito disso?” O que o cara quiser. O que o cara puder. Onde o cara quiser trabalhar, do jeito que ele quiser. Isso vai fazer de alguém um grande ator? Não, não necessariamente. Mas vai possibilitar que ele seja um grande ator e vai, sim, fazer que ele seja um ator.

(...)

C – E, Moacir, eu queria falar um pouco com você sobre alguns conceitos, que a gente usa aplicado à voz, e eu queria saber sua opinião. Que uso você faz deles. Um é colorido. Você usa isso?

M – Não. Isso, geralmente, só cria deformidades. Não se trata de colorir. Nós não somos paisagistas. Nós não somos seres que fazem atrações para ficar mais interessante. Vamos fazer uma pintura mais colorida para vender. Não se trata disso. Tem outra coisa que junta com colorido, que é imagem da palavra.

C – É exatamente o segundo conceito.

M – Isso é uma idiotice absoluta. Não tem outro termo. Palavra não tem imagem. Depende da circunstância. Nenhuma palavra tem um jeito próprio de ser dito. Depende da circunstância.

C – Você diz, não tem uma imagem fixa. Mas você acredita que ela desperte...

M – Ela desperta o diabo a quatro. Mas não é a palavra que desperta. É o ser que desperta. Não é a palavra. A palavra não existe fora do ser. É a ação do ser. Quando o cara vira e diz: “Eu te amo! Eu te amo!”, você é capturada não pelo texto que ele diz e sim pelo que você compreende do sujeito que articula esse texto “Eu te amo”. Se isso é colorido, se isso não é colorido, não interessa. Você tem que entender o lugar onde o cara está. O estado que o cara está e ver que manifestação se dá nesses estados. E, mais,

e levar a nossa imaginação a sair da vulgaridade, da mediocridade, que a nossa imaginação se encontra. (...) Imagem da palavra... Mas isso é uma deturpação. Eu não sei, como exercício, como isso funciona. Isso não me interessa. Eu sei que na prática... E aí, os atores, coitados, os jovens atores querem ficar fazendo imagem da palavra. Aí eles falam os textos como se eles fossem uns débeis mentais. “Ah, o amor não sei o que”... E se tem a palavra triste no meio do texto, aí eles estão *tristes*. Mas o cara não está triste quando fala. Se tem a palavra não, eles fazem *não*. Isso ator até mais velho. Eles ficam gesticulando como se eles fossem uma espécie de sismógrafo do texto. Gesticulando com as mãos, com os braços e com o rosto. É uma desgraça. (...) Como quando você fala com alguém: “Eu te amo. Eu te amo”. O gesto é esse aqui. É o interesse. Ou qualquer coisa... Quando eu falo do tempo: “O tempo hoje está horrível, não é?” E na verdade está rolando um clima... Você vai falar do tempo? Você vai sair daqui? Na verdade está rolando é outra coisa. Isso não é subtexto, não. Isso é lugar, é estado, é situação... Isso tudo é muito deletério na atuação propriamente dita. No exercício, ali, não sei. Não estou condenando isso. Imagina, quem sou eu. Mas no exercício isso é muito deletério. Isso só cria deformidade. E, aí, o que deve acontecer, a meu ver? Isso tem que ser ensinado como tal. “Isso aqui é um exercício. Isso aqui não tem nada a ver com atuar”. Porque eu entendo de atuar. Porque *eu* entendo de atuar. O fonoaudiólogo não entende como eu. Não entende. Porque eu passei a minha vida inteira trabalhando com isso; comigo, com os outros, estudando texto, montando, ouvindo, fracassando, sendo bem-sucedido... Não fracassando em termos de público, mas de pretensão, de desejo, de meta. Entendeu? Um professor, um diretor, ele passa a vida inteira ali. O fonoaudiólogo fica ali no exerciciozinho que está restrito àquele momento. Entendeu? E eu acho mesmo que isso é terrível.

(...)

C – E *Ovo Frito*? Fala um pouquinho, especificamente, sobre o processo de criação do espetáculo.

M – *Ovo Frito* tem uma questão do jorro e do jogo; do fluxo ininterrupto, de uma percepção que de repente sai associando um monte de coisa, que é basicamente isso o texto. E do jogo, de divisão... No *Ovo Frito* a sonoridade estava a serviço da nossa compreensão do texto. Até de uma crítica do texto. Começava o texto falando assim: “É claro que esses tempos não são os mesmos”. Aí a atriz caía na gargalhada. O texto é simplesmente “É claro que esses tempos não são os mesmos e que isso, e que isso”. E a gente fazia: “É claro que esses tempos não são os mesmos” [imita a forma de a atriz falar], e ela caía na gargalhada [imita a gargalhada]. E que não sei o que não sei o quê [imita a gargalhada]. Por que ela fazia isso? Porque nós estamos sacaneando o autor. Porque ele, de alguma maneira, está falando a sério que esses tempos não são os mesmos. E esses tempos são os mesmos.

(...)

C – Mas, voltando ao *Ovo Frito*, na sua forma de direção, em relação à sonoridade... Como é esse jogo?

M – É um jogo duplo. Me interessa imaginar e ver possibilidades. E, obviamente, eu estou aqui para isso. Eu estou aqui para brincar, para ver, para me divertir. Aí, em muitas coisas eu dou sugestões sonoras efetivas ou explicação de texto. Porque tem ator

que não gosta, tem ator que acha que está imitando o diretor. Não, não é nada disso. É só um contato, uma forma de comunicação. O cara pega aquilo e transforma, leva para outra coisa e faz outra coisa. Mas tem ator que fica ofendido. Você tem que só falar, falar sobre a cena... Mas é um caminho duplo.

C – Mas você demonstra também?

M – Sim. Claro. “O som é esse. Você está fazendo assim”. É só uma referência. “Você está produzindo sempre um som assim”. Eu tenho uma grande capacidade de reproduzir o que os alunos, por exemplo, fazem.

(...)

C – E com o Pedro Paulo Rangel, como foi a experiência?

M – O Pepê é bom ator. Eu aprendi muito com ele. Realmente. Muitas das coisas que eu falo em aula, de percepção, de controle de texto, de como funciona, porque funciona como... Porque parece alguém falando, porque é dele. Eu aprendi observando o Pepê. Possibilidade de divisão de texto, “Por que você para aqui? Você pode parar em qualquer lugar. Você pode parar palavra a palavra, onde você quiser.” Porque nós fizemos a peça durante muitos anos e eu acompanhei quase todas, literalmente, quase todas as sessões. E eu sabia o texto de cor e sabia o que ele fazia, entendia as divisões que ele fazia, entendia tudo. E é um ator que eu tenho certeza que ele aprendeu na porrada. Quer dizer, eu não tenho certeza, mas eu tenho essa impressão. Porque ele respira de uma forma incrível. O controle da respiração dele é uma coisa incrível. Eu assistia o *Sermão* inteiro e eu não podia dizer onde ele respirava. Eu não podia dizer. Onde esse cara respira? Não dá para se dizer. (...) O Pepê é muito inteligente no texto. A gente leu o *Sermão da Quarta-feira de Cinzas*... Eu convidei, ele topou. Nós fomos para Parati, eu, a Monica, em 1994, e ele leu lá. E aí depois confessou que foi a primeira vez que ele leu inteiro. Ele só leu a primeira página e aceitou. E era uma inteligência assombrosa. Ele não erra nada, uma inteligência básica de leitura. Básica. Mas é assombroso, porque você não encontra isso por aí. Um outro ator que tem isso, por incrível que pareça, é o Luiz Fernando Guimarães. O cara pega o texto e sai lendo como se ele estivesse falando.

C – Se apropria...

M – Exatamente. Se apropria. Ele sai lendo e é ele falando, é alguém falando, é um ser falando. Não é um leitor, não é um falador de texto, não, é um ser falando. Alguns atores têm essa capacidade, o Pepê mais que todos que eu conheça.

(...)

M – Ele sabe, ele sabe, está dentro dele. Ele controla os seus gestos, ele sabe respirar, ele usa o diafragma absolutamente... Você não vê o cara respirando. E aí, assistir o Pepê foi, para mim, uma confirmação de todas essas coisas. E aí um outro trabalho que não tem a ver propriamente com isso, que é a forma de lidar com as palavras mesmo. Não foi só o Pepê, mas com o Pepê foi o momento que eu acompanhei um processo assim exaustivamente, durante quatro anos... Bem antes disso, eu vi um espetáculo do Walmor Chagas e do Ítalo Rossi. Era *O Encontro de Ítalo e Walmor com Fernando Pessoa*. Aí,

eu fui ver a primeira vez e fiquei ensandecido com o Walmor. O Walmor parecia gente. Aí o que eu fiz? Eu peguei os poemas, que eu já conhecia, reli, procurei decorar um pouquinho, e fui ver de novo para ver como é que ele consegue. Por que ele falando isso parece gente? E quando o outro fala não parece e quando eu falo parece que eu estou falando um poema? O que está acontecendo ali? Aí eu observei que relação tem a ver com a pontuação?

C – E o que você conclui disso? O que faz parecer gente falando?

M – Tem uma relação com a pontuação, tem uma relação com o tempo... E tecnicamente nele eu vi que tem uma relação com a pontuação. De não trabalhar a pontuação como a gente está acostumado. É uma criação como, por exemplo, o Pepê falando. Ele fala: “Duas coisas prega hoje [pausa] a igreja [pausa] a todos os mortais”. Por que ele fala assim? Ele fala assim porque ele está de saco cheio. Na verdade, ele está dizendo: “Que saco estar aqui”. É um outro discurso que não é texto, mas é o estado dele. Aí, literalmente, ele fala: “Duas coisas [pausa] prega [pausa] hoje [pausa] a igreja [pausa] a todos os mortais”. Entendeu? Imagina, como é que se escreve isso? Não se escreve. A frase está escrita lá: “Duas coisas prega hoje a igreja a todos os mortais”. Essa possibilidade expressiva de trabalhar com esse estado, com esse sentido, e manipular o texto para que isso apareça. Esse é o aprendizado com o Pepê, com o Walmor. Com bons atores que pegam o texto e transformam, porque passa a ser dele. É dele por quê? Porque ele está puto naquele momento. E aí, estando puto naquele momento, ele transforma o texto dessa maneira. Quando ele está alegrinho, o texto vira outra coisa. Depende do lugar...

C – Ele é autor também.

M – Claro. Nós somos autores. Literalmente. O texto é outro. É o mesmo e é outro. Isso é um milagre porque, fazendo dessa maneira, todo mundo recebe o texto tal qual ele é. E isso tem uma relação com o texto propriamente. O Padre Antonio Vieira é um cara muito virulento. O texto dele é muito virulento. Ele vira e diz assim: “Homenzinhos miseráveis. Homenzinhos miseráveis. Tolos, insensatos. Não vedes que sois mortais? Não vedes que vos hão de meter em uma sepultura? E pode ser que muito cedo”. [Destaca a última frase com uma sonoridade mais aguda e rápida.] É claro que esse “E pode ser que muito cedo” é uma criação do ator, do diretor, mas está lá no texto. Podia ser “E pode ser que muito cedo”. [Fala com uma sonoridade grave e forte.] Pode, mas é um apartezinho, é um adendo. É mais legal que seja “E pode ser que muito cedo.” [Repete a frase com uma sonoridade mais aguda e rápida.] Não é? “Está pensando que não vai morrer? Pode morrer agora”.

C – Moacir, eu estou trabalhando com essa questão do que é dizer bem o texto hoje no teatro. O que você pensa sobre isso?

M – Dizer bem o texto é saber respirar, saber os sons que você está produzindo, produzir os sons que você queira, criando o sentido que você queira, junto com aquele texto e o que você pode tirar dele. Se você não tiver muita coisa a dizer, é você fazer isso que o Pepê faz numa leitura primeira, que é ler gramaticalmente correto, mas de uma forma que o sujeito esteja falando. Isso é ler bem o texto. É não querer jogar sentidos outros primeiro, sem saber direito o que está ali, é não ter uma visão de personagem que diz “Ele é triste” e aí você faz triste. Isso é dizer mal o texto. É se ater

ao fato, à presença, à circunstância... Isso é dizer bem o texto. Alguém que diz bem o texto significa: eu ouço tudo o que ele fala. Eu não deixo de compreender as palavras. A não ser que seja uma atuação nesse sentido “que fala meio rápido e não sei o quê”. [Fala rápido com articulação imprecisa.] O Pedro Cardoso, por exemplo, tem momentos em algumas peças dele que você nem entende o volume. Mas aquilo é uma proposta. Como em *Bugiaria*, tinha aquela hora em que a gente tirava o volume. Ia diminuindo, diminuindo, diminuindo. Mas tem a ver com articulação, tem a ver com o diafragma, tem a ver com isso tudo, e tem a ver com essa ideia mesmo de que lugar você está falando. Que tem que ser rápido. Um ator tem que pegar e entender. Você tem que entender. Por que o Pepê é bom? Porque ele entende imediatamente. Ele sabe tudo, tecnicamente, mas, quando ele lê, ele entende o lugar daquele troço. De alguma maneira, ele entende o lugar daquele troço. Mas, geralmente, quem não entende é porque quer interpretar. Quer antes interpretar. E ele não, ele simplesmente lê o que está ali.

(Interrupção da gravação. Retorno para falar algo que não foi perguntado e que o entrevistado gostaria de deixar registrado.)

M – Porque eu só falei muito mal da escola, mas eu tive aula com a Rose, que foi ótima. O maior barato. Eu entendi, por exemplo, que eu sorria só para um lado. Eu era muito tímido e aí eu sorria assim. [Demonstra o sorriso só para um lado.] Eu não sabia. Ela que me mostrou. E quando ela me mostrou, eu quase me suicidei. E ela falou: “Não, não precisa se matar não. É músculo”. Aí eu reparei que realmente eu não conseguia abrir. Aí eu falei: “Mas Rose, ele não anda”. E ela: “Não, mas ajuda, puxa ele para cá”. Aí eu fiquei que nem um tarado e dois meses depois eu já conseguia sorrir direito. Mas a minha tendência até hoje, numa coisa que eu fique mais sem graça, é fazer [Demonstra o sorriso só para um lado.] Se eu tenho que sorrir numa foto, eu penso mais num lado que no outro. Eu penso em abrir para a esquerda. [Demonstra o sorriso bilateral.]

C – E qual a sua lembrança das aulas de voz da escola? Você só teve aula com a Rose?

M – Tive aula com a Rose e com o Hermes. O Hermes me salvou. Eu fiquei rouco e ele me deu uns remédios de homeopatia antes da estreia. Aí eu tomava umas bolinhas de 15 em 15 minutos e outra de meia em meia hora. Me ajudou muito. Mas a Rose também me deu um antibiótico e eu não sei o que me curou, se foi um ou se foi o outro. E eu tenho lembranças de prazer, de ser divertido. Mas eu não ligava a coisa ao texto, à atuação, a nada de objetivo, de concreto, à tarefa propriamente dita. Entendeu? Isso não, não ligava. Mas também não acho que o problema seja do professor de voz. O professor de voz... Eu não sei qual é o lugar dele... Talvez desenvolver a... O fonoaudiólogo propriamente, não é exatamente o professor de voz. Porque o fonoaudiólogo, eu acho que ele entra no problema fisiológico.

C – Você não vê o trabalho expressivo do fonoaudiólogo?

M – Eu vejo, mas aí eu acho que tem outro nome. Entendeu? Como, por exemplo, a Ana Frota. Não é um trabalho de fonoaudióloga...

6.6 Hermes Frederico – Entrevista concedida a Clarisse Lopes em 18/05/09

H – Eu sou médico. Eu fazia residência em Medicina Física e Reabilitação, que incluía a Foniatria. E, paralelamente, eu tinha aulas com a Glorinha Beuttenmüller. Eu tornei-me do grupo, mas tinha aulas individuais com a Glorinha. Eu acho que ela gostava de mim e me ensinava muito. E ela foi me convocando para acompanhá-la em teatro, em aulas que ela dava para pessoas de tevê, telejornalismo. Aquilo foi fundamental, e como eu fazia essa residência médica, a Glorinha me colocou como se fosse uma espécie de assistente dela. Em 81, a Glorinha foi chamada para dar aula na Martins Pena, mas não tinha tempo. Então, ela disse assim: “Vou mandar uma pessoa que está comigo e que eu confio plenamente”, que era eu. Eu até me assustei um pouco. Embora eu tivesse uma vivência, eu era muito novo. E pouco tempo depois uma pessoa já não era suficiente, precisava de outro professor, e veio a Rose. Então, começamos juntos eu e a Rose.

C – Você já tinha alguma experiência anterior com o teatro? Porque você vem da medicina...

H – Eu fazia cursos por curiosidade. Era assim um assíduo espectador, tinha um elo, mas a experiência prática foi com a Glorinha. Eu comecei a dar aulas em 81, a profissão de ator tinha sido reconhecida há muito pouco tempo, em 78, e as coisas estavam se organizando ainda. Só tinha a UNIRIO e a Martins Pena de escola. Então, com o José Wilker dirigindo a Martins Pena, a escola se organizou para se tornar profissionalizante. As pessoas que fizessem o curso teriam direito ao registro de ator e numa época em que o sindicato era muito rigoroso, em função da recente regularização da profissão. Então, a gente começou em 81, e o ensino era absolutamente prático, de uma forma maravilhosamente organizada pelo Wilker.

C – Como era?

H – Sei perfeitamente, me lembro muito bem, o curso era de dois anos. No primeiro ano as matérias eram: Dançar, que era corpo, Cantar, que era música, Falar, que era voz, e Representar, que era interpretação. Não havia um professor fixo de interpretação. Wilker, Mona, Aderbal Freire, Luiz Mendonça, Alcione Araújo se revezavam. De segunda a sexta, de seis às dez, e sábado pela manhã, num horário um pouco menor. E tinha a parte mais teórica também. Então, eu lembro muito bem que as minhas aulas eram terças e sextas, nessa primeira etapa, das seis as oito. Era um momento extremamente prático. No final da etapa tinha a montagem e, depois que os ensaios começaram, o Falar, Cantar e Dançar estavam diretamente ligados à montagem. Então, nós dávamos nos primeiros quatro meses a base: relaxamento, respiração, projeção, ressonância, articulação, mas já com essa intenção do representar. O Wilker já tinha trabalhado com a Glorinha em várias peças, então ele achava que tinha que ser daquela forma: uma interferência do nosso trabalho diretamente ligado à interpretação. (...) Lógico que tinha a parte técnica, fisiológica, que isso não tem como não ter, mas tinha esse direcionamento da fala mesmo na cena, na montagem. Em 83 o Wilker termina o mandato dele e o Sergio Sanz, que era um dos professores, passa a dirigir, e com isso muda um pouco o formato das aulas do curso. Ao invés de se ter esses dois anos como tinha sido criado pelo Wilker, ela passou a ser mais convencional. O curso passou a ter dois anos e meio, aumentou um semestre, e com as etapas diferenciadas por semestre. Mas sempre em função de montagens. Então, por exemplo, no primeiro semestre não

teria a montagem propriamente dita, seria uma iniciação, uma introdução. No segundo semestre, Construção do Personagem, terceiro semestre, Oficina de Comédia, depois Oficina de Drama e montagem final. E a nossa disciplina manteve essa estrutura, se enquadrando nesse esquema.

C – A voz era trabalhada com esse foco?

H – Com textos, a partir de um determinado momento, porque você tem que ter a técnica independente. Porque você tem – como eu te disse – respiração, projeção e tal e isso é uma fisiologia.

C – E isso é treinado em todos os semestres?

H – Em todos os semestres.

C – Isso não sai em nenhum momento?

H – Isso vai, obviamente, melhorando. O curso não se fecha em seis meses. Mesmo que tenha um semestre com todas essas características, isso vai sendo exigido cada vez mais. E o ator vai se apropriando de todas essas características. O aluno é ansioso. Ele acha que tem que ser resolvido na hora. Melhora-se, mas a conquista é crescente. Mas teve uma mudança. Isso tudo foi de 82 a 89. O Sergio Sanz ficou quatro anos, depois tivemos uma mudança de direção muito rápida e, em 89, o Anselmo Vasconcelos assumiu a direção. Aí tem a mudança nessa estrutura. Acho que foi quando a Elza²³ entrou na Martins Pena. Fomos eu, a Elza e o Anselmo que comandamos essa mudança. Acabou essa estrutura de Fundamental, Personagem, Comédia, Drama... Os cinco semestres continuaram, porém eram cinco montagens. Mas tinha um alicerce, tinha um fio. O fio era a própria história do teatro. Então, no primeiro semestre eram os gregos, eram os clássicos da tragédia, e no final do primeiro semestre já tinha uma Antígona... A Tânia Brandão também fazia parte desse momento. E isso, a meu ver, era excepcional, do ponto de vista do ator. Porque eles tinham oportunidade de fazer grandes montagens: no primeiro semestre, tragédia, no segundo semestre, aquela história toda dos clássicos, podia ser Molière, podia ser Shakespeare, no terceiro semestre já entrava também no modernismo, no realismo, e ia acompanhando a própria história do teatro, desembocando no quarto semestre no contemporâneo. Existiam quatro montagens muito bem diferenciadas e, geralmente, com textos muito importantes. Excelente! No sentido vocal, paralelamente ao que eu estou chamando de técnica básica, o aluno-ator tem que ter uma boa articulação, tem que ter uma boa projeção, tem que ter um certo brilho vocal. E essa diferenciação de dramaturgia ainda trabalhava um aspecto, que concerne à voz do ator, que é o colorido vocal. Então, havia uma diferenciação. A pontuação se modifica, o ritmo se modifica e dá essa variação.

C – Quando você fala de Colorido vocal, você se refere exatamente a quê?

H – Quando eu falo “Colorido vocal” eu quero dizer mais nuance, menos monocórdia, nesse sentido de você poder manipular mais o falar. Isso obriga o aluno a não ser tão repetitivo. A possibilidade de ele variar. E o professor de voz, eu acho que ele pode facilitar muito isso nas aulas. Porque ele vai pegar um aspecto que seria da pontuação,

²³ Elza de Andrade. Orientadora da presente pesquisa.

no sentido da ideia mesmo do texto. Eu acho que facilita muito. Eu achei esse período muito rico, muito interessante. Era um efeito bacana, parecido um pouco com o da época do Wilker.

C – Você acha que a relação com a disciplina de interpretação se mantém forte ainda hoje?

H – Na verdade, ela tornou-se curricular em função de uma prática. Quando nós elaboramos uma estrutura curricular, nós fizemos dessa forma, então aquilo terminou se inserindo realmente, oficialmente, na estrutura curricular, e isso eu acho que de uma certa forma se estendeu para a CAL, por exemplo. Como a Martins Pena já tinha uma experiência de uns quatro anos, então essa metodologia terminou sendo oficializada.

C – Você dá qual período hoje em dia?

H – Varia de semestre para semestre, de acordo com a disponibilidade de todos. Nesse momento, eu estou com a primeira etapa e a segunda. Mas pode mudar. No semestre passado eu dei a quarta etapa.

C – E quem está dando aula na Martins?

H – Eu e a Rose.

C – Você poderia falar um pouquinho sobre o que vocês trabalham em cada oficina, em relação à voz?

H – O primeiro período é de iniciação, mas tem uma pequena diferença também pelo tipo de aluno. Nessa turma, 100% dos alunos já tinham experiência. Então, dentro dessa estrutura, você tem que fazer uma readaptação. Mesmo dando respiração, ressonância, projeção e articulação – que seriam aqueles pontos básicos –, eu tenho que colocar isso em cena. Entrando um pouco no que a gente possa chamar de pontuação oral, ligada a essa obediência ao texto, à cena, mas de uma forma menor. Não tem uma montagem, mas você pode fazer isso em uma cena de cinco minutos, dentro da aula de voz mesmo. Isso tem que ser feito. Na segunda turma, eles já tiveram essa estrutura básica no semestre anterior. Eu tenho que acrescentar. Mas eles já tem algo a fazer, tem algo a montar, então isso facilita muito.

C – E o terceiro e o quarto?

H – Aí já é montagem direto: a comédia e o drama.

C – E essa estrutura se mantém?

H – Se mantém, e você já está inserido naquilo que vai se montar. E aí você pode fazer leitura... Na parte da leitura você avança para quando o professor de interpretação começar a marcar.

C – Na oficina quatro tem no programa “Manutenção da técnica vocal básica e treinamento e vivência das novas expressões vocais”. E aí entra nessa questão do teatro contemporâneo. O que seriam essas “expressões vocais”?

H – Se houver uma escolha do diretor para quebrar a lógica, por exemplo. “Vamos fazer com que aquele personagem crie uma voz específica”. O professor de interpretação cria um falar diferente. Então, nesse falar diferente, você vai dar a segurança. Vai fazer com que ele execute aquilo eficientemente, teatralmente, então vamos supor: “Procuram-se atores”. “Então vamos fazer: procuram-se atores”. [demonstra uma variação de tom e um prolongamento na forma de falar a frase.] Isso vem do diretor. Então, a gente vai se inserir nesse experimento. Vamos fazer os aparos, as limpezas. Você tem que ter muito cuidado porque, nessa criação, há uma liberdade, e nesses momentos eles correm muito risco. Você tem que ter segurança e dar segurança para aquele aluno, para que, além do lado artístico, ele não provoque nenhum dano ao aparelho em si.

C – E a imagem da palavra, você trabalha com esse conceito?

H – Sim, a imagem da palavra foi criada pela Glorinha, e é difícil a gente explicar. Na prática, você vai perceber nitidamente. É isso que a Glorinha tem, é o lado genial dela. Você tem que apurar o ouvido e perceber quando há uma inadequação dessa imagem. Porque não é só você ver. Ver, é claro, é a regra básica, mas como é que você emite aquilo.

C – E como você faz esse trabalho na prática?

H – Na prática, foi a convivência com a Glorinha, esse tempo todo ouvindo ela corrigindo, e você termina realmente assimilando. Eu acho que seria impossível assimilar, se você só lesse sobre a imagem da palavra. Não tem como.

C – E com os alunos você faz uma prática com palavras isoladas? Você faz com trabalho com texto?

H – As palavras isoladas dão uma certa noção, mas a imagem vai se adequar também ao ritmo da cena, do texto. Tem que ter o lado da emoção do ator, o lado da personagem... Mas é um primor tudo isso, é algo primoroso que a Glorinha criou. Acho que é algo de uma pessoa que percebeu essa forma de colaboração. Maria Helena e depois a Rose foram pessoas que tiveram que ouvi-la e vê-la para poder assimilar. Acho que não tinha outra forma.

C – A explicação se dá pela própria vivência e proximidade com a Glorinha?

H – É. E vendo-a trabalhar. Acho que é algo absolutamente genuíno.

C – E em relação à carga horária de voz na Martins Pena?

H – Deixa eu te falar carga horária porque oficialmente tem aquelas duas ou quatro horas semanais.

C – Mas são duas ou são quatro?

H – Às vezes são duas e às vezes são quatro.

C – Depende da oficina?

H – Depende da oficina, mas, ao mesmo tempo, nem são duas, nem são quatro. Porque essa organização requer que você também fique disponível para assistir ensaios, para ajudar o aluno em determinados momentos... Então, no fundo, não são duas, nem quatro horas. Duas e quatro horas estão no papel, mas pode ser ampliada.

C – Mas, normalmente, uma aula básica na Martins Pena dura...

H – Duas horas, uma hora e meia. Tem uma parte da carga horária que não está inserida dentro do oficial

C – Em relação à respiração, o que você consideraria uma respiração ideal para o ator?

H – Muito legal você tocar nesse ponto. Existem uns mitos. Porque tem o professor de canto... Então, às vezes, é o setor complicado para os alunos, para a cabeça deles. A respiração é costo-diafragmática. Essa é a respiração ideal no falar. Considerando o ator falando. Não estou considerando o cantor.

C – Eu queria saber um pouco sobre os seus procedimentos metodológicos em sala de aula. Você trabalha com exercícios, você trabalha com leitura, você tem uma rotina na aula?

H – Tenho rotina, sim. Temos que começar pelos exercícios. Sempre, em qualquer estágio em que eles estejam, tem que ter exercício. Exercícios seguindo essa linha mesmo: relaxamento, respiração, ressonância, projeção... Tem que fazer o roteirozinho. Após isso, aí vai depender do que se tiver... Se tiver que fazer a leitura, faz-se a leitura, parando, corrigindo, interferindo o máximo possível em algum problema individual... Quando não é possível, tem que se ter alguma coisa extra. Porque tem alunos que tem nódulos...

C – E o que é para você dizer bem o texto hoje em dia?

H – Dizer bem o texto não é só projetar e articular bem. Não é isso. É isso também. Isso, tem que ter. Tem que ter uma articulação precisa, sem ser artificial, tem que projetar adequadamente. (...) Ele tem que cativar. Mesmo que seja algo extremamente branco, neutro e sério. Mesmo que a estética do diretor, do encenador, seja tudo neutro. Mas, dentro daquilo, ele ainda conseguir, com uma sensibilidade x, tocar o público.

6.7 Pedro Paulo Rangel – Entrevista concedida a Clarisse Lopes em 21/06/09

C – Você poderia começar contando um pouco sobre sua formação? Como foi sua experiência no Conservatório Nacional de Teatro?

P – Eu comecei antes no teatro amador de clube. Foi uma experiência muito rica, num certo sentido, porque eu era adolescente, com uns 14, 16 anos, não me lembro bem, e queria fazer teatro. Comecei a me enfiar ali, mas existia, ou existe ainda, uma tradição, no teatro amador, que os pouquíssimos papéis de crianças e adolescentes eram representados por mulheres. Não havia possibilidade de eu subir no palco. Então, eu comecei a fazer outras coisas. Aprender sobre contra-regra... Eu não sabia que eu estava aprendendo, mas eu queria estar ali com aquelas pessoas, então eu me oferecia para outros serviços. A maquiagem, que era uma coisa muito exagerada na época, havia maquiagens específicas para tipos de pessoas. O cínico tinha uma maquiagem, o cômico tinha outra, a ingênua tinha outra. Então aquilo me deu uma outra visão da caixa para fora. Até que eu me cansei daquilo e escrevi uma peça só para adolescentes e fizemos essa peça com muito sucesso, porque fomos convidados a fazer em vários outros clubes. E depois eu fui ver que eu peguei as melhores cenas de todas as peças que eu tinha visto e botei todas numa peça só [risos]. Então, foi um grande sucesso. E foi em 1966 que eu fiz o vestibular – na época se chamava vestibular, mas não era vestibular porque era correspondente ao segundo ciclo, o conservatório –, eu fiz o teste e passei. Eram três anos. Em cada ano tinha uma professora de voz diferente. No primeiro ano foi a Maria Helena Bezzi. Eu acho que ela morreu há pouco tempo. Ela morava numa mansão em Laranjeiras. Foi a minha primeira professora de voz. E ela dava uma respiração – não sei se chamava diafragmática, abdominal –, era assim que ela ensinava. Eu não tinha noção de nada. Eu respirava, mas não sabia que tinha uma técnica para isso. Então, a gente aprendeu ali com ela.

C – Ela trabalhava principalmente a respiração?

P – Respiração, vocalise, canto, tudo junto. O Conservatório era um lugar muito bom para se aprender, para se ter um primeiro contato com a arte de interpretar. Muito bom mesmo! Os professores eram magníficos. O golpe tinha recém acontecido, então, as coisas eram meio estranhas. Ele funcionava no prédio da UNE, que foi demolido, e ele tinha acabado de ser queimado e invadido na época do golpe. Era um lugar também muito interessante de se trabalhar. O auditório se mantinha queimado, era um lugar bem bonito. O segundo ano foi com a Lilia Nunes. A Lilia Nunes era completamente diferente da Bezzi. A Lilia Nunes ensinava uma respiração aqui em cima, na caixa. Então, quando você chegava no segundo ano, já tinha que desaprender tudo o que você tinha aprendido no primeiro. Até quando a gente chegava na Glorinha, que era o terceiro. A Glorinha era um caos. Um caos maravilhoso, é claro. Os conceitos eram completamente diferentes. Não existia uma regra preestabelecida. Ela falava muito de *Gestalt*, naquela época. Então, era uma coisa muito libertária e, ao mesmo tempo, muito funcional. Porque a gente usava as coisas que a gente aprendia antes no meio daquela confusão, daquele método meio “antimétodo”, que a Glorinha tem. Eu nunca tive problemas de voz. Sempre fui privilegiado nesse quesito. Eu passei a ter problemas de voz de uns anos para cá porque eu fumei muito durante muito tempo, e isso me causou problemas muito sérios em relação à minha voz. Porque eu não tenho força suficiente no pulmão para fazer com que as cordas vibrem, e então eu fico sem voz. Nada a ver

com as cordas. No início, eu achei que tinha a ver com cordas, mas não, é só um reflexo do pulmão.

C – Você falou que era muito diferente quando a Glorinha entrava. A Lilia Nunes trabalhava mais com canto?

P – Eu não me lembro bem. Eu só me lembro dessas diferenças básicas. Que era outra coisa. Mas eu acho que a rotina era a mesma: vocalise e ta, ta, ta.

C – Mais voltada para a voz cantada?

P – Era mais voltada para a voz cantada. Acho que era uma mescla. Ela dava um pouco de técnica, mas a gente fazia mais era canto mesmo.

C – E com a Glorinha não?

P – Com a Glorinha era tudo, qualquer coisa, o tempo todo, muito bom. E eu me lembro também que eu tive uma professora de Prosódia. Não sei em que ano foi. E era uma coisa cômica, porque ela era pernambucana e tinha um sotaque muito forte [risos]. E ela ensinava a gente a falar com o sotaque dela.

C – Como se aquela fosse a pronúncia padrão brasileira.

P – Exatamente. Eu lembro que ela bota a gente num canto da parede, falando os textos e ela ensinava: “A população...” (fala imitando o sotaque – risos).

C – Qual era o nome dela? Você lembra?

P – Não lembro.

C – Outro dia eu vi você falando numa entrevista que é um ator que canta, que você não é um cantor. Você fez alguma formação, fez aula de canto?

P – Fiz muita aula de canto lírico. Eu cantava árias de ópera. E quando você fosse para o popular, aquilo já te facilitava. (...)

C – Você acha que as aulas de canto o auxiliavam na voz falada ou não especialmente?

P – Olha, eu não prestava atenção, mas eu acho que devem ter ajudado na voz falada. Da mesma maneira que você treina aquilo para o canto, você adquire um fôlego bem maior. Você treina a sua caixa, você tem um domínio maior. Porque o canto te exige mais.

C – Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre o processo de ensaios para o espetáculo *Sermão de Quarta-feira de Cinzas*. Como foi esse processo de dar vida àquele texto? Como foi o trabalho com o Moacir Chaves?

P – Nessa época, eu estava muito incomodado porque noventa por cento das coisas que me chamavam para fazer eram ligadas à comédia. Então, eu queria fazer uma coisa

diferente. Mais pesada, digamos assim. Quando o Moacir me mostrou esse texto, eu li metade da primeira página. Só. Ele te contou isso?

C – Contou.

P – (Risos). E eu disse: “Coisa difícil, é isso que eu quero”. Lá para a frente, quando começaram os ensaios mesmo, foi que eu vi onde eu tinha me metido. Que coisa difícil que era! Mas o trabalho, que eu e ele fizemos, foi, basicamente, sem mexer na forma, tornar aquilo claro para quem ouvisse. Porque é uma linguagem que o público não está acostumado a ouvir você falando na segunda pessoa do plural. Ao mesmo tempo, é um texto belíssimo. É muito bonito. Deslumbrante e muito atual. Uma coisa que fala da finitude do homem é para sempre. Então, a coisa foi feita em muito pouco tempo. Em um mês a gente fez aquilo. Então, eu te confesso que eu não tenho muita noção do processo. Não sei o que a gente foi preparando. A gente imaginava que aquilo ia ficar em cartaz três semanas.

C – Você falou que vocês queriam fazer as pessoas entenderem aquele texto. Essa relação entre o texto escrito, que a pessoa lê, e o trabalho do ator, onde ele é autor também, porque vai imprimir novos significados ao texto através dessa camada de sonoridade... Em que você pensava para tentar facilitar o entendimento daquele texto?

P – A gente buscou cercar o texto também de outras coisas sedutoras para que o público pudesse concentrar mais a atenção. Tinham vídeos muito interessantes. Tinha um programa de auditório. Brindes, que era um jantar. E a gente não mudou o texto. O que a gente fez foi retirar todo o Latim que não era traduzido. Porque tinha umas coisas que ele dizia em Latim e, em seguida, traduzia. Isso a gente deixou. Muitas vezes acontecia de o espectador não saber o que ia acontecer... “Quem é esse rapaz? É aquele cara da TV Pirata”. E quando eles se viam naquela cilada, eles ficavam loucos. Era uma pegadinha. Como você interessar essas pessoas? Porque, se você não quer ouvir, você não ouve mesmo. Esses eu desistia. Mas os outros eu pensava que eles tinham que sair direto do teatro para a livraria para comprar o livro. E como era uma coisa muito clara, que estava debaixo daquela linguagem barroca, a gente sublinhou aquilo... Foi acontecendo naturalmente. “Isto não está claro. Então como a gente vai fazer? Sublinha isto aqui. Ou faz um gesto para cá para explicar...” Porque tinham palavras que ninguém conhecia. Então, esse foi o esforço que foi feito. E eu acho que a gente conseguiu. Porque a gente lotou o Teatro Municipal de São Paulo, a R\$ 2,00, e a gente conseguiu que aquele público de poder aquisitivo baixo, de pouca informação, ficasse e aplaudisse muito no final.

C – E o *Soppa de Letras*? Como foi essa transposição das músicas para fala?

P – O *Soppa* foi que eu queria fazer um espetáculo de poesia. Queria declamar. Justamente para fazer esse trabalho, desconstruir a poesia. De vez em quando, você percebia que aquilo era poesia porque rimava. Mas eu não sabia qual autor fazer porque todo mundo já tinha feito muito. Eu ouvi no rádio um programa em que o cara declamava música, ele ia traduzindo a letra. Aquilo era muito engraçado. Aí eu disse: “Ah, pronto, vou fazer as letras de música porque aí eu tenho todos os autores. Não vou fazer Fernando Pessoa. Vou fazer Caetano, Chico”. Foi assim. O mais gostoso foi descobrir as letras, porque têm letras que não dá para dizer, porque o barato não é a letra, é a melodia. A letra é uma bobagem. A letra não se segura sozinha. Mas a grande

maioria das letras se segurava sozinha. E, de certa maneira, a música aprisionava a letra. Tinha que ser naquele ritmo ali. Então, às vezes, seria muito bom que eu juntasse uma palavra que está nesta estrofe com uma outra que está lá, sem a interrupção da música. Ou, então, alterava o sentido sem mexer na letra, sem fazer uma paródia. Por exemplo: “Sentimental demais”. “Sentimental eu sou eu sou demais” (canta). Eu descobri que podia fazer: “Sentimental, eu? Sou, sou. Demais”. Olha que mundo que se abriu depois.

C – Só na inflexão?

P – Só na inflexão. E sem mudar a letra. E no fundo era aquilo que ele estava querendo dizer, mas disse de uma outra maneira. As pessoas ficavam surpresas porque músicas que elas conheciam e cantavam, elas percebiam só depois o que aquelas músicas queriam dizer. “Nossa, é isso que essa música fala?”

C – Eu queria falar um pouco agora sobre os conceitos. Você usa o termo “Colorido vocal”? Quando você fala esse termo quer dizer o quê?

P – Eu acho que são as diversas variações de tom, de intensidade. Cor mesmo. Não sei definir, mas eu vejo o que é uma cor de uma voz. Tem uma gama. Como se fosse temperatura. Você vê as cores quentes e as cores frias. Eu acho que, mais ou menos, é uma correspondência de um tom mais grave, mais acolhedor, para um tom mais agudo e mais agressivo.

C – E “Imagem da palavra”?

P – Imagem?

C – Como a Glorinha usa com a *Gestalt*.

P – Sei, sei.

C – Você pensa nisso?

P – Eu não penso, mas eu acho que já faz parte. Acho que isso foi introjetado por ela. É natural. Faz parte. A palavra vive por si. Essa coisa na *Soppa*, eu acho que também foi por causa disso. Porque como a música atrapalhava – eu evito falar assim [risos] –, mas, como a melodia dificulta a compreensão, às vezes... Você vai cantar uma música e muita gente – muita gente mesmo – não sabe a música inteira. Tem um pedacinho que é mais animado ou alguma coisa que diz muito respeito a você. Quando você vê a letra inteira, aquilo é uma história pronta, é um capítulo, ou é um conto... Então, ali onde você valoriza, onde você sublinha, onde você estica, onde você colore... Acho que faz parte disso. Esse trabalho é o mais gostoso de fazer. Descobrir, garimpar onde está... Isso também a gente fazia no *Sermão*. Que é para que isso fique mais claro. O Procópio, por exemplo, fazia “merda” de não sei quantas formas. Ele abria o catálogo telefônico e fazia uma história lendo os nomes e os telefones. Que poder, não é? E como ele fazia isso? Colorindo. Ia construindo uma história, que era a história que ele quisesse. Eu nunca vi isso. Gostaria muito de ter visto. Mas outro dia passou, na Globo News, um especial sobre o Procópio, em que ele fazia uma frase de várias maneiras.

C – E, para você, o que seria hoje dizer bem o texto?

P – Eu acho que dizer bem o texto é dizer com clareza, em primeiro lugar, e com graça, com charme, com molho, com diferenciação... Isso é dizer bem o texto. Mas, sem dúvida, a clareza vem em primeiro lugar. A clareza do que aquele texto está dizendo. Você pode pensar: “Ah, não, todo mundo diz bem o texto”. “Se não diz bem o texto, quem está te ouvindo não vai te entender”. Não. Existem várias maneiras, prova o Procópio, de dizer um texto. Uns são mais bem ditos do que outros.

C – Você vê diferenças, por exemplo, da época da sua formação para hoje em dia no dizer bem o texto? Hoje seria alguma coisa diferente do que era...

P – Sem dúvida. Na época em que eu comecei a ver teatro, havia um estilo mais grandiloquente, que hoje seria considerado totalmente fora de moda. O naturalismo foi tomando um lugar por causa das novelas de televisão. Mais para cá. Antes era o *Sheik de Agadir*, era a *Rainha Morta*. Ali, ainda havia o Sergio Cardoso, como o Paulo Autran. O Paulo Autran era mais moderno que o Sergio, mas o Paulo Autran era único. Só ele fazia daquela maneira, só ele dizia assim. Agora eu acho que as pessoas falam muito mal. Na vida. Acho que tem a ver com a época. Acho que o carioca, principalmente... Essa proximidade do mar... Você vê que a dicção paulistana é muito clara, facilita muito a compreensão. Diferente da pronúncia carioca, que é mais malemolente. Na minha época era assim: parece que a prosódia escolhida era a prosódia carioca, sem o chiado.

(...)

P – Eu não sei que tipo de conselho ou de orientação eu deveria dar, além das coisas que eu já falei. Porque eu penso muito assim: como é que é a Jovelina Pérola Negra, por exemplo? Ela jamais fez uma aula de voz. Dona Ivone Lara? Como é que funciona isso? É um dom. Você nasce com aquela facilidade. Assim como nascem pessoas canhotas ou ambidestras. Eu acho que tem essa coisa inominável para mim, mas eu acho que vem no gene, que é uma habilidade. E, quando mais cedo você descobrir essa habilidade, melhor para você burilar e poder exercitar essa habilidade. A voz é uma coisa importantíssima. Você vive dela. Eu vivo da minha voz. Por isso, a possibilidade de perdê-la é assustadora. Então, eu acho que é um bem que você tem que preservar e valorizar e, dentro do possível, exercitar e tentar melhorar.

* * *