

EM FOCO

AFETIVIDADE EM COMPONENTES CURRICULARES VOLTADOS PARA A VOZ

AFFECTIVENESS IN SUBJECTS CONCERNING VOICE

*AFETIVIDAD EN COMPONENTES COM
OBJETIVO DE ESTUDIAR LA VOZ*

LARA BARBOSA COUTO

RESUMO

A partir do entendimento do estudo da voz como caminho para percepção de si e do outro, é possível considerar estratégias para o desenvolvimento de procedimentos que reforcem a qualidade da experiência relacional. Desenvolver a voz num sentido mais amplo, que abarca não apenas a exploração de recursos internos e criativos, mas também a inserção crítica do sujeito dentro do seu coletivo. A ideia se vincula a práticas que visam estabelecer relações baseadas no respeito e confiança mútua, sustentar uma comunicação aberta e fomentar a aprendizagem através da troca de conhecimentos e habilidades. Convoca também para um exercício de transposição das vivências para outros contextos, especificamente os estágios docentes, nos quais o aluno se converte em condutor da experiência. A discussão sobre o ensino da voz em cursos de licenciatura se deve ao fato de que, com eles, a experiência suscita reflexões a respeito de suas próprias experiências docentes e sobre a relação entre educação e afetividade. O contexto pretende fomentar o desenvolvimento de habilidades artísticas e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de maior percepção humanista do contexto de ensino e aprendizagem, planejamento de situações didáticas cooperativas e promoção de valores coletivistas, como solidariedade, compaixão e espírito de equipe.

PALAVRAS-CHAVE:

Desenvolvimento da voz.
Afetividade. Educação.
Procedimentos. Coesão.

ABSTRACT

From the understanding of voice studies as a path of perception of the self and others, it is possible to consider strategies for the creation of procedures which reinforce the quality of relational experience. Developing the voice, in a broader sense, which embraces not only the investigation and use of internal and creative resources, but also, the subject's insertion as a critic within the group. The idea is linked to practices which aim to establish relationships based on respect and mutual trust, to support an open communication and incite learning through the exchange of knowledge and abilities. It also invites an exercise of transposition of life experiences to different contexts, specifically the teaching internship, where the student becomes the conductor of the experience. The discussion concerning the teaching of voice in undergraduate teacher's courses is due to the fact that, with those students, the experience entails reflections upon their own teaching experiences and the relation between education and affectivity. The context intends to encourage the development of artistic and pedagogical abilities which concern the development of broader humanist perception of the learning and teaching context, the planning of cooperative didactic situations and the promotion of group values, such as solidarity, compassion and team spirit.

KEYWORDS:

*Voice development.
Affectivity. Education.
Procedures. Cohesion.*

RESUMEN

A partir del entendimiento del estudio de la voz como camino de percepción de uno mismo y del otro, es posible considerar estrategias para el desarrollo de procedimientos que refuercen la calidad de la experiencia relacional. Desarrollar la voz en un sentido más amplio, que abarca no sólo la investigación de recursos internos y creativos, sino también la inserción crítica del sujeto dentro de su colectivo. La idea se vincula a prácticas que buscan establecer relaciones basadas en el respeto y la confianza mutua, sostener una comunicación abierta y fomentar el aprendizaje a través del intercambio de conocimientos y habilidades. Convoca también para un ejercicio de transposición de las vivencias hacia otros contextos, específicamente las pasantías docentes, donde el alumno se convierte en conductor de la experiencia. La discusión sobre la enseñanza de la voz en cursos de licenciatura se debe al hecho de que con ellos la experiencia suscita reflexiones acerca de sus propias experiencias docentes y sobre la relación entre educación y afectividad. El contexto pretende fomentar el desarrollo de habilidades artísticas y pedagógicas dirigidas al desarrollo de una percepción humanista más amplia del contexto de enseñanza y aprendizaje, planificación de situaciones didácticas cooperativas y promoción de valores colectivistas, como solidaridad, compasión y espíritu de equipo.

PALABRAS-CLAVE:

*Desarrollo de la voz.
Afectividad. Educación.
Procedimientos. Cohesión.*



INTRODUÇÃO

ESTA REFLEXÃO SE INTERESSA pelo ensino de disciplinas relacionadas à voz em alunos do curso de licenciatura, especialmente no campo do Teatro. Para além do estudo de técnicas vocais, pretende-se pensar o desenvolvimento da voz num sentido mais amplo, que abarca não apenas a exploração de recursos internos e criativos da experimentação vocal, mas também a organização e expressão crítica de pensamentos dentro de um coletivo diverso. Diverso porque, frequentemente, tais turmas abarcam indivíduos com experiências muito diferentes, assim como diferentes são suas formas de desenvolver a criatividade, expressividade cênica e a comunicação de ideias: seja através do envolvimento em experiências de arte-educação, como na escrita acadêmica ou na expressão de um pensamento em público.

A complexidade que constitui tais turmas será aqui compreendida como um ponto positivo no desenvolvimento dos sujeitos que vivenciam a experiência de ensino-aprendizagem, na qual se inclui (não custa destacar) o próprio professor, que também se coloca em situação de troca e construção de conhecimentos. Dessa forma, o presente artigo pretende refletir sobre caminhos para a educação vocal e para a coexistência de sujeitos distintos dentro de um mesmo contexto acadêmico a ser construído coletivamente, tendo em vista o fomento ao dialogismo,

à efetividade e à diversidade. São direcionamentos que dialogam com objetivos referentes a cursos de licenciatura em teatro, que prezam por

Viabilizar um itinerário de formação universitária que seja auto-suficiente como formação profissional estrita, mas que seja, ainda, capaz de garantir alicerces sólidos para uma formação posterior, de ordem acadêmica, quando desejada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015, p. 12)

Como incentivar a autonomia discente no direcionamento de seus interesses artísticos e pedagógicos é um desafio constante ao docente. No caso aqui proposto, a noção de autonomia está relacionada ao desenvolvimento da capacidade de formular, defender e desenvolver proposições com base num conhecimento teórico e prático em ascensão. E ainda: flexibilizar as próprias ideias através do exercício da escuta e do diálogo. São habilidades que apontam para um contexto de aprendizagem emancipador através do desenvolvimento da voz, necessário para a formação de estudantes de licenciatura que futuramente desenvolverão, enquanto profissionais, suas próprias pedagogias de teatro.

Ainda sobre a autonomia, é importante ressaltar que se trata de uma habilidade a ser desenvolvida em relacionamento, através do incentivo à aderência ao grupo e à codependência. Esclarecendo: trata-se de instrumentalizar o aluno para melhor direcionar seus estudos, saciar sua própria curiosidade, solucionar problemas e se tornar mais independente em relação ao professor. Ao mesmo tempo, espera-se do estudante a capacidade de refletir e avaliar o contexto pedagógico no qual se está inserido, propor soluções que otimizem a experiência, contribuir para amenizar dificuldades de seus parceiros, dentre outros exemplos.

Por essa razão, os princípios pedagógicos que a seguir serão discutidos guiam-se pelo desejo de fomentar uma prática autônoma não individualista e, portanto, pautada no exercício de relacionamento entre os integrantes do contexto de ensino e aprendizagem. Inspira essa abordagem postulados sobre a afetividade/amorosidade dentro da sala de aula defendidos por Paulo Freire (1987) e conquistada pelo o Jogo (Huizinga) e outros disparadores.

Outro ponto de reflexão se refere à forma como trabalhar as diferenças existentes numa mesma turma, não no sentido de “desatar nós” e construir um grupo homogêneo, mas assumir a multiplicidade como um valor para a criação, como um “[...] desafio e como uma motivação para pensar”. (MORIN, 1998, p. 176) Em resumo, deseja-se aqui levantar questões e caminhos para o desenvolvimento de uma aprendizagem em voz voltada para determinados valores como alteridade, escuta e solidariedade.



SENTIMENTO DE *ENSEMBLE*, COESÃO E AFETIVIDADE

Quando Michael Chekhov (2010) reflete sobre a formação do ator, chama a atenção para a importância de aspectos referentes à interação do sujeito com os demais integrantes do conjunto criador. Segundo Chekhov, o processo de formação envolve o desenvolvimento de habilidades voltadas para a percepção do outro, para o aprofundamento da qualidade de interação. O autor destaca que parte do desenvolvimento individual abrange o amadurecimento da sensibilidade para identificar e colaborar com os impulsos criativos de seus companheiros:

Um *ensemble*, um conjunto improvisador, vive num constante processo de dar e receber. Uma pequena indicação de um parceiro – um olhar, uma pausa, uma entonação nova e inesperada, um movimento, um suspiro ou mesmo uma mudança quase imperceptível de ritmo – pode converter-se num impulso criativo, num convite [...]. (CHEKHOV, 2010, p. 49)

Chekhov (2010) aponta para a importância do desenvolvimento do que ele chama de *sentimento de ensemble*. Desenvolver um sentimento de grupo solicitaria, de cada integrante, predisposição para identificar e acolher as qualidades individuais de cada integrante do coletivo. Para tanto, o conjunto não deve ser visto como

um agrupamento impessoal, e sim como um encontro de especificidades que compõem a equipe. Com suas palavras, Chekhov reflete sobre o valor da alteridade dentro da condução de um processo criativo ou de formação. Processo que se aperfeiçoa a partir do encontro e troca de conteúdos entre individualidades distintas que trabalham para o melhor desenvolvimento de todo o coletivo. Um trabalho que envolve, como já dito na citação acima, um constante movimento de dar e receber, no qual o artista não se desenvolve em toda sua potência sem o contato com o outro. Desenvolver o *sentimento de ensemble*, portanto, implica em abrir o campo de sensibilidade para perceber os parceiros de cena e colocar-se em diálogo nos níveis mais sutis, reconhecendo os estímulos mais suaves da interação. O fortalecimento de um sentimento de grupo contribui para aumentar a eficiência da comunicação entre os participantes do coletivo e, com o devido direcionamento, ajuda a reforçar a intimidade e a transformar a sala de aula num ambiente de crescimento não apenas profissional, mas afetivo.

Nos cursos de licenciatura em Teatro e Artes Cênicas, a discussão em torno de procedimentos vocais frequentemente provoca diversos debates não apenas sobre as vivências em sala de aula, mas também a respeito de suas próprias experiências docentes e aspectos voltados para a educação. Discutir o papel da afetividade dentro da sala reforça a importância da construção de um espaço de ensino-aprendizagem agradável, favorável, no qual são estimuladas interações sociais amistosas e atitudes positivas em relação ao grupo. Ter um ambiente atrativo é um dos fatores que colabora com o desenvolvimento dos alunos, ajudando a reforçar a coesão grupal.

Carron, Hausenblas e Eyes (2005) definem coesão como um processo dinâmico de aproximação entre os indivíduos de um coletivo, que favorece a união, potencializa o alcance dos objetivos comuns e reforça a satisfação afetiva de seus integrantes. A coesão refere-se tanto ao grupo como um todo, quanto aos seus indivíduos em específico, de maneira que o grupo se torna mais coeso quanto mais consegue identificar e atender às necessidades individuais. A coesão em sala de aula influencia na qualidade do desenvolvimento das tarefas, ajudando a construir um ambiente propício para a prática da cooperação, forma de interação necessária para desenvolvimento da afetividade.

Um ambiente afetoso não constitui aquele em que há ausência de conflitos, ou as atitudes docentes e discentes não é problematizada. Pelo contrário, construir espaços afetuosos serve ao propósito de justamente estimular o exercício crítico sobre si, o próximo e o coletivo como um todo. A crítica, no caso, é considerada como forma de cooperação com os trabalhos individuais, observações compartilhadas com o intuito de contribuir para um melhor desenvolvimento artístico do sujeito ou aperfeiçoar o relacionamento do coletivo. Para Sánchez Gómez e Pérez Samaniego (2005), dinâmicas de cooperação tendem a criar espaços de problematização do desempenho do grupo, assim como dos rendimentos individuais. Neles, os participantes avaliam a qualidade do próprio desempenho, assim como dos demais, não com o objetivo de desmerecer o feito do outro, mas para aprimorar suas habilidades e potencializar o desenvolvimento geral. Trata-se de um exercício de comunicação voltado para o acolhimento, no qual a crítica também pode ser vista como um instrumento de afeto, uma vez que demonstra preocupação com o sujeito e interesse pelo seu bom desenvolvimento.

O estudo da voz é aqui compreendido como um caminho de percepção de si e do outro e se vincula a práticas que visam estabelecer relações baseadas no respeito e confiança mútua, sustentar uma comunicação aberta e fomentar a aprendizagem através da troca de conhecimentos e habilidades entre os participantes. É uma abordagem que compreende o aprendizado como um processo relacional e dialoga com um conjunto de princípios educacionais baseados na afetividade, dentre os quais se insere a pedagogia de Paulo Freire (1987).

Quando Freire defende uma educação dialógica, insiste na importância da relação intersubjetiva para a formação de um sujeito crítico. Aprender, portanto, se desdobra no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, de maneira que se faz fundamental para a crescimento humano colocar-se criticamente em relação com o mundo e com o outro. Nesse processo, a qualidade amorosa no estabelecimento das relações constitui, na visão de Freire, um fundamento para a existência do diálogo. Justamente por isso, o autor critica uma formação sustentada pela dominação, estrutura que impossibilita a realização de um diálogo real:

Nesta (a relação de dominação), o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não,

porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. [...] Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? [...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*. (FREIRE, 1987, p. 45-46)

Aprender, como experiência relacional e dialógica, implica no desenvolvimento do senso de interdependência entre os sujeitos que compartilham de uma mesma experiência criativa e/ou didática. A percepção da interdependência está relacionada ao aumento da transferência de saberes entre os participantes, assim como a valorização do estilo pessoal de cada aluno e suas necessidades específicas. O contexto de ensino-aprendizagem, dessa maneira, media o desenvolvimento dos seus participantes, possibilita a articulação dos materiais pessoais e a interpenetração dos territórios de criação. Por outro lado, convoca o desenvolvimento de “habilidades de relacionamento” (BROTTO, 1999) e estimula a aprendizagem afetiva.

A afetividade está relacionada à pré-disposição de um indivíduo a se afetar pelos acontecimentos que o rodeiam através de sensações. Ser afetado por um evento implica em não estar indiferente a uma situação, ainda que ela não seja uma experiência pessoal. Para Wallon (1995), a afetividade deriva das emoções, sentimentos e da paixão. A emoção consiste na exteriorização da afetividade pela expressão corporal espontânea e constitui um dos primeiros instrumentos de sociabilidade. Ela transparece nos primeiros contatos entre o indivíduo e o ambiente e pode ser observada desde o início da vida, a partir, por exemplo, das reações de um bebê. Já os sentimentos correspondem à expressão controlada da afetividade. Trata-se da habilidade de disfarçar o que se sente ou conseguir se expressar através da linguagem. Por fim, a paixão caracteriza-se pelo autocontrole

perante uma ação, no sentido de reprimir uma emoção considerada inadequada, como por exemplo ciúmes ou inveja.

Trabalhar a afetividade, portanto, significa desenvolver diferentes aspectos do relacionamento íntimo consigo e envolve diversas qualidades, dentre elas: maior desenvolvimento da própria sensibilidade e habilidades para administrar os sentimentos e emoções de forma a dar a eles um direcionamento inteligente. Por outro lado, o desenvolvimento da afetividade se estabelece a partir de interações sociais, ou seja, não demanda apenas de um trabalho interno, mas também o desenvolvimento de habilidades de socialização, que envolvem: capacidade de percepção das emoções do outro, propensão a se afetar pelas questões do outro, predisposição para cooperar com o bem-estar alheio, aptidão para oferecer e aceitar ajuda, inclinação para expressar os próprios sentimentos e opiniões de maneira eficaz, dentre outros aspectos. Dito isso, é importante reconhecer a importância da afetividade para o desenvolvimento do sujeito e as necessidades em torno da criação de um ambiente de aprendizagem amoroso e acolhedor.

Estudos desenvolvidos por Wallon (1979) e Vygotsky (1998) reforçam a íntima relação entre o ambiente social e o desenvolvimento do indivíduo em suas diversas áreas: desde a moralidade até o cognitivo. O amadurecimento artístico não poderia estar de fora e tende a se fortalecer na medida em que os alunos são valorizados como sujeitos pensantes e propositores, o que significa, inclusive, abrir espaços para o questionamento de escolhas desenvolvidas pelo próprio docente.

Tanto os professores, como os alunos apresentam necessidades afetivas em relação à experiência de ensino-aprendizagem. O aluno, quando não se sente nutrido pelos seus companheiros e professores, tende a demonstrar menor ânimo para realizar as atividades em sala de aula, o que muitas vezes afeta o seu desempenho. O professor, por sua vez, diante de um baixo retorno afetivo pode se sentir frustrado e se distanciar emocionalmente da experiência de ensino-aprendizagem. Por esse e outros motivos já citados, destaca-se mais uma vez a necessidade de se desenvolver mais investigações voltadas para um contexto de ensino e aprendizagem artístico amoroso, que fomente o exercício da alteridade e contribua para a formação de indivíduos mais empáticos, solidários e flexíveis. Tais princípios servem de inspiração para a proposição dos procedimentos e estratégias

de desenvolvimento vocal que serão descritos a seguir, entendendo a voz como instrumento de expressão individual e de integração e convívio comunitário.



CAMINHOS AFETUOSOS PARA UMA INVESTIGAÇÃO VOCAL

Grotowski (1971, p. 126) define a voz da seguinte maneira:

A voz é um prolongamento do nosso corpo, no mesmo sentido que nossos olhos, que nossos ouvidos, que nossas mãos: é um órgão nosso que nos prolonga em direção ao exterior e que é no fundo uma espécie de órgão material com o qual podemos tocar.

A voz pode ser assumida como um recurso de prolongamento em direção ao outro, como ferramenta de contato. Ao considerar a voz como um órgão que alarga a possibilidade de toque, é possível conceber as diversas modalidades do tocar e suas consequências: voz que acaricia, massageia, fere, esfria, aquece.... É um ponto de vista que convoca o aluno a pensar a voz como experiência multissensorial. No plano relacional, chama a atenção para a questão do direcionamento do som e seus efeitos sobre o destinatário.

Os efeitos do som, por sua vez, constroem diferentes significados, seja pelos conteúdos presentes na palavra dita, nas sensações despertadas pelas texturas vocais, ou pelas imagens que a fala provoca. Nos procedimentos que aqui serão relatados, esses três aspectos, (palavra, textura e imagens) são trabalhados em dinâmicas voltadas para duas direções: “a voz que reverbera em mim” e “a voz que reverbera no outro”. Ou seja, envolve experimentar as sensações que a emissão sonora provoca no próprio indivíduo que a produz, e solicita também a investigação dos efeitos do uso dos recursos vocais nos companheiros de sala, verificando como diferentes vozes afetam a sensibilidade particular de cada aluno. Em suma,

trata-se de um caminho metodológico que explora a relação aparentemente paradoxal entre autonomia e interdependência.

Edgard Morin (2003) reflete sobre autonomia e dependência, considerando uma relação de coexistência. O indivíduo pode ser autônomo e dependente na medida em que consegue estabelecer relações e, ao mesmo tempo, diferenciar-se, estabelecer modos específicos de se colocar:

Para sermos nós próprios, é-nos preciso aprender uma linguagem, uma cultura, um saber e é preciso que esta cultura seja bastante variada para que possamos fazer a escolha no stock das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. [...] A autonomia alimenta-se da dependência (MORIN, 2003, p. 96)

Em outras palavras, é a partir da convivência que o sujeito entra em contato com diversas possibilidades de existência. Essa diversidade oferece caminhos de transformação que fortalecem o indivíduo na medida em que ele descobre ferramentas para nutrir-se de relações de interdependência. Para potencializar o exercício de alteridade, o ideal é construir um ambiente de trabalho no qual se compreende as delicadezas em torno do trabalho da voz e seja permitida a livre experimentação, sem o julgamentos e preocupações em torno dos diferentes tipos de produção sonora.

O encorajamento a uma experimentação livre de censuras propicia a consolidação de contextos de aprendizagens mais positivos e produtores. Grotowski (1971) concorda com esse ponto, uma vez que defende que deve haver um esforço no sentido de criar uma atmosfera de trabalho na qual o ator sinta que tudo é aceito e entendido. “Muitas vezes é no momento exato em que compreende isto que o ator se revela”. (GROTOWSKI, 1971, p. 166) Indo mais a fundo na questão, percebe-se uma relação entre “ambiente positivo” e “predisposição a correr riscos”, em que este último depende, dentre outros fatores, de uma relação previamente estabelecida com o condutor ou os demais integrantes do grupo de experimentação. Relação esta que envolve sentimentos de confiança e respeito.

O caminho aqui proposto para a favorecer a construção de um ambiente propício para a investigação em coletivo é através de jogos e dinâmicas conjuntas. O jogo mobiliza recursos do aluno que o ajudam a imergir do plano do cotidiano para o plano da criação, repercutindo em vários aspectos. Ao se colocar em situação de jogo, o indivíduo se abre a novas formas de relacionamentos com seus parceiros e com ele mesmo. Conforme Huizinga (1980, p. 3), “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas de vida e confere um sentido à ação”. A ação investigativa adquire novos significados na medida em que procura atender às demandas impostas – não pelas relações sociais como normalmente são estabelecidas –, mas pelo próprio ato de jogar. O jogo se torna, portanto, cada vez mais potente conforme aumenta a entrega dos jogadores às situações que ele cria.

As dinâmicas também se enquadram como jogo, mas podem ser identificadas como práticas menos regulamentadas, nas quais é possível administrar procedimentos que servem de gatilho para intensificar a aproximação entre indivíduos de um grupo. Nesse contexto, as dinâmicas vocais tendem a funcionar melhor conforme os participantes diminuem a racionalização do que está sendo feito para dar vazão à própria intuição e sensibilidade. Conforme abandona o controle racional, o indivíduo deixa-se contaminar pelas sensações do acontecimento. Ele abre mão da lógica cotidiana para se expressar dentro da lógica de um corpo/voz em experimentação e, portanto, em risco. Tal vertigem expõe o participante a variadas formas de se estar no mundo e em relação com ele, talvez assim se aproximando do que Deleuze (1997, p. 15-19) chama de “plano de imanência”:

Não é uma questão de perceber e ou sentir algo, mas sim de ser algo, estar inteiro no aqui e agora. É como se a necessidade de existir fosse sustentada e preenchida por cada instante de vazio. Não é nada psicológico, emocional, racional... é verdade, consciente, sagrada, humana, corporal... é a sensação real de que cada fibra de minha musculatura se encaixa com o chão, o ar, o vento, a temperatura, o cheiro, o outro, os outros.

Esse sentimento de integração se alimenta de um constante dar e receber, deixar-se levar pelos impulsos gerados pelo relacionamento e mover energias para

o surgimento de novos impulsos. Quando o grupo consegue estabelecer uma atmosfera sonora propícia para a produção de imagens e sensações, o exercício rompe com a investigação fria de recursos vocais e se instala o campo da vivência.

Um possível caminho para instalar atmosferas sonoras criativas é a partir da sonorização de imagens. O exercício, que recorrentemente é usado em experimentações em torno da voz, consiste em pedir para que os participantes construam coletivamente uma paisagem sonora compatível com imagens como: cume de uma montanha gélida, fundo do mar, floresta tropical, farol em dia de tempestade. O objetivo é que tais imagens convoquem o uso de recursos vocais e criativos, acionando a memória e imaginação para o cumprimento das tarefas. Ele pode ser desenvolvido primeiramente com os alunos deitados, de olhos fechados, visualizando internamente a paisagem que se deseja compor; e posteriormente com a turma em movimento, com os olhos abertos, experimentando a interação do corpo com os diferentes cenários propostos.

Com o intuito de reforçar a relação entre o uso da imaginação e a sensibilização de emoções e sentimentos, é proposto também o exercício de sonorização de imagens afetivas. A dinâmica consiste em convidar os participantes a produzir um som de saudade, ausência, ciúmes ou de paixão. Ao condutor, sugere-se a escolha de sentimentos mobilizadores e uma abertura para o uso da voz falada e cantada. Outro aspecto importante é o estímulo à interação, de modo que talvez os alunos precisem ser incentivados a manter os olhos abertos e estabelecer contato com seus parceiros durante a vivência.

Frequentemente, após um exercício de sonorização de imagens, os alunos demonstram um desejo de partilhar, não apenas suas sensações, mas também experiências pessoais. Para isso se institui a roda de conversa, avaliação coletiva da experiência que pode ser direcionada para aumentar a intimidade entre os integrantes, fomentando sentimentos de empatia às histórias individuais e às dificuldades de cada um no desenvolvimento da prática.

O aspecto relacional também pode ser incentivado no desenvolvimento de exercícios de respiração e ressonância. Para Marlene Fortuna (2000), é através da respiração correta que o ator consegue estabelecer conexões mais eficientes com

o ambiente, sensibilizando seu aparato físico para as percepções da experiência. A respiração pode ser usada para amenizar estados de ansiedade e para ajudar o aluno a se centrar no contexto de ensino-aprendizagem. Uma forma de abordar o bom uso da respiração em relacionamento é através da figura do anjo. O anjo seria aquele aluno que desempenha uma função de cuidador, ele propicia condições favoráveis para a investigação do outro, realizando diferentes funções no sentido de colaborar, apoiar, orientar ou incentivar uma ação. No caso, a turma pode ser dividida em duplas, nas quais um participante exerce a função de anjo. O outro, em pé e de olhos fechados, procura respirar profundamente e observar seus próprios movimentos respiratórios. Enquanto isso, o anjo busca contribuir conforme suas observações do parceiro: ele pode massageá-lo ao notar alguma tensão corporal, ou corrigir a sua postura. Pode colocar as mãos sobre seu diafragma (para estimular uma respiração diafragmática) ou sobre as costelas (para sugerir maior movimentação intercostal). O ideal é que o contato entre o participante e seu anjo seja não verbal, de modo a estimular outras formas de comunicação.

O anjo pode ser inserido em diversas metodologias de investigação de recursos pessoais. Estar na função de anjo coloca o participante em diálogo com as questões que envolvem o uso da voz em cena, mas dentro de uma perspectiva mais distanciada. Não se trata de um pensar/sentir a voz produzida nas especificidades de seu próprio corpo, mas o reconhecimento, através da observação do outro, de aspectos que interferem na produção sonora, como postura, tensão corporal, intencionalidade criativa, dentre outros exemplos. Ao mesmo tempo, trata-se de um importante exercício do cuidar, colocar-se a serviço do outro, atitude que ajuda a trabalhar diversas habilidades de relacionamento.

Outro aspecto que pode ser abordado tendo em vista a aproximação dos sujeitos diz respeito às frequências vibratórias do som. Janaína Martins (2008) descreve a proposição intitulada Abraço Sonoro como um jogo vocal-corpóreo que tem como objetivo pesquisar o poder da voz de tocar energeticamente os corpos e assim despertar sensações e imagens. O exercício se inicia quando os participantes se organizam em dois círculos, um dentro do outro. Quem está do lado de fora emite, em intencionalidade energética, um abraço sonoro em direção ao círculo de dentro. Quem está na roda de dentro se dedica apenas a perceber o som e dar vazão à própria imaginação e sensibilidade. O objetivo original do jogo é provocar

a percepção dos participantes a respeito da materialidade do som e sua capacidade de estimular o tato a partir de suas vibrações. Tende também a ampliar a consciência para uma sensibilidade mais sutil. Nesse caso, a voz que o outro oferece serve de estímulo para aprofundar a consciência corporal de quem escuta. É um convite à sensibilização no qual qualidades vibratórias podem interferir em padrões de respiração e no comportamento corporal dos participantes do jogo.

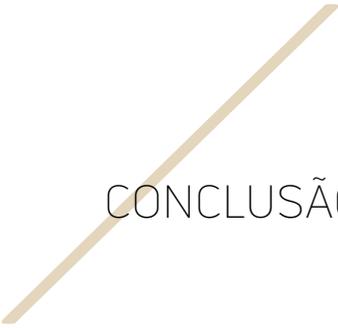
Na prática do ator, constatamos as relações entre a audição e a consciência vocal criativa: a escuta dos harmônicos, dos sons dentro dos sons, propicia a ampliação da consciência criativa sobre as sutilezas energéticas que envolvem a vocalização poética. O corpo atua na ressonância como filtro de sons e transformador vibratório, de forma que as frequências vibratórias da voz têm o poder de modificar a nossa própria frequência vibratória, trazendo novas qualidades de movimento e consciência. Trata-se da escuta dos sons como geradores de consciência. Nas dinâmicas do movimento, a escuta do corpo leva ao contato interno com a própria sabedoria corpórea. Assim, abre-se o corpo à percepção do potencial de sinestesia do toque do som, influenciando, na criação, nas qualidades dinâmicas do movimento, nos estados corporais e imaginários despertados, e nas trocas criativas em relação aos sons dos colegas na criação cênica. (MARTINS, 2008, p. 77)

O exercício do abraço sonoro pode ser um interessante caminho de sensibilização auditiva, vocal e afetiva. É interessante destacar a intencionalidade afetiva durante a emissão do som. Abraçar carinhosamente o outro através da voz, afagar. Para quem está na roda de dentro, receber o som também é receber vibrações positivas, receber carinho. Como os participantes invertem as funções na segunda etapa do exercício, o Abraço Sonoro se realiza como jogo de ofertar e receber vibrações sonoras e energéticas como um presente.

Outro procedimento que fomenta a sensibilização do ouvir através de dinâmicas relacionais é o jogo do sussurro. O jogo se estabelece dividindo a turma em dois grupos, A e B, sendo que o grupo A se espalha pelo espaço e fecha os olhos. Os integrantes do grupo B ficam encarregados de visitar os participantes do grupo A,

sussurrando coisas ao seu ouvido. A ideia é expressar vocalmente as sensações que aquela pessoa lhe desperta no momento, sem que isso necessariamente se organize numa fala coerente ou mesmo em palavras. Ao final, os grupos se invertem no desempenho de suas funções.

O jogo do sussurro também contribui para o reforço da intimidade e provoca seus participantes a externalizar sentimentos e sensações que diferentes pessoas despertam em si. Para quem apenas escuta, se instala uma experiência de percepção de quais reações sua presença provoca na interação com seus companheiros. Aprofunda-se também habilidades voltadas ao ouvir e identificar diferentes texturas vocais no processo de construção de sensações e imagens. Se no abraço sonoro o som é produzido e recebido coletivamente, aqui a experiência é mais particular e fragmentada e possibilita formas distintas de emissão vocal, como a voz falada e cantada.



CONCLUSÃO

A voz pode ser compreendida como um instrumento de produção de relacionamento. Através da emissão vocal, o sujeito prolonga suas potencialidades de interação social e, por isso mesmo, de transformação do ambiente em que vive. Dentro do curso de licenciatura, reforçar a importância do uso artístico, afetivo, político e ético da voz tem especial importância, uma vez que se dedica à formação de artistas educadores que irão futuramente dar voz a diferentes públicos: crianças, adolescentes, adultos, idosos, pessoas de diferentes gêneros, escolaridades, religiões e orientações sexuais.

Expressar-se pela voz pode ser uma aventura de autoconhecimento, de organização da atividade interior e manifestação de singularidade. Nessa jornada, é através da melhor percepção de si e das próprias singularidades que se constrói um discurso de diversidade, de reconhecimento e valorização das particularidades do outro. O contexto de ensino e aprendizagem, dessa maneira, se converte

num constante exercício dialógico da alteridade, prática cada vez mais necessária na contemporaneidade.

Dialogo que se estabelece através de uma fala respeitosa e escuta atenta, que também inclui o ato de silenciar, que é onde se sedimenta a experiência. Atividade que quando praticada como exercício de afetividade, também se desdobra no fortalecimento da humildade, elemento crucial para o dialogismo, segundo Freire (1987, p. 46, grifo do autor):

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço *outros* eu?

Colocar-se em diálogo, como ato de humildade, pode ser um exercício desafiador diante de um movimento de crescente individualismo e radicalização das ideias. As práticas apresentadas nesta reflexão procuraram sinalizar as necessidades de procedimentos baseados no reconhecimento da complexidade, que a partir da alteridade, buscam desenvolver aprendizagens pela via do afeto. O jogo, como instrumento operador, é dirigido com o intuito de fomentar a cooperação entre os participantes, desestimulando a competitividade violenta e a arrogância.

Levantou-se, ainda, uma reflexão em torno dos artistas e educadores que estão em processo de formação, e a necessidade de reforçar alguns valores, como solidariedade, humildade, cooperativismo e gentileza. São alunos que serão confrontados – nos estágios e depois nas atividades profissionais – com dificuldades de relacionamentos em decorrência de experiências em ambientes repressivos, o que afeta a predisposição para a escuta afetuosa ou o diálogo franco e respeitoso. É importante, portanto, reforçar o debate em torno de tais questões desde antes, chamando a atenção para a relevância do afeto como potencializador da aprendizagem e como caminho pedagógico a ser explorado.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, G. M. M. *Princípios para o treinamento vocal do ator: vozes que chamam, perguntam e dialogam*. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CARRON A. V.; HAUSENBLAS, H. A.; EYS, M. A. *Group Dynamics in Sport*. Morgantown. West Virginia University: Fitness Information Technology, 2005.
- CHEKHOV, M. *Para o ator*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BROTTO, F. U. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. 1999. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- DELEUZE, G. *A imanência: uma vida. Imagens de um filósofo da imanência*. Londrina: UEL, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FORTUNA, M. *A performance da oralidade teatral*. São Paulo: Editora Annablume, 2000.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, R.; PÉREZ SAMANIEGO, V. A aprendizagem através de jogos cooperativos. In: MURCIA, J. A. M. (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- GROTOWSKI, J. *Em busca de um teatro pobre*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- HABEYCHE, G. C. *Banquete de imagens: a complexidade do instrumento vocal*. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- MARTINS, J. T. *Os princípios da ressonância vocal na ludicidade dos jogos de corpo-voz para a formação do ator*. 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, E. *X da questão: o sujeito à flor da pele*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SILVA, T. C. *Treinamento do ator: plano para a reinvenção de si*. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- VIYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, H. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

LARA BARBOSA COUTO: é Atriz, pesquisadora e professora. Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).