

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Departamento de Arte Dramática

Ladrões, Uga-Bugas e Minuetos:

experiências musicais como via de aprendizado e criação
em teatro

Leonardo Costa Dias

Trabalho de Conclusão de Curso
Licenciatura em Teatro
Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos
Santos

Não conheço um ser humano que
não reaja ao tambor.

Valéria Pinheiro¹

¹ Valéria Pinheiro, natural do Ceará, é uma importante pesquisadora da dança e uma das mais importantes mestras do Sapateado Americano no Brasil. É conhecida mundialmente por ter desenvolvido a técnica do sapateado ligada às raízes musicais brasileiras, usando em seu trabalho ritmos com o samba, o baião e o maracatu.

Sumário

Memórias de uma vida musicada	2
Questões centrais e tangências teóricas	8
Aquecimentos musicais	16
Ladrões, uga-bugas e minuetos	20
A Banda	26
Considerações finais	29
Referências	32



Memórias de uma vida musicada

Este trabalho encontra suas raízes em algumas de minhas mais caras recordações de infância, tempo em que começou minha paixão pela música, que me “fisgou” com sua mágica capacidade de tocar meu íntimo e me *mover*.

Cresci em uma família apaixonada pela música. Convivi com um pai que falava do que sentia através de uma gaita de boca. Fui tocado pelos acordes fortes das canções nativistas compostas por meu irmão mais velho. Vivi as muitas festas deste clã, marcadas por canções que se tornaram hinos de família. Tudo isso me mobilizou desde criança, e assim, minha forma de entender e viver a vida teve um matiz musical desde bem cedo.

Não muito mais tarde, noutras bandas da família, conheci os bailarinos, pessoas que me encantaram por sua capacidade de fazer *música para ver, em vez de ouvir*. Através do auxílio de uma tia mecenas e do incentivo de uma prima, fui então apresentado à dança, mais especificamente ao Sapateado Americano - a técnica que eternizou os grandes dançarinos dos filmes musicais dos anos 30 e



Foto 1: Gene Kelly, em cena clássica do filme “Singin’ in the Rain” (MGM, 1952)

40, mestres como Gene Kelly e Fred Astaire, que dançavam usando seus pés com instrumento de percussão. Minha reação ao descobrir esta forma de arte que, através dos estalos ritmados do sapato, tornava uma pessoa capaz de fazer música *para ver e para ouvir ao mesmo tempo* foi tão intensa que, desde que pus pela primeira vez um sapato com chapinhas no pé, não interrompi a prática do Sapateado uma única vez - e já faz quase dezesseis anos.

Durante essa década e meia, o

Sapateado tornou-se a grande paixão da minha vida, e a vivência desta arte me levou à convicção de que, de fato, música, corpo e emoção são coisas tão próximas que se torna difícil mesmo distingui-las.

Com o passar do tempo, a dedicação de uma mestra e o investimento pesado de uma família com vocação para o mecenato, esta paixão que tinha ares de *hobbie* foi tornando-se mais comprometida. Viajei, conheci mestres de muitos lugares, fiz vários cursos, mergulhei fundo no universo do Sapateado Americano. Quando chegou a hora, experimentei-me como professor, e passei a compartilhar o que aprendera sobre esta dança que me cativou tão profundamente. A esta altura da minha vida, comecei a formalizar a idéia de que, de fato, escolheria a arte como caminho profissional. Assim, quando chegou a época de optar por um curso superior, minha escolha foi o então chamado curso de Bacharelado em Artes Cênicas² da UFRGS, com Ênfase em Interpretação Teatral. Tinha para mim que o teatro traria aprendizados importantes para meu desenvolvimento como bailarino, e a ausência de um curso de dança em Porto Alegre, bem como o caráter acentuadamente erudito do Curso de Música da UFRGS, que não correspondia aos meus desejos, colaboraram para definir minha opção pelas Cênicas.

A partir do momento em que ingressei na universidade, as vivências do Bacharelado em Interpretação e minha história no Sapateado começaram a “conversar” – ou melhor, discutir, debater-se, “agarrar-se a tapa” dentro de mim.

Por um lado, eu, fruto de uma formação bastante tradicional da dança, fortemente calcada na imitação de um modelo e no uso do espelho, já me sentia insatisfeito com as limitações deste modelo de aula. Minha prática do Sapateado Americano, bem como a docência desta modalidade, com a qual fui me envolvendo mais e mais à medida que o tempo passava, fez-me ver que aquele “corpo que faz música” que me encantara desde o princípio nem sempre adquiria esta habilidade espontaneamente. O mero aprendizado de uma técnica de dança, baseado em ora imitar o professor, ora corrigir-se frente ao espelho de

² Atualmente chamado de Bacharelado em Teatro

acordo com um modelo externo, não se mostrava suficiente para o despertar de um *corpo sensível à música*, e este problema me parecia crucial para que a aula tivesse propriamente um *significado*, tanto para o professor como para o aluno. Eu me questionava de que forma poderia romper com este modelo no sentido de que o aluno pudesse utilizar-se da técnica de uma forma *pessoal*, para expressar algo *que lhe dissesse respeito*, ao invés de limitar-se à mera reprodução.

Por outro lado, através de diversos aprendizados construídos na Universidade, o termo “sensibilidade”, que já vinha me dando muito o que pensar, foi aos poucos sendo enriquecido e complementado pela idéia de *interação*. As aulas das disciplinas práticas do bacharelado em teatro foram gradativamente me conduzindo à percepção de que fazer teatro era, por assim dizer, *uma forma de interagir criativamente com aquilo que toca minha sensibilidade*. Nessas aulas me deparei com pensamentos artístico-pedagógicos que defendiam, por exemplo, que:

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele (SPOLIN, 2003, p.13).

Nessa perspectiva, o ator seria compreendido como um sujeito atento ao mundo ao seu redor, bem como ao seu universo interior, e o despertar desta sensibilidade para o ambiente seria algo importante não apenas para o seu aperfeiçoamento como artista, mas também para sua formação e desenvolvimento.

Durante o curso de Bacharelado em Artes Cênicas, fui então desafiado a ampliar minha percepção de mundo, a “abrir os poros”.

Nas disciplinas³ de expressão vocal, improvisação teatral, interpretação e expressão corporal, dentre outras, vivenciei propostas de criação baseadas em diversos tipos de “provocação”, tais como fotos, pinturas, textos (dramáticos e não-dramáticos), cores, imagens e, naturalmente, música. Impossível não lembrar, por exemplo, das muitas “rodas cantadas” vividas nas disciplinas de *Interpretação Teatral* das professoras Ciça Reckziegel e Giselle Cecchini, ou das viagens imaginárias com que fui presenteado pelas canções medievais nas aulas de *Expressão Vocal* da professora Marlene Goidanich.

À medida que progredia no Bacharelado em Interpretação, minhas reflexões e interesses, bem como as necessidades que surgiam em meu trabalho crescente no Sapateado Americano, foram me direcionando cada vez mais para a docência. Assim sendo, em determinada altura desta história compreendi que o lugar mais acertado para minhas reflexões era o curso de Licenciatura em Teatro, no qual ingressei no ano de 2008. Quando cursei as disciplinas específicas da licenciatura, particularmente a que se intitula *Metodologia do Ensino do Teatro*, me foram apresentados os teóricos do ensino do teatro. A partir de então, minhas percepções a respeito da docência da arte, que até então eram sobre tudo empíricas e intuitivas, começaram a tomar ares de pensamento formalizado.

Nesse sentido, meu ingresso como Bolsista de Iniciação Científica na pesquisa *Professor de Teatro e Construção de Conhecimento*, orientada pela Professora Doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, seguiu-se como uma conseqüência natural de meu desejo de compreender melhor o trabalho do professor.

A pesquisa objetiva a produção de conhecimento relacionado à docência do teatro, buscando, através do entrecruzamento de teoria e prática, compreender o processo de formação do professor de teatro, bem como a natureza de sua prática profissional. Na ocasião de meu ingresso, encerrava-se sua primeira

³ Quando ingressei no curso, no ano de 2001, o currículo disponibilizava separadamente as disciplinas “Improvisação Teatral”, “Interpretação Teatral”, “Expressão Vocal” e “Expressão Corporal”. Após a reforma curricular do ano de 2004 estas disciplinas foram conjugadas na atual disciplina de Atuação.

fase, que consistiu em uma oficina de iniciação teatral na qual os bolsistas atuaram como professores-pesquisadores, e na posterior teorização sobre as práticas ocorridas na oficina, que veio a gerar uma série de trabalhos sobre a docência teatral, de autoria dos bolsistas, bem como um documento que registra todo o espectro de atividades desta primeira fase, contendo desde os relatórios e planos de aula, fotos e gravações, até os produtos das reflexões teóricas da equipe da pesquisa.

Meu ingresso na equipe da pesquisa deu-se em um momento em que o mencionado documento estava sendo elaborado. Colaborando com esse processo de elaboração, pude conhecer com maior profundidade o trabalho dos outros bolsistas e o modo como a pesquisa, como um todo, se organizava.

Uma característica importante da referida pesquisa consiste no fato de que cada bolsista-pesquisador tem a oportunidade de desenvolver seu próprio foco dentro da temática geral a que o trabalho se propõe. Desde meu ingresso, fui orientado a elaborar um foco que estivesse relacionado às minhas reais preocupações enquanto professor e artista. Fui orientado a fazer uma espécie de “arqueologia da minha vida”, procurando resgatar o percurso que me levara até a pesquisa e, de dentro dessa história, visse emergir o tema no qual deveria concentrar meus pensamentos de Bolsista-Pesquisador.

Certamente não surpreendo ao dizer que minhas inclinações pessoais elegeram a música e suas possibilidades expressivas como tema de pesquisa. Meu desejo era verificar se a relação tão íntima que eu percebia entre a *música*, a *sensibilidade* e a *expressão corporal* poderia ser observada, compreendida e, quem sabe, elaborada como uma via útil para o ensino de teatro.

Quando se iniciou a segunda fase da pesquisa, com uma nova oficina de iniciação teatral, desta vez contando comigo e com a colega Patrícia Cristina Schlichting como professores-pesquisadores, tive então a oportunidade de elaborar melhor estas reflexões, articulando-as em práticas pedagógicas.

A oficina foi oferecida na qualidade de atividade extracurricular voluntária gratuita, em turno inverso às atividades de classe, para um grupo de 18 alunos de ambos os sexos, de faixa etária entre 15 e 18 anos, matriculados nas três

séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, com encontros semanais que se estenderam do mês de abril ao mês de julho de 2009. A dinâmica da oficina ofereceu grande autonomia a mim e à minha colega na elaboração e condução das aulas, nos desafiando a sermos inventivos e a criarmos a toda hora soluções e práticas pedagógicas que fossem ao encontro de nossos focos de pesquisa – ou, melhor dizendo, de nossas inquietudes.

Este trabalho propõe-se a narrar algumas destas práticas pedagógicas criadas de forma a usar a música como ponto de partida para o desenvolvimento de alguns aspectos da prática teatral, tais como a criação cênica, o uso do imaginário enquanto caminho para a expressividade e a descoberta do corpo sensível. A partir da reflexão sobre estas práticas, busco identificar relações possíveis entre a música e o teatro, divisando idéias que possam ser úteis à docência teatral.



Foto 2 - Alunos na entrada do *Julinho*

Questões centrais e tangências teóricas

Dentre possíveis entrecruzamentos entre a música e o teatro, este trabalho enfoca as seguintes questões, com as quais procurarei dialogar valendo-me do pensamento dos teóricos que tangenciam esta reflexão.

Será a música um canal eficaz para promover a potencialização/ampliação do imaginário em uma aula de teatro?

Para ajudar-me a refletir sobre esta primeira questão, convido o pensamento de Gisela Habeyche (2003), para quem as imagens, vistas em função de sua relação com a imaginação, são repletas de subjetividade.

É nessa instância, em que imagem é imaginação, em que ela se movimenta e se agrega a outras imagens, transformando-se num campo de experiência, em acontecimento, num lugar de vivência para a alma, insuflando o desenvolvimento das percepções, sensações, emoções e considerações que o imaterial abarca através da imaginação, é precisamente nesta instância que reside meu interesse (HABEYCHE, 2003, p. 56).

No trabalho de Habeyche encontro um estudo sobre a provocação subjetiva causada pelas imagens, e sobre o uso desta provocação como uma forma de “aquecer a técnica” (HABEYCHE, 2003, p. 51), ou seja, torná-la orgânica, prazerosa, natural, humana, em contraposição a uma visão da técnica de cunho mecanicista. Seus estudos debruçam-se sobre o delicado instrumento que é a voz humana, buscando, através das imagens, uma abordagem para o trabalho de voz do ator que considere suas emoções, pensamentos, as peculiaridades de seu corpo, em suma, sua totalidade e singularidade.

Apreendo dessas idéias o pressuposto de que o imaginário, pela subjetividade que lhe é inerente, pode constituir-se numa via para a condução de um trabalho corporal-expressivo que vá para além da mera forma,

trabalhando a sensibilidade, o prazer, a ludicidade e, talvez o mais importante, uma técnica que se una ao significado, não “se descolando” deste.

Toda a aula pode e deve ser convidativa, pedagogicamente falando. Busco jogos, brinquedos e situações que auxiliem o aluno a encontrar a disponibilidade completa para trabalhar. O componente lúdico, o surpreendente, o chamado à imaginação a agir, a oportunidade do corpo perceber seu estado e de se reunir tudo o que se é. Fazer o corpo se movimentar e desfrutar do movimento, perceber-se nas suas delicadezas e minúcias, aprender de si, pensar com o corpo e a ação. Assim é feito um chamado ao prazer, que é uma maneira de aquecer a técnica, convidando a alma a “inundar” o ser sensível na realização da apreensão de jogos que envolvem características de ordens e desordens diversas, entre elas técnicas necessárias ao instrumento (HABEYCHE, 2003, p. 50).

No entanto, e aqui se encontra meu ponto de interesse, será o som comparável à imagem no que se refere a trazer consigo significados que provocam a imaginação, a subjetividade? Será possível falar em *imagem sonora*? Será a música, tal como a imagem, passível de construções mais ou menos abstratas ou concretas, mais ou menos literais ou surreais? Aprofundando a reflexão sobre esta hipótese, será verdade que ao ouvirmos música uma série de imagens nos vem à mente, ou que a contemplação de determinada pintura nos evoque, por exemplo, a sensação de ritmo? Reflito sobre este possível paralelo e ele me parece viável.

Eugênio Barba, (1991, p.80), afirma que “tudo que é visível (que tem um corpo) deve ser sonoro (encontrar sua voz) e tudo o que é sonoro (que tem uma voz) deve ser visível (encontrar seu corpo). (BARBA apud HABEYCHE, 2003, p. 57)”. A constatação desta interrelação entre som e imagem, ambas constituidoras de imaginação e subjetividade, foi o ponto de apoio para a criação de algumas das atividades desenvolvidas na oficina, que analiso neste trabalho.



Partindo-se da constatação da existência de uma relação entre a musicalidade e a expressão corporal, como valer-se desse fenômeno na elaboração de ações pedagógicas que busquem desenvolver a sensibilidade e a expressividade do corpo?

Fatos que apontam para a relação entre corpo e música são extremamente abundantes, e de fácil observação. Basta dar-se conta do pezinho que bate ao som de uma bossa em um bar qualquer, dos dedos tamborilando no console do carro ao som do rádio, do frenesi corporal das *raves*. Basta lembrar-se das memórias que certas canções evocam, nos pondo a rir ou chorar. Ou notar a forma simples e imediata de como sabemos que uma música é “gostosa”, “suave”, “forte”, “agressiva” – palavras estas ligadas ao sentir, que é indissociável do corpo. Se quisermos aprofundar a reflexão, podemos pensar no fato de que todo povo tem sua música peculiar, ligada a determinada forma de dançar, sendo ambas as manifestações expressão de sua identidade. Pensemos na intensidade emocional da dança e da música flamencas, ou na dança corporal que mimetiza os movimentos dos animais, acompanhada por tambores frenéticos, presente na cultura africana. Fiquemos nestes dois exemplos.

Em pesquisa para a formulação deste trabalho, encontrei uma abordagem teórica desse fenômeno que se mostrou muito interessante pelo fato de ter sido sugerida por um *músico erudito* – artista que, a princípio, não prima pela expressão corpórea. Bruno Kieffer, em *Elementos da Linguagem Musical* (1979), oferece um panorama sobre diversos aspectos técnicos e teóricos do universo musical. Em sua obra, encontrei expressões como “esforço”, “relaxamento”, “intensidade” e “duração”, dentre outras que claramente fazem paralelo a qualidades do movimento corporal.

Em determinado trecho, o autor aprofunda-se em direção ao significado dessas semelhanças, ao analisar, dentre outras fontes originárias do ritmo, as classificadas como *psicossomáticas*, sendo exemplos destas os *gestos interiores*, os

ritmos fisiológicos e os passos. A respeito do ritmo originado nos gestos interiores, Kieffer considera:

Habitualmente não realizamos fisicamente nossos gestos interiores; a civilização bloqueia sua expansão corporal; muitos destes gestos, por outro lado, nem conseguiríamos traduzir fisicamente. (...) Todos estes gestos tem sua rítmica peculiar. Lembramos os gestos de expansão, de retração, gestos amorosos de aproximação, gestos agressivos, de afirmação, e assim por diante (KIEFFER, 1979, p. 29).

Em outra passagem, ele se refere aos ritmos fisiológicos:

As batidas do pulso e do coração sempre tiveram importância em música, constituindo seu ritmo um padrão de referência. Igualmente importante é o ritmo da respiração, variável conforme o estado emocional do indivíduo (KIEFFER, 1979, p.28).

E por fim, sobre o ritmo dos passos:

Apesar de o ritmo dos passos ser binário, há, no entanto, uma gama extensa de andamentos diferentes, individualizando estados emocionais (KIEFFER, 1979, p.28).

Trago as palavras de Kieffer para ilustrar este fenômeno que, embora pareça tão simples e cotidiano, considero de grande relevância para a problematização das questões deste trabalho: o fato de que a música e o movimento são formas de expressão tão intimamente relacionadas que se torna mesmo difícil discernir totalmente o universo de uma e de outra, e a premissa de que ambas são meios de expressão da subjetividade. Mesmo a reflexão de Kieffer, músico de formação clássica, não se furta a mencionar, por exemplo, uma “ampla gama de estados emocionais”, ou a considerar o fato de que os “gestos têm sua rítmica peculiar”. Nesse sentido, o autor parece ir ainda além ao afirmar que, na história do homem,

(...) primeiro surgiu a necessidade de dançar, depois veio a música (ou apenas o ritmo de instrumentos de percussão). Por outro lado, a audição de música de dança

provoca em nós o desejo de movimentar ritmicamente o corpo (KIEFFER, 1979, p. 28).

Observar esta relação íntima entre movimento, música e subjetividade talvez seja uma constatação simples, mas de vital importância para a compreensão do que se passa com as pessoas que se deixam “permear” pelo som. A música tem o potencial de mobilizar *por dentro e por fora*, facilitando assim o surgimento de uma movimentação expressiva, conectada com a vida interior daquele que se move. Partindo dessa percepção, a questão que se coloca é: como fazer desse fenômeno uma via pedagógica? Eis o enfoque desta reflexão.



Por ser a música algo que toca aos indivíduos de forma *subjetiva* e, portanto, *pessoal*, terá ela o potencial de promover uma relação mais íntima e motivada – e, portanto, mais intensa e significativa – dos alunos com os conteúdos do aprendizado teatral?

Na perspectiva deste trabalho, esta questão é compreendida em sua relação com o referencial teórico construtivista que é um dos pilares da referida pesquisa, e que norteou todo o trabalho da oficina. Para Piaget e sua “descendência teórica”, autores como Fernando Becker e Hans Furth, o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o objeto de conhecimento, e esta interação transforma, recria, tanto a um quanto a outro.

Piaget define a aprendizagem humana como a construção de estruturas de assimilação, ou seja, aprender é construir estruturas de assimilação. Em outras palavras, aprende-se porque se age para conseguir algo e, em um segundo momento, para se apropriar dos mecanismos dessa ação primeira. Aprende-se porque se age e não porque se ensina (BECKER, 2003, p. 15).

No entanto, para que o sujeito aja – e, portanto, aprenda – é preciso que haja uma motivação intrínseca para esta ação/interação. O aluno precisa *desejar* conhecer, sentir-se relacionado com aquilo que está aprendendo, sob pena de o aprendizado reduzir-se a uma memorização de fórmulas mais ou menos vazias, porquanto externas ao aluno. Dito de forma sintética, é o aluno quem *constrói* o conhecimento, mas só o fará se, de fato, *desejá-lo*.

Para Becker (2003, p. 20), este desejo relaciona-se à vivência afetiva do sujeito e, portanto, à sua história pessoal.

O gatilho de uma ação é a afetividade. Acontece que a afetividade dirige-se primeiramente para um conteúdo e não para uma estrutura. Além disso, para um sujeito dirigir-se - sentir necessidade ou atração afetiva - a um conteúdo, ele precisa de estruturas prévias capazes de dar conta deste conteúdo. Não há sentimento, atração afetiva, interesse ou motivação para um conteúdo qualquer se não houver estrutura de assimilação, previamente construída, que dê conta deste conteúdo (BECKER, 2003, p. 20).

Encontro na obra de Viola Spolin⁴ (2003), um ponto de vista bastante semelhante a este. Para a autora, o aprendizado em teatro define-se como um momento de experiência pessoal, viva e transformadora para aquele que aprende, e que prescinde de fórmulas estanques para se dar – de fato, a crença em tais fórmulas tão somente tornaria a experiência do aprendizado algo superficial. Para Spolin, a real motivação para o aprendizado é o prazer, prazer que não se impõe, mas que deve ser levado em consideração pelo professor enquanto fator crucial na elaboração das atividades de ensino.

A disciplina imposta de fora e não desenvolvida a partir do envolvimento com o problema, produz ação inibida ou rebelde. Por outro lado, a disciplina escolhida livremente graças à atividade torna-se ação responsável e criativa. É necessário imaginação e dedicação para ser autodisciplinado. Quando as dinâmicas são incorporadas e não impostas, as regras são respeitadas e é mais divertido (SPOLIN, 2003, p. 35).

⁴ Professora e pesquisadora do ensino do teatro, cuja colaboração para o conhecimento na área é muito importante, particularmente no que se refere ao teatro improvisacional.

Tomando estas idéias como pressupostos, e observando o potencial subjetivador da música que, para Del Ben (2003, p. 11) “não é desinteressada; é prática humana e social, feita por pessoas, entre pessoas e para pessoas, e carrega, inevitavelmente, o que essas pessoas são ou pretendem ser e aquilo em que elas acreditam”, procuro averiguar a hipótese de que o sujeito, ao sentir-se tocado pela música *naquilo que lhe concerne* – ou seja, sendo provocado através de conteúdos subjetivos com os quais possa conectar-se, por identificar-se de alguma forma com eles - possa ter na música um elemento capaz de ativá-lo para um aprendizado efetivo.



Na referida oficina procurei investigar estas hipóteses de forma prática através da elaboração e implementação, junto aos alunos, de algumas atividades com vistas à investigação da relação entre a música e o fazer teatral. Estas atividades foram registradas nas modalidades de relatório, fotografias e filmes; procurou-se também tomar conhecimento do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa em relação às questões referentes à música e ao teatro, através dos expedientes de entrevista oral e escrita, bem como de registros subjetivos, como a livre expressão gráfica em cartaz, dentre outros.

A partir da observação participante, no papel de professor, bem como dos registros mencionados, faço uma análise reflexiva de situações pedagógicas que permitiram observar o relacionamento dos alunos com a música e os desdobramentos desta relação no âmbito da aula de teatro.

Antes de iniciar o relato detalhado destas situações pedagógicas, penso ser necessário alertar para o fato de que minhas reflexões partem da idéia de que mente, corpo e sentimento constituem diferentes instâncias de uma unidade indissociável, instâncias que se permeiam, que interagem, que dependem uma da outra para expressar-se, e cuja dinâmica forma este todo que é o sujeito.

O sujeito cognitivo não existe puro, isolado do sujeito psicológico, do indivíduo. Ao contrário, o sujeito psicológico é a condição de possibilidade do sujeito cognitivo, assim como o sujeito biológico é a condição de possibilidade do sujeito psicológico. O sujeito cognitivo compreende, toma consciência, aprende, raciocina. O sujeito psicológico sente, percebe, emociona-se, vibra, alegra-se, entristece-se, indigna-se, deprime-se, revolta-se, ama, odeia. (...) Na verdade, não estamos falando de três sujeitos diferentes, mas de um mesmo sujeito com instâncias constitutivas diferentes. A distinção dessas instâncias é didática (BECKER, 2003, p. 31).

Assim, se ora pondero que a imaginação provoca o corpo a agir, ou que a música provoca uma subjetivação que traz o desejo da expressão corporal, faço assim, utilizando esta construção textual que remete a uma relação de causa-efeito, tão somente para esclarecer o processo de raciocínio que levou à criação das ações pedagógicas que tentarei descrever. Em outras palavras, para melhor organizar as *ações pedagógicas em si*, decidi arbitrariamente tomar como ponto de partida esta ou aquela instância, sem em nenhum momento crer que seja desejável, ou mesmo possível, imaginar corpo, sensação, sentimento e imaginação como coisas separadas – ou separáveis.

Por fim, quanto à identificação dos sujeitos de pesquisa, cujas falas encontram-se transcritas neste trabalho, optei por identificá-los tão somente por duas letras (exemplo: WA), na intenção de preservar suas identidades.



AQUECIMENTOS MUSICAIS: *Funk do Corpinho e Roda Dançada*

Ao longo da oficina foram desenvolvidas diversas atividades de aquecimento baseadas em brincadeiras musicais. Tais atividades, que costumavam acontecer logo no início da aula, como forma de captar a atenção da turma para o trabalho que se iniciaria, foram elaboradas com vistas ao entrosamento do grupo, ao despertar dos alunos para a disponibilidade e a ludicidade, à desinibição do movimento e à concentração necessária à cooperação entre os indivíduos.

Uma dessas propostas, carinhosamente batizada pelos professores de *Funk do Corpinho*, consistiu no seguinte: ao som de um ritmo marcado por palmas, os alunos cantavam a letra da música, enquanto se deslocavam da forma que quisessem pelo espaço.

Remexa o seu corpo da cabeça até o pé!
Quando a palma para eu vô' dizê' o que que é!
(Plano de Aula 02)

Cada vez que a letra da canção chegava ao fim, os professores diziam para os alunos uma palavra que evocasse uma determinada imagem. Esta imagem deveria ser prontamente fisicalizada⁵ pelos alunos. Foram sugeridas diversas imagens que remetiam a seres animados, tais como “aranha”, “macaco” e “cobra”, e inanimados, como “celular”, “carro” e “máquina de lavar”, por exemplo.

Outro desses aquecimentos musicais foi batizado de *Roda Dançada*. Com os alunos organizados em círculo, pedia-se que um deles criasse, de improviso, uma “dancinha” (um movimento ritmado que envolvesse todo o corpo), a ser reproduzida pelos demais; depois, um segundo aluno criaria outra “dancinha”, que também seria reproduzida pelo grupo, e assim por diante, até que cada

⁵ “O ator cria a realidade teatral tornando-a física” (Spolin, 2003, p.15).

aluno tivesse criado uma movimentação. A atividade se desenvolveu ao som de um bongô, tocado por mim.

Tanto no *Funk do Corpinho* quando na *Roda Dançada*, a música pareceu facilitar o surgimento da ludicidade, transformando esses momentos em que se pretendia que os alunos atingissem uma energia corporal mais intensa e um nível de concentração e cooperação diferenciado em descontraídas brincadeiras musicais. A este respeito, a aluna FR fez o seguinte comentário: “A música relaxa e nos ajuda a nos soltarmos nas cenas.” Sua fala reflete a percepção, recorrente na turma, de que o caráter lúdico trazido pela música auxiliou no desprendimento das inibições.

Sobre a importância da ludicidade no ensino do teatro, considera Spolin (2003, p.4):

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 a oferecer - é este exatamente o momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN, 2003, p.4).

Analisando as atividades a partir das idéias de Spolin, percebo que a música não só convidou o *prazer* a fazer parte da atividade como se constitui em *regra do jogo*, ponto focal a nortear a atividade dos alunos. Para Spolin, ambos estes elementos - o prazer e um ponto de concentração - são elementos interrelacionados, necessários ao surgimento da espontaneidade e ao desenvolvimento deste aprendizado orgânico, no qual o próprio ato de jogar é o desencadeador do aprendizado.

Nessas atividades foi possível também observar um interessante efeito da presença do *ritmo* sobre o trabalho dos alunos: por tender a pautar a movimentação de todos os componentes do grupo, dando à movimentação de várias pessoas o que se poderia chamar de “um caráter uníssono”, o ritmo constituiu uma abordagem simples e direta à noção de movimentação coordenada em conjunto. Nas palavras da aluna PM, “a música coloca todo

mundo num mesmo ritmo. Mesmo que tu não queira, quando tu vê tu 'tá seguindo o ritmo da música."

Talvez caiba pensar, a partir da observação de PM, que o ritmo, apesar de facilitar esta "movimentação uníssona", o faz a partir de uma referência externa (o som do instrumento musical). O fato de o grupo sincronizar sua movimentação a partir de um ritmo sonoro *externo* torna desnecessário que os indivíduos tentem atingir esta mesma coordenação através *da interação com o grupo* (é possível fazer o exercício de olhos fechados e mesmo assim mover-se de acordo com o grupo), sendo que a segunda hipótese pareceria mais desejável em uma concepção de ensino teatral que considere a capacidade de *interação* entre os alunos como um fator importante do aprendizado. Por isso mesmo considero esta uma abordagem inicial ao "movimento uníssono", a ser complexificada através de atividades em que o grupo, já com o senso rítmico mais interiorizado, venha a buscar um ritmo comum na percepção da movimentação do próprio grupo - quem sabe assim criando suas próprias músicas e sonoridades.

Referindo-se ainda às atividades citadas, outro ponto a destacar seria o fato de que o desejo de movimentar o corpo instilado pela presença da música levou os alunos a movimentações expressivas, criativas. Dito de outra forma, *a música os fez dançar*, um "dançar" que teve muito de divertimento. Foi interessante observar as diferentes movimentações criadas pelos alunos, quando provocados por diferentes qualidades de música. Destaco daí um fator que parece ser uma vantagem importante no trabalho a partir do estímulo musical: o fato de que o aluno compreende e recria, a partir de sua sensibilidade, diferentes qualidades de música em diferentes qualidades de movimentação.

Ao ver os alunos absortos nesta movimentação dançada, não pude deixar de refletir sobre a relativa naturalidade com que pareceram considerar a proposta de "dançar", em comparação com outras atividades em que foram desafiados a expor a expressividade de seus corpos. Questionados a respeito, não houve hesitação na constatação de que "a música também é algo que usa a expressão do corpo, e em alguns casos da voz também, ou apenas de sons (GP)".

Refletindo sobre as falas e atitudes dos alunos em relação a esta questão, arrisco-me a afirmar que a relação corpo-música é tão presente e abrangente em nossa cultura, tão absolutamente endossada pelos diferentes meios de comunicação e convívio social, que se constitui num código de expressão corporal estabelecido e, portanto, aceito com mais facilidade e menor constrangimento por parte dos alunos. Apoio esta afirmação na observação da movimentação dos próprios alunos, repleta de referências de *videoclipes*, *hip-hop*, ou mesmo da forma com que dançam ao sair para se divertir. Foi interessante ainda constatar que, se no início da oficina, as movimentações criadas de forma menos “estereotipada” ou “previsível” geravam certa tensão na turma, que resistia em reproduzi-las, no andamento do trabalho e à medida que os laços de confiança mútua se solidificaram, essa tendência se reduziu. Para além do caráter sensibilizador da música, que, a meu ver, por si só justificaria seu uso no aprendizado artístico-expressivo, penso que o movimento dançado pode ser uma boa via de acesso à expressividade por constituir-se numa espécie de “referência conhecida e segura” no meio social, tendo por essa razão o potencial de reduzir o estranhamento causado pela exposição do corpo perante o outro em uma aula de iniciação teatral. Esse ponto parece-me especialmente importante quando se considera as inseguranças naturais da faixa etária com a qual trabalhávamos na oficina: jovens, em pleno processo de construção de identidade e auto-estima.

LADRÕES, UGA-BUGAS E MINUETOS: *a música leva à imaginação, e a imaginação leva ao ato*

O autor deste intrigante subtítulo é WA, um aluno da oficina, cujas palavras não só sintetizaram com rara clareza seu processo criativo no exercício a que se referia como também evidenciaram sua tomada de consciência a respeito do mesmo, o que, aos olhos de um professor de arte, torna suas palavras ainda mais significativas.

A atividade consistiu no seguinte:

Trios. Ao som de uma trilha feita pelos professores com instrumentos, um integrante do trio (o “guia”) faz no espaço uma trajetória com seu corpo, deslocando-se através de uma série de obstáculos imaginários (portas, troncos, buracos, etc.) que criará e fisicalizará de improviso. Os demais integrantes do trio o “seguem” passando pelos mesmos obstáculos que o *guia* criou. Ao trocar o instrumento da trilha (pandeiro, violão, flauta), troca-se o *guia*. Todos os três devem ser o guia uma vez. Pedir que permitam que a música influencie a trajetória. Os grupos para a próxima atividade serão definidos por quem guiou ao som de cada instrumento: bongô, flauta, violão. (Plano de Aula 04)

No decurso do exercício os professores não ofereceram aos alunos outro estímulo externo para a imaginação, além das próprias trilhas sonoras. Os alunos foram desafiados a utilizar essas trilhas sonoras, permitindo que elas provocassem sua imaginação, enriquecendo assim a visualização do lugar onde se encontravam os obstáculos a serem ultrapassados. Cada instrumento, ao ser tocado, gerou uma trilha sonora diferente: o bongô deu origem a uma trilha tão somente percussiva; a melodia da flauta desenrolou-se em tons menores e tensos, com uma rítmica algo *jazzística*; e o violão, tocado em compasso ternário, soou parecido com um “minueto palaciano”.

À medida que a atividade se desenrolou foi possível observar um nível de engajamento corporal bastante intenso. A este engajamento físico parecia unir-se uma imaginação ativa que, de fato, “criava” os ambientes em que os

obstáculos imaginários eram transpostos, tal como foi constatado em conversa posterior com os alunos:

A música desperta mais a imaginação, nos ajuda a sentir como devemos fazer as coisas. Mas no meu caso o teatro ajudou na música, tenho dificuldade de me soltar enquanto escuto alguma peça, mas com o teatro eu entendi que é apenas eu, minha concentração e a música. E isso se tornou claro para mim com os exercícios em que usamos música e ritmo (GP).

Num segundo momento do exercício os alunos foram desafiados a criar cenas, utilizando como inspiração os fundos musicais executados durante a atividade anterior. O resultado foram três cenas diferentes, cada uma baseada no som de um dos instrumentos.

O som ritmado do bongô inspirou a cena dos *Uga-Bugas*, em que uma tribo de canibais tentava “jantar” uma dupla de exploradores. Amarrados junto a uma fogueira no centro da cena encontravam-se os exploradores, enquanto a tribo canibal dançava à sua volta. Em dado momento um barulho estranho atrai a atenção da tribo, que decide procurar por sua origem no mato que os circunda,



Foto 3 - Os *Uga-Bugas*

deixando sozinha a fogueira – e o jantar! É a oportunidade esperada pelos cientistas para fugir, dando um jeito de cortar as cordas que atam seus pulsos. Quando voltam da incursão à mata, os selvagens encontram tão somente a fogueira. Aproveitando-se da surpresa, os cientistas, que tinham ficado escondidos observando o que se passava, atacam a tribo e põe na inconsciente a pauladas, para depois fugir. Um último selvagem, retardatário na incursão à mata, chega a tempo tão somente de ver seus colegas inconscientes e a fogueira vazia. Só lhe resta enfurecer-se.

Muito interessante nessa cena foi a postura corporal diferenciada, com base baixa e projetada para frente, adotada pelos alunos que interpretavam os canibais, e também a forma como, ao deslocarem-se juntos, marcavam um ritmo acentuado com sons vocais e batidas do pé no chão, lembrando um rito indígena. Também foi marcante a forma com dispuseram e sustentaram o espaço imaginário em que se passava a cena, dando-lhe materialidade através de seus corpos.

*A melodia tensa, em tons menores, da flauta originou a cena dos ladrões na qual, certamente aproveitando muito da atividade anterior, os alunos criaram esta história onde um bando de ladrões invade um museu altamente protegido, cheio de armadilhas e alarmes, para roubar um objeto valioso. A cena iniciava-se com o planejamento do roubo, no qual cada personagem desempenharia uma função específica dentro de um plano complicado; continuava com bando aproximando-se do museu de *van*, e tinha seu clímax na complicadíssima invasão do museu, durante a qual os ladrões ultrapassavam diversas etapas e utilizavam diversos artifícios tecnológicos para chegar à sala onde os aguardava “o vaso”. O alarme, no entanto, acaba tocando, e a fuga se dá com*



Foto 4 - *Ladrões*

pressa. Na chegada no covil, na hora de dividir os despojos, eis que um dos ladrões esbarra no vaso e o espatifa no chão.

Um ponto forte desta cena foi a riqueza e detalhismo com que o ambiente imaginário foi materializado pelos corpos, e também uma qualidade de tensão, cuidado e silêncio que tornava a movimentação muito interessante.

A *valsinha palaciana tocada ao violão* levou os alunos a pensarem em uma cena na qual o foco era uma coreografia, lembrando muito um *ballet*. No desenvolvimento da cena foi aparecendo o roteiro em que, desde o camarim, se desenha um tímido romance entre um bailarino e uma bailarina, e também o ciúme e decepção de uma outra bailarina, apaixonada pelo rapaz. Quando se dá a apresentação da companhia, o casal apaixonado dança um *pas des deux*,⁶ enquanto os demais bailarinos – a garota desiludida entre eles – formam o



Foto 5 - Minueto

corpo de baile. Final feliz para o casal, e frustrante para a moça preterida.

Marcante nesta cena foi a aproximação com o ritmo e com o movimento dançado. Os alunos compuseram a movimentação de forma suave, tentando aproximar-se mesmo do ballet. Além

disso, valeram-se de um tipo de preocupação com o espaço bem próprio da dança, usando “desenhos coreográficos” para organizar os deslocamentos.

Claramente, cada um dos grupos, com sua forma peculiar, estabeleceu uma determinada relação, mediada pela imaginação criativa, entre a criação da cena e o fundo musical que escolhera como inspiração. Para o aluno WA, “a música leva à imaginação, e a imaginação leva ao ato”. Trago aqui algumas impressões de outros alunos a respeito deste processo de criação:

Vou explicar pelos teatrinhos que nós fizemos com os sons tocados pelo Leonardo, com o som deu pra notar o que estava acontecendo na cena. A música vai além da imaginação e com isso nos “espicamos” a tirar da nossa cachola todas as nossas idéias (SU).

Claro que para o teatro acontecer não é preciso a música pois existe peças onde só é trabalhado o corpo mas, a

⁶ Forma coreográfica do ballet clássico caracterizada por ser um duo, dançado por um bailarino e uma bailarina.

música pode sim ajudar porque é mais uma idéia, onde ouvimos o som ,e conforme a música a peça vai se deslocando num grande ritmo. É bem proveitoso, a música também, conforme a letra surgem novas idéias. (MA).

Com o som de qualquer música da pra montar uma peça e da pra se entender melhor a peça que esta sendo mostrada. (SU).

A partir dessas falas, levanto algumas hipóteses a respeito das relações que os alunos estabeleceram com as músicas na criação das cenas, dada a complexidade com que possivelmente se constituíram estas relações. Será que o violão lembrou um *ballet* assistido na TV, ou será que evocou memórias de uma aula de dança? A tensa melodia da flauta levou à cena dos ladrões pela percepção da característica “tensão”, dando margem a uma cena intensa, ou foi ligada, por exemplo, a algum desenho animado? As possibilidades de criação de significado a partir das músicas são infinitas, por ligarem-se ao todo das memórias e vivências, musicais ou não, de cada um dos alunos. Ao mesmo tempo, a relação que cada aluno teceu com as músicas foi única, íntima, *lhe pertenceu*, na medida em que cada imaginação é uma, e cada vivência é única. Sobre este aspecto pessoal do imaginar, considera Habeyche (2003, p. 48):

Ao trabalhar com a subjetividade de imagens sugeridas ao coletivo, mas entendidas/percebidas individualmente, o aluno construirá seus próprios referenciais sonoro-imagéticos, constituindo e sendo constituído pela sua subjetividade. Isso individualiza a possibilidade de comunicação e diferencia a aula de cada um, porque assim construir-se-á um campo de experiência, um lugar de vivência para o sensível e o imaginário do aluno, ainda que haja quinze alunos em aula. Esta agilização na comunicação significaria, em alguma medida, um atendimento mais aproximado do aluno, colaborando diretamente para seu processo de crescimento, para existir a sua identidade dentro do grupo, e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento como sujeito e como ator.

Assim, no uso das imagens sonoras – me referirei assim a essas trilhas sonoras – encontro uma forma de provocar os alunos a criarem e expressarem-se desde sua subjetividade, fazendo das atividades propostas na sala de aula,

mais do que “meros exercícios”, mas vivências de aprendizado artístico, “recheadas” de ludicidade, prazer e sentido. Além disso, penso que, em seu potencial de motivar o aluno desde sua subjetividade, as imagens sonoras podem trazê-lo, de fato, “para dentro da aula”, despertando-lhe o desejo de conhecer-se e de apropriar-se de seu aprendizado.



A BANDA: estava à toa na vida, o meu amor me chamou...

***A Banda* (Chico Buarque)**

Estava à toa na vida O meu amor me chamou Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor A minha gente sofrida Despediu-se da dor Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor	A minha gente sofrida Despediu-se da dor Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor
O homem sério que contava dinheiro parou O faroleiro que contava vantagem parou A namorada que contava as estrelas parou Para ver, ouvir e dar passagem	O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou Que ainda era moço pra sair no terraço e dançou A moça feia debruçou na janela Pensando que a banda tocava pra ela
A moça triste que vivia calada sorriu A rosa triste que vivia fechada se abriu E a meninada toda se assanhou Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor	A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu A lua cheia que vivia escondida surgiu Minha cidade toda se enfeitou Pra ver a banda passar cantando coisas de amor
Estava à toa na vida O meu amor me chamou Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor	Mas para meu desencanto O que era doce acabou Tudo tomou seu lugar Depois que a banda passou E cada qual no seu canto Em cada canto uma dor Depois de a banda passar Cantando coisas de amor...

A marchinha *A Banda* (1966), de Chico Buarque, foi introduzida na oficina, a princípio, tão somente como uma forma de tematizar a criação de cenas e personagens. A partir da canção foi criada uma cena musical, baseada no universo sugerido por sua letra, melodia, harmonia, ritmo. Tomaram vida, então, o *velho fraco que se esqueceu do cansaço*, a *moça feia que se debruçou na janela*, e a *marcha alegre* que, por alguns momentos, *se espalhou na avenida e insistiu*.

O processo criativo, em si só, foi bastante rico. Os alunos mostraram-se envolvidos, empolgados com o fato de estarem trabalhando a partir do universo ficcional sugerido pela canção. Toda a turma aprendeu a cantar a letra

da marchinha, e a cena que finalizou este trabalho mesclava cantoria e encenação em uma reconstrução cênica da canção.

No entanto, o trabalho com *A Banda* gerou um fruto inesperado, para além da criação cênica: mesmo após se ter encerrado o trabalho de criação de cenas com a canção, durante o qual ela foi cantada várias vezes em conjunto para que todos a memorizassem, os alunos manifestaram o desejo de continuar a cantá-la nos finais de aula. A canção, trazida para a oficina a título de exercício de criação, tornou-se, de forma imprevista e espontânea, uma espécie de hino de confraternização do grupo. Aula após aula a turma se reuniu em torno do violão para cantar a marchinha, e ao fazê-lo os alunos me davam a impressão de estarem manifestando a alegria de estarem juntos, compartilhando algo que foi se construído aos poucos no decorrer das aulas, e que lhes era precioso. Talvez fosse o sentimento de que passaram por experiências significativas juntos, de que juntos aprenderam coisas novas e, portanto, passaram por transformações, ampliando seus horizontes. Talvez a consciência de que, por terem partilhado destes momentos, constituíam um *grupo*, uma unidade de pessoas relacionando-se através da *cumplicidade* e do *apoio mútuo*.

Relembrando esses momentos, não posso deixar de tecer relações com o conteúdo simbólico da canção de Chico Buarque. Quem a conhece sabe da imensa ternura com que o poeta engendrou acordes e melodia para falar da alegria que contagia mesmo as pessoas mais retraídas e soturnas quando algo de mágico acontece, algo como o passar de uma banda pelas ruas da cidade, *cantando coisas de amor*.

Penso nos depoimentos dos alunos, em duas ou três lágrimas felizes que flagrei em seus rostos, em suas falas que contavam histórias de vidas, ora alegres, ora doloridas – como todas o são, uma vez que cada sujeito é uma história e “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”⁷. Penso neles me contando, de diversas formas, que a oficina foi um espaço onde a magia era permitida e a alegria, estimulada; um espaço onde havia uma chance, talvez rara, para a expressão de paixões, tristezas e alegrias que não encontravam seu

⁷ Trecho da letra da canção intitulada *Dom de Iludir* (1986) de Caetano Veloso.

lugar entre as muitas pressões do mundo. E, ao pensar nisso tudo, não posso deixar de imaginar a oficina como essa banda, que passou por todos nós, professores e alunos, cantando coisas de amor, nos convidando a sair no terraço e dançar, celebrando a alegria de viver e fazer arte.

Talvez este relato, tão poético e subjetivo, pareça um tanto deslocado no contexto de um estudo acadêmico. No entanto, não são poucos os pensadores que se deram conta de que uma concepção de educação que faça algum sentido não pode prescindir da afetividade, já que é através do afeto que podemos nos conectar verdadeiramente com aquilo que é aprendido. Nesse sentido, também muito já foi dito sobre o tecnicismo que caracteriza os moldes tradicionais da educação, e não faz mais do que “abarrotar” os alunos de informações mal digeridas, para as quais nossa sensibilidade tem dificuldade de atribuir, verdadeiramente, algum significado.

(...) a criança e o adolescente não deixam de fazer coisas porque são difíceis, mas por não terem sentido. E o professor tornar-se-á um bom educador, apreciado pelos alunos, na medida em que deixar de fazer coisas que para ele mesmo não tem sentido (BECKER, 2003, p. 23).

Penso que os momentos que nos foram proporcionados pela canção *A Banda* tem sua relevância pedagógica justamente no fato de que fizeram dos aprendizados propostos – sejam eles os aprendizados teatrais, a letra da música, o conhecimento e apreensão do universo de Chico Buarque ou a própria noção de trabalho em grupo, dentre outras possibilidades – mais do que meras memorizações de conteúdos, mas *vivências sensíveis*, significativas, transformadoras, conectadas com a vida daqueles que vivenciaram.

Concluo esta reflexão insistindo no fato de que *uma música*, dentre tantas possibilidades, foi o elemento catalisador dessa experiência pedagógica, afetiva, transformadora. Penso ser esta justamente uma característica inerente à música: provocar vivamente a subjetividade, de forma próxima e sensível. E, ao refletir sobre música por este viés, vislumbro infinitas possibilidades para seu uso em educação, sobre tudo para um ensino de teatro que se assuma, através e para

além da estética teatral, como uma tentativa de interação sensível dos sujeitos consigo próprios, com o outro, com o mundo.



ÚLTIMAS NOTAS: *ou ainda, primeiras notas...*

Penso nestas atividades musicadas desenvolvidas com os alunos do Colégio Júlio de Castilhos como uma primeira aproximação teórico-prática do tema da relação entre música e expressão teatral. A partir desta experiência, vislumbro infinitas possibilidades de exploração e elaboração de práticas pedagógicas. Para tanto, trago nestas considerações finais alguns “princípios” que emergiram a partir da reflexão sobre as atividades que analisei.

A pensar nas diferentes instâncias que constituem o sujeito – corpo, sentimento, sensação, imaginação, pensamento – como expressões diferenciadas, mas indissociáveis, de uma totalidade uma que é o ser humano, compreende-se que cada uma delas depende e interage com as demais, em uma dinâmica na qual uma transforma a outra na medida em que se desenvolvem.

Contraposta a esta idéia, percebo que as concepções mais comumente aceitas e praticadas na educação atual concebem a aprendizagem como algo que se dá exclusivamente a partir da memória e da razão. Dentro dessa ótica, o aluno é forçado a negligenciar seu corpo, seus sentimentos, sua capacidade imaginativa, em prol de um aprendizado “ressecado”, dissociado de corpo e subjetividade, como se a racionalidade, por si só, pudesse conferir um significado a todos os fenômenos que nos são apresentados pela vida. Cria-se assim uma cultura em que “prazer”, “sentimento” e “felicidade” se tornam idéias opostas a “aprendizado”, “seriedade” e “desenvolvimento”, sendo essas últimas mais comumente associadas a palavras como “sofrimento”, “punição”, “disputa”, “sucesso”, dentre outras máximas da sociedade competitiva. O resultado, em primeira instância, é um embotamento do corpo e da sensibilidade, e uma descrença na escola enquanto espaço de significado e felicidade na história de vida dos alunos. Creio que, mesmo sem uma análise aprofundada, se mostram bastante tristes as conseqüências e implicações de uma tal concepção de ensino.

No entanto, percebo na *música*, na cultura e na vivência musicais, justamente um espaço onde a subjetividade e o corpo sensível têm vez. Um espaço aceito e endossado pela cultura - e, portanto, de acesso menos conflituoso para o indivíduo - onde é possível apreender o mundo através do sentimento, da ludicidade, do prazer. Não por acaso muita gente se refere à música como “terapia”, “válvula de escape”, e outras expressões do gênero.

Nesse sentido, me parece que aproximar música e ensino pode consistir numa forma de humanizar o aprendizado, dando-lhe, por assim dizer, corpo e substância e, quem sabe, quebrando um pouco a rigidez dos “cascões” e preconceitos com que os jovens tendem a encarar a escola hoje em dia. Talvez e música possa ser uma canal para que o aluno possa se aproximar da escola sem achá-la “um saco”.

Se esta for realmente uma possibilidade, há o conseqüente ganho de, pelo fato de a música ser algo que toca ao *sensível*, e, portanto a *peças em particular*, poder ser ela uma via para trazer o aluno para o aprendizado desde algo que o motive de verdade, o que lhe provocaria a interagir ativamente com os conteúdos - quaisquer que sejam -, tornando seu aprendizado mais consistente e significativo.

No que concerne às especificidades do ensino de teatro, vejo no potencial que a música tem de provocar o indivíduo como um todo - corpo, idéias, sentimentos, imaginação - uma via de aprendizagem teatral que mobilize, integre e dê alguma vida a todas essas instâncias, auxiliando a expressá-las através do corpo, que é o veículo primordial da expressão teatral. Vejo ainda no contato com a infinita gama de estilos, ritmos, melodias, harmonias, idéias, sentimentos e representações existentes nos diferentes tipos de música um potencial de desenvolvimento da sensibilidade e ampliação de possibilidades expressivas.

Por fim, vejo nas muitas possibilidades de interação em grupo que podem ser propiciadas pela música, e na ludicidade - e porque não dizer alegria, doçura - característica dessas interações, uma forma de caminhar em direção a um ensino teatral que ponha em prática idéias como construção de grupo,

confiança e apoio mútuo. Partilhar de uma música pode ser uma experiência mágica, que nos ajuda a mostrar para os outros aquilo que sentimos, gerando assim uma sensação de confiança, respeito e troca. Creio que estes sejam valores importantes se acreditamos que o aprendizado do teatro seja vivência, convivência e expressão da vida. Qual a possibilidade de se criar uma peça que expresse uma idéia que me seja cara se não posso sequer partilhá-la com meus colegas de cena? Vejo na música esse potencial de “lubrificar” as relações e aproximar as pessoas, e esta me parece ser mais uma razão para considerá-la como uma alternativa para o ensino do teatro.

Concluo esta reflexão com a constatação de que aqui se encontra o final de uma etapa importante em minha formação como professor de arte, na qual foram elaborados não apenas *saberes* sobre a docência do teatro, mas também *convicções* sobre a natureza e relevância humana desta profissão, que me acompanharão em minha vida profissional. Uma etapa na qual foram determinantes minhas vivências na licenciatura, com os aprendizados da disciplina de *Metodologia do Ensino do Teatro* e os erros e acertos dos estágios de prática docente, mas sobretudo uma etapa em que, através da iniciação científica na pesquisa orientada pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, aprendi a “teorizar a prática e praticar a teoria”, organizando meus



Foto 6 – a turma da oficina

pensamentos de tal forma que ganhassem consistência. E, naturalmente, uma etapa que se encerra apontando para o futuro, um futuro onde certamente me aguardam novas dúvidas e reflexões sobre música, teatro, ensino e gente, uma vez que esta reflexão, ao apontar caminhos para o trabalho, convida a caminhar e trabalhar.



Referências

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEL BEN, Luciana. *Práticas Pedagógico-Musicais e Identidades Culturais*, in *Anais Do Seminário Nacional De Arte-Educação - 17ª edição*. Montenegro: Editora da Fundarte, 2003.

FURTH, Hans. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

HABEYCHE, Gisela Costa. *Banquete de Imagens: a complexidade do instrumento vocal*. Porto Alegre: UFRGS, 2003

KIEFFER, Bruno. *Elementos da Linguagem Musical*. Porto Alegre: Movimento. 1979.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.