

A palavra em potência e musicalidade: contribuições da Educação Musical

Jussara Fernandino ⁱ

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil ⁱⁱ

Resumo - A palavra em potência e musicalidade: contribuições da Educação Musical

O artigo aborda algumas possíveis contribuições da Educação Musical para o desenvolvimento de práticas em torno da palavra no contexto cênico. Partindo de uma reflexão acerca da potencialidade da palavra, a qual, mais do que expressar a letra de um texto, se constitui ato e revelação, destaca duas vertentes de trabalho sintetizadas nas modalidades *palavra-vocábulo* - presente em propostas de caráter estruturante, seja do texto ou da cena - e *palavra-sonoridade* - empregada em processos de construção de sentido e, não raro, integrada aos aspectos da escuta e da corporeidade. O artigo propõe, ainda, relacionar procedimentos da pedagogia musical a exemplos provenientes de propostas teatrais.

Palavras-chave: Potencialidade da palavra. Musicalidade da palavra. Palavra-vocábulo. Palavra-sonoridade. Educação Musical.

Abstract - The word in power and musicality: contributions of Music Education

The paper addresses some possible contributions of Music Education to the development of practices around the word in the scenic context. Starting from a reflection about the potentiality of the word, which, more than expressing the lyrics of a text, constitutes an act and a revelation, it highlights two work strands synthesized in the modalities *word-vocable* - present in proposals of structuring nature, whether of the text or of the scene - and *word-sound* - used in processes of meaning construction and, not rarely, integrated to the aspects of listening and corporality. The article also proposes to relate musical pedagogy procedures to examples from theatrical proposals.

Keywords: Potentiality of the word. Musicality of the word. Word-vocable. Word-sound. Music Education.

Resumen - La palabra en potencia y musicalidad: contribuciones de la Educación Musical

El artículo aborda algunas posibles contribuciones de la Educación Musical para el desarrollo de prácticas en torno a la palabra en el contexto escénico. Partiendo de una reflexión sobre la potencialidad de la palabra, que, más que expresar la letra de un texto, constituye un acto y una revelación, destaca dos vertientes de trabajo sintetizadas en las modalidades *palabra-vocablo* - presente en propuestas de carácter estructurante, ya sea del texto o de la escena - y *palabra-sonoridad* - utilizada en procesos de construcción de sentido y, no pocas veces, integrada a los aspectos de la escucha y de la corporalidad. El artículo también propone relacionar los procedimientos de la pedagogía musical con ejemplos de propuestas teatrales.

Palabras clave: Potencialidad de la palabra. Musicalidad de la palabra. Palabra-vocablo. Palabra-sonoridad. Educación Musical.

*A linguagem impressa é informação silenciosa.
O som de uma palavra é um meio para outro fim.*
Schafer, 1991, p. 239.

Introdução

Um texto teatral, composto por suas inúmeras palavras em uma composição previamente escrita, consiste somente em uma materialidade dentre as diversas possibilidades atreladas ao conceito de texto. Originário do latim *texere* (construir, tecer) e *textus* (coisa tecida)¹, um texto, de maneira geral, provém de uma produção de sentido dada pelo entrelaçamento de diversos signos, podendo se constituir de forma verbal, não verbal ou por ambas as configurações. Pode ainda possuir um caráter mais informativo, com predomínio de funções referenciais, dados, descrição e denotação, bem como se constituir com maior grau de plurissignificação e teor estético, abrigando características como subjetividade, ficcionalidade, e presença de conotação e metáforas.

Diante dessas variáveis, as palavras de um texto apresentam toda uma gama de potencialidades, adquirindo, ainda, novas dimensões pelo trabalho de elaboração criativa. Obviamente, essa potencialidade ultrapassa o âmbito semântico e gramatical das palavras em sua forma estrita, sendo um meio de desenvolvimento de possibilidades expressivas e de criação de sentido. Dessa forma, bordejando a letra do texto, mas também seus avessos, ou gerando, ainda, outras configurações, novas teceduras podem ser desencadeadas.

Nesse sentido, o presente artigo versa sobre algumas propostas da Educação Musical² passíveis de contribuir com a exploração desse potencial. Sem dúvida, a literatura e a pedagogia do Teatro já contam com todo um repertório em torno desse tema³. Contudo, lançar mão de algumas estratégias provenientes do contexto musical pode acrescentar outros

¹ Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras. Disponível em: [https://www.dicionarioetimologico.com.br/texto/#:-:text=Vem%20do%20latim%20texere%20\(construir,mais%20tarde%2C%20estrutura\)](https://www.dicionarioetimologico.com.br/texto/#:-:text=Vem%20do%20latim%20texere%20(construir,mais%20tarde%2C%20estrutura)). Acesso em: 08 mar 2022.

² A Educação Musical é um campo de estudos da Música que envolve temáticas didático-pedagógicas. Possui diferentes áreas de atuação perpassando tanto as experiências e as práticas constituídas na diversidade das culturas, quanto processos musicalizadores e metodológicos de cunho formal. Promove a sensibilização e a apreensão gradativa dos aspectos musicais por meios, inicialmente, vivenciais; se diferenciando, desse modo, de propostas específicas de algumas disciplinas, tais como Teoria Musical ou Percepção Musical, que desenvolvem trabalhos de ordem técnico-teóricos, de maneira geral.

³ Além das propostas de diretores e encenadores referenciais, alguns abordados neste artigo, nomes como Cicely Berry, Kristin Linklater, Sílvia Davini, são alguns exemplos de trabalhos em torno da vocalidade e da palavra no campo teatral. Destacam-se, também, os grupos de pesquisa dedicados ao tema, como o grupo *Vocalidade & Cena* (UnB), liderado por César Lignelli e Sulian Vieira Pacheco e o grupo *Palavra, Vocalidade e Escuta nas Artes Cênicas e Radiofônicas* (UFRGS), coordenado por Mirna Spritzer, dentre outros.

ângulos, especialmente no que se refere à musicalidade que abrange o universo das palavras, estimulando colaborações de caráter interdisciplinar.

Para tal, o artigo apresenta, primeiramente, uma breve reflexão sobre a potência de significação imbuída na palavra. Em seguida, destaca duas vertentes de trabalho sintetizadas nas modalidades *palavra-vocábulo* - presente em propostas de caráter estruturante, seja do texto ou da cena - e *palavra-sonoridade* - empregada em processos de construção de sentido e, não raro, integrada aos aspectos da escuta e da corporeidade; buscando relacionar proposições provenientes da pedagogia musical a alguns exemplos de propostas e procedimentos teatrais. Cabe ressaltar, que as estratégias musicais selecionadas são de caráter musicalizador e não pertencem ao campo da preparação vocal em si, tendo sido destacadas por possuírem alguns aspectos próximos às propostas teatrais apresentadas.

Reflexões em torno da potencialidade da palavra

A palavra, como meio gerador de significação, é um aspecto presente em vários contextos; e trazer algumas de suas atuações fora do âmbito artístico pode vir a ilustrar a força e a potência que é capaz de suscitar, auxiliando a pontuar alguns aspectos presentes também no fazer artístico-criativo.

A palavra consiste, por exemplo, em um dos pilares da metodologia de alfabetização de adultos desenvolvida por Paulo Freire, na qual “palavras geradoras”, provenientes do universo vocabular dos/das estudantes, são acionadas em intencionalidade pedagógica. Isto se dá, no entanto, para além da mera funcionalidade do letramento, desenvolvendo-se em relação dialética e problematizadora em um “círculo de cultura” (Silva, 2020). Ou seja, partindo do contexto social dos/das estudantes, as práticas desenvolvidas estão imbuídas da vida sociocultural dos/das mesmos/as, culminando não apenas na aquisição da leitura vernacular, mas também na leitura de mundo. Substituí a repetição mecânica da cartilha por uma conexão fluida com o simbólico, com a subjetividade, com os sentidos descobertos e plurais em prol do desvelamento do mundo (Calixto, 2007).

Para Freire (2015), a linguagem escrita não é necessariamente imobilizadora, mas vem a fixar, em certo sentido, a força da linguagem oral, sendo que “a leitura do texto escrito deveria ser a reinvenção do discurso oral”, o que implica um estado de “incompletude” por

parte do leitor, “num processo de reinvenção contínua do texto no contexto cultural e histórico próprio dele ou dela” (pp. 118; 120).

Calixto (2007) traz uma interessante comparação entre o emprego da palavra por Paulo Freire e por Jacques Lacan. Considerando os diferentes campos epistemológicos aos quais pertencem as propostas destes pensadores - a Educação e a Psicanálise, respectivamente -, identificou a linguística e a filosofia como pontos em comum, uma vez que ambos seriam leitores de Saussure e Levi-Strauss. Relaciona, por exemplo, os binômios *palavra oca* e *palavra verdadeira*, empregados por Freire, às expressões *palavra vazia* e *palavra plena* propostas por Lacan.

Conforme Calixto, a *palavra oca*, em Freire, tem conotação apenas retórica, considerada como “som desconectado de amplitude significante”, uma “verbosidade desprovida de teia de significações”, e na qual não há “corpo-palavra”, uma vez que consiste em uma impossibilidade de ação crítica. Em contraposição, a *palavra verdadeira* oferece uma dimensão desveladora da realidade, em torno da qual o educador cunhou expressões que a complementam, como *palavramundo*, que traduz “os muitos lugares de onde é proferida”, e *palavração*, relacionada à ação, “ato do sujeito manifesto na palavra corporificada” (Calixto, 2007, pp. 66-68; 193-196; 294). O autor ainda pontua:

...o sujeito defronta-se com a *palavração* por operar num contexto para a invenção do ato de palavra. A encarnação da palavra não ocorre por um mero procedimento gramatical, mas se insere numa contextualidade simbolizadora. Nesse sentido, dizer a palavra como apropriação do conhecimento torna-se a base do ato singular que caracteriza “o assento do poder discursivo e ato fundador da cultura”, movimento infundável e próprio à condição de homem inconcluso (Calixto, 2007, p. 96).

A palavra concebida como força de ato e apropriação pode ser exemplificada pela descrição de Freire sobre um episódio ocorrido em sala de aula. Um dos alunos da alfabetização de adultos foi ao quadro e, percebendo a própria palavra que havia escrito (Nina, o nome de sua esposa), foi tomado pela emoção e surpresa, se manifestando em uma gargalhada longa e nervosa naquele instante de compreensão súbita e tomada de consciência. Freire, comentando a significação simbólica que percebia na expressão dos alunos - como numa espécie de “alívio centenário” -, assim comentou o ocorrido: “percebi o gosto da briga, o gosto da luta para superar o obstáculo” (Freire, s.d).

Já no universo lacaniano da prática psicanalítica, Calixto indica três registros que regem a leitura dos fenômenos que envolvem a palavra: o real, o simbólico e o imaginário. Essa tríade, segundo o autor, leva à “uma aproximação mais complexa na captura dos atos

discursivos, nos quais se admite a incerteza, as desconstruções, o avesso”. A palavra, nesse contexto, é considerada um componente substancial da trama discursiva e pode emergir de forma cifrada, contendo versões que se encontram ocultas do dito, “articuladas em uma *polifonia-subvertida* que faz corpo entre as instâncias do consciente e do inconsciente pela via do discurso”. E, em citação a Miller (2002), acrescenta: “o dizer está debaixo do dito, é recoberto pelo dito” (Calixto, 2007, pp. 205; 209).

O autor ainda afirma que no processo psicanalítico há momentos de silêncio e oralidade, bem como momentos em que a fala escapole e ocorrem tropeços, surpresas e meias-palavras, uma vez que “algo que não é expresso não existe. Mas o recalcado está sempre aí, insistindo e pedindo para ser” (Lacan, 1985, p. 384 apud Calixto, 2007, p. 205). Assim, Calixto indica que a palavra vazia “carrega um invisível... uma linguagem sem som”, que inscreve “um assinalamento incessante no percurso discursivo”, sendo aparente o vazio que ela comporta. Do “sem-sentido” que daí ocorre surge o “*sentido-mais*”, e é “entre a falação da fala vazia que surge a fala plena *sub-assumida* no discurso”. Citando Lacan (1986, p. 129) - “a palavra plena é a que faz ato” -, Calixto conclui que a palavra plena é mais revelação do que expressão e que, ao traír o falante, transcende o discurso (Calixto, 2007, pp. 209-210). Desse modo,

palavra plena e palavra vazia estabelecem uma imbricação dialética que, aparentemente, está a instituir uma contradição semântica em meio a uma falação reconhecida com um erro, um equívoco, ou um lapso de linguagem. Mas, é essa complexidade que mescla estrutura e subjetividade, que permite uma transitividade nas palavras que as expande da mera significação linear (Calixto, 2007, p. 211).

As considerações sobre a potencialidade da palavra trazidas aqui por meio de dois exemplos distintos - o sociocultural, representado pelas propostas pedagógicas de Freire, e o da subjetividade humana, exemplificado por alguns apontamentos da psicanálise lacaniana -, ainda que de maneira superficial, evidenciam a riqueza que se encontra no bojo da palavra para além de um signo em si. Ressaltam, ainda, que, nas diversas versões que pode alcançar e transmitir, a palavra, dependendo do contexto e da forma como é trabalhada, alcança força de ato e de revelação, enfim, é transformadora.

Os apontamentos demonstrados também podem ser aproximados ao fazer artístico. Expressões acima mencionadas tais como incompletude, reinvenção, ato de desvelamento, teia de significações, desconstrução, simbólico, imaginário, dentre outras, também fazem parte dos processos criativos. Dessa maneira, o trabalho com a palavra no contexto cênico tem uma importância significativa, não devendo apenas se ater à linearidade do texto e aos processos da boa comunicabilidade, mas perpassando os âmbitos da criação de sentido, numa

dinâmica de trânsito entre aspectos externos e internos, entre o dito e o não-dito, entre o posto pelo texto escrito e a fala lavrada na criação atoral.

Macedo, Grimes e Ferreira (2020), salientam a importância da preparação vocal e da descoberta da voz em prol do trabalho criativo. Entretanto, apontam que, em busca da eficácia da cena, determinadas metodologias são centradas em modos fixos de dizer, acarretando o “controle da voz” e o “fechamento da palavra”. Para os autores, ao contrário, “a palavra, em seu sentido poético e narrativo, é uma maneira de nos transferirmos ao mundo, de nos lançarmos em direção ao fora”. Indicam que o trabalho pedagógico em torno da palavra deveria promover “procedimentos de abertura”, isto é, o surgimento de novos sentidos que as palavras podem revelar quando em estado de jogo, oferecendo “condições para germinar o dizer”, e também o “(in)dizer”, por meio do inacabamento e da imprevisibilidade do que vem de fora, em atos de escuta e contato com o outro (Macedo; Grimes; Ferreira, 2020, pp. 26-33).

Em posicionamento semelhante, Henriques (2021), explanando sobre a relação entre os trabalhos dos/das atores/atrizes e da direção vocal, aponta o necessário aprofundamento sobre a linguagem e o texto, bem como o trabalho sobre as possibilidades expressivas da voz. Indica a consciência dos fatores técnico-vocais implicados nesse processo, que garantem a audibilidade e o entendimento das palavras, a clareza da articulação do texto, os requisitos retóricos do discurso, citando ainda a saúde da voz do/da ator/atriz. Contudo, sua proposta tem como foco os processos interiores de criação e o que denomina sistema integrado corpo-voz, destacando o “lugar onde palavras e imaginação, em jogo dinâmico de desafios e descobertas, são estimuladas a criar pontes criativas entre si”. Para Henriques,

a enunciação das palavras, na performatividade da cena, exige do ator uma consciência sutil que ative o jogo criativo entre linguagem e imagética sensorio-mental, conferindo-lhe intenção de sentido, por um lado, mas também, e tão importante quanto, a ignição energética do impulso criador que o motive ao discurso (Henriques, 2021, p. 10).

Musicalidade(s) da palavra na cena e contribuições da Educação Musical

Em um processo de pesquisa que investigou entrelaçamentos entre estéticas teatrais referenciais e determinadas pedagogias musicais⁴, a categoria Produção Vocal, ali estudada, dividiu-se nas subcategorias voz cantada, voz falada e efeitos vocais. Estas, por sua vez, derivaram-se nas modalidades canto, *palavra-vocábulo*, *palavra-sonoridade*, emissões humanas, ruídos e corpo-voz⁵. A separação destes recursos expressivos em categorias e subcategorias se deu em função do processo de análise, sendo que estes, na realidade, se mesclam, por vezes, na diversidade das práticas artísticas. Com relação à musicalidade no entorno deste material, foram identificadas as seguintes possibilidades de desenvolvimento nas diferentes estéticas teatrais: (1) associação de elementos musicais à palavra e ao texto escrito; (2) criação de sentido pela potencialização sonora da palavra e dos recursos vocais; (3) relação voz-movimento como meio expressivo.

Em função do foco deste artigo serão enfatizadas as duas modalidades em torno da palavra, especificamente, a *palavra-vocábulo* e a *palavra-sonoridade*. Em cada modalidade, serão apresentados alguns dos contextos teatrais nos quais estas foram identificadas na investigação realizada, demonstrando, em seguida, apontamentos advindos da Educação Musical que se conectam com estas possibilidades.

Cabe reforçar, que o fato de se lançar mão da pedagogia musical tem como objetivo a exploração de outras abordagens em torno da musicalidade das palavras passíveis de complementar as práticas já consolidadas pela literatura e pedagogia teatral nesse campo, como mencionado anteriormente. Não se tem a intenção que as propostas musicais selecionadas sejam aplicadas de forma literal, mas que possam se constituir meio de trocas ou pontos de partida para o posterior desenvolvimento de possibilidades na interação Música-Teatro.

⁴ Processo de pesquisa desenvolvido pela autora em trabalhos subsequentes de Mestrado e Doutorado em Artes, realizados na Universidade Federal de Minas Gerais e finalizados em 2013. Seus resultados foram posteriormente trabalhados no grupo de pesquisa Laboratório de Experimentação e Criação em Artes Cênicas, liderado pela Prof.^a Rita Gusmão (UFMG), entre 2016-2019, tendo sido aplicados, ainda, em disciplinas da UFMG, bem como em processos de montagem de espetáculos.

⁵ Explanções mais detalhadas e aprofundadas sobre esse trabalho podem ser encontradas em Fernandino (2008; 2016).

Palavra-vocábulo

Uma das características em torno da voz falada foi verificada nas estéticas com maior vínculo ao texto literário, que, pela ênfase no sentido verbal das palavras, foi denominada pela pesquisa como *palavra-vocábulo*. Nesse contexto, foram identificadas alusões aos elementos musicais com o objetivo de potencializar as propriedades métricas e semânticas da linguagem ou promover organização e estruturação rítmico-sonora, cuja função varia de acordo com o objetivo estético do encenador.

Um exemplo do emprego desta modalidade são as investigações de Stanislavski sobre o “tempo-ritmo fonético” voltado para a excelência da expressão e da comunicação - “a arte de falar em cena”. Partindo de um minucioso estudo do texto escrito, visando ao apuramento da linguagem cênica, o encenador desenvolve uma técnica de estudo do texto que se apoia no potencial musical das palavras, sobre o qual assim se manifesta:

A índole de certas letras, sílabas e palavras requer uma pronúncia recortada, à semelhança das colcheias e semicolcheias em música; outros sons devem transmitir-se com maior duração e peso, como as mínimas e semibreves⁶. Igualmente, certas letras e sílabas recebem uma acentuação rítmica mais forte ou mais fraca; outras podem não ter acento algum. [...] Às vezes, esses sons se mesclam com pausas e contenções respiratórias das mais diversas durações. Tudo isto constitui o material e as possibilidades da linguagem, com os quais se forma o tempo-ritmo fonético. [...] Uma forma de falar moderada, sonora e fluida tem muitas qualidades e elementos afins com o canto e a música (Stanislavski, 1997, p.165).

De acordo com Knébel (2000), a entonação para Stanislavski se relaciona ao “conhecimento das leis do idioma” e “do desejo de transmitir de maneira exata o conteúdo da obra” (p.149). A análise da obra é realizada, então, por meio dos *compassos*⁷ *de linguagem* ou *compassos do discurso*, em uma analogia à estruturação rítmica musical, voltada, nesse caso, para a compreensão do texto em suas divisões e ordenação das palavras em grupos, ideias, frases e suas inter-relações (Stanislavski, 1997, p. 95). O silêncio/pausa tem função expressiva e de articulação dos grupos no texto, empregado nas modalidades *luftpausa* ou pausa de respiração, pausa lógica e pausa psicológica. O objetivo desse trabalho é evitar a recitação mecânica, não somente pela destreza vocal, mas pelo entendimento e imersão na proposta dramatúrgica.

⁶ Stanislavski se refere aqui a algumas figuras musicais que representam, na partitura musical, diferentes durações do som e que interferem também no andamento musical. Colcheias e semicolcheias, de um modo geral, estruturam células rítmicas mais rápidas ou ligeiras, e as mínimas e semibreves, representam sonoridades mais longas e lentas.

⁷ Compasso: unidade divisória da partitura musical que coordena pulsação, métrica e ritmo.

Em Meyerhold foram identificados recursos semelhantes, porém, com propósitos estéticos diferenciados. Conforme Picon-Vallin (2006), além de todo o aparato musical empregado por Meyerhold voltado para a estruturação das ações e do espetáculo⁸, sua estética propõe, ainda, o que a autora denomina como “música inaudível”. Esta, extraída da obra literária, atua por meio da musicalização do texto, resultante de uma análise criteriosa de todos os episódios da encenação, e realizada com o auxílio da taxionomia musical. Por meio dessa estratégia, são atribuídos os temas, as sonoridades e os ritmos próprios de cada quadro, em torno da palavra e do gestual. Trabalhando com a colaboração de instrumentistas e compositores, Meyerhold desenvolveu uma notação específica que ordena musicalmente a fala, com marcações rítmicas, melódicas e expressivas. O processo, denominado por alguns autores como *fala cênica* constitui-se um híbrido entre fala e canto⁹, cujo intuito era anular a interpretação naturalista e promover uma expressão ligada mais ao movimento e ao gesto que ao conteúdo da palavra (Santos, 2002).

Em outro recurso, denominado *instrumentalização sonora*, as sonoridades presentes no texto como palavras, gritos, gargalhadas, gemidos e sons dos objetos são exploradas e organizadas como em uma orquestração musical. Com relação ao emprego da palavra nesta estruturação, utiliza-se aliterações, repetição das palavras e combinação destas com ruídos e onomatopéias. Conforme Picon-Vallin (2006, p. 19), “o tratamento musical do texto conduz a uma polifonia na qual cada voz, corista ou solista”, dentre outras funções, submete o texto, antes familiar, a uma forma sonora, por meio das convenções da abstração musical.

Embora não tenham sido identificadas estratégias tão específicas como em Stanislavski e Meyerhold, alguns dos apontamentos de Brecht indicam um trabalho em torno do ritmo e das sonoridades das palavras e das frases, vinculado ao sentido de *gestus*. Para o encenador, este conceito é uma atitude global, sendo aplicável também aos elementos cênicos em suas peculiaridades. No tocante às canções há a *música-gestus* e, da mesma forma, um *gestus* da fala (Bonfitto, 2002). Desenvolve-se, assim, um trabalho de qualificação das palavras, no intuito de distanciar o texto: frisar declarações, organizar variações na fala de acordo com o

⁸ Na estética de Meyerhold, de modo geral, o emprego da música auxilia em vários aspectos de suas técnicas como o Grotesco e a Biomecânica. Tensões harmônicas, por exemplo, eram associadas ao acúmulo e desencadeamento da ação, nos chamados ciclos de ação ou ciclos de realização, bem como o uso do *rallentando* (redução gradual do andamento musical) aliado ao conceito de *tormoz* – frenações rítmico-plásticas (Bonfitto, 2002; Picon-Vallin, 1989; Santos, 2002).

⁹ Esse tipo de recurso aproxima-se do conceito de *sprechgesang* – canto falado ou fala declamada ou cantada – proveniente de técnicas vocais expressionistas, cuja essência, contudo, também é encontrada na tragédia grega e nos recitativos das óperas.

grau de importância das expressões, selecionar a relação entre dicção e *gesto* para ressaltar o significado da mensagem política do texto, além de se diferenciar a fala da personagem da fala que comenta a personagem. Nessa intencionalidade, Brecht traz indicações de recursos expressivos - emprego de pausas, fraseado, retenções, além de pontuar sobre duração, timbre e intensidade da voz - implicados no potencial da palavra e na condução rítmico-sonora do texto (Brecht, 1978).

Verifica-se que os encenadores teatrais acima mencionados, mesmo apresentando propostas com objetivos diferenciados entre si, lançam mão de determinados recursos para potencializar o uso das palavras, seja com relação à comunicabilidade e transmissão da mensagem desejada, seja como aspecto estruturante. Duração, altura, intensidade e timbre constituem os já conhecidos parâmetros musicais do som. Pausas, fraseados, métrica, e outros fatores ligados à ritmicidade também são termos pertencentes ao universo musical, mas não exclusivos a este, sendo aspectos inerentes à linguagem e aos demais campos que a empregam. Porém, havendo essa proximidade, e constatando que alguns dos encenadores empregaram material musical como apoio, é interessante pensar em estratégias provenientes da Música que possam colaborar com a apreensão e o desenvolvimento desses recursos.

Na literatura teatral e musical há diversas práticas voltadas para o trabalho com a ritmicidade e a sonoridade da fala e da palavra, incluindo jogos e estratégias criados especificamente para tal fim, bem como os provenientes da tradição oral e de domínio público. No campo da Educação Musical, a Pedagogia Orff oferece uma possibilidade de complementar este repertório, uma vez que uma parte de suas proposições lida com os aspectos da linguagem, oferecendo meios para a exploração das propriedades rítmicas e sonoras das palavras¹⁰.

Criada pelo compositor e pedagogo alemão Carl Orff (1895-1982), a proposta parte do entendimento de que a linguagem, a música e o movimento são interligados pelo fenômeno rítmico. Dessa forma, a concepção central dessa pedagogia consiste na integração destes elementos, sendo sintetizada na tríade Música-Movimento-Fala, também encontrada em algumas publicações como Palavra-Movimento-Som (Bona, 2011). Isso traz uma possibilidade interessante de se trabalhar a palavra, não de forma apartada, mas em conexão com demais aspectos, que, na realidade das práticas artísticas, são desenvolvidos de maneira integrada.

¹⁰ Outras propostas musicais também oferecem contribuições próximas, porém, devido ao limite do artigo, a Pedagogia Orff foi selecionada por abranger mais possibilidades no tocante à palavra falada.

Segundo Penna (1995, p. 86), no funcionamento dessa tríade, “a palavra falada é a geradora do ritmo e da música: as inflexões expressivas dão movimento à fala; esse movimento, uma vez ordenado, configura-se em ritmo e expande-se numa entonação sonora que se inicia sobre a terça menor. Desse intervalo deriva todo o trabalho melódico, que dessa forma se enraíza na exploração da linguagem falada”¹¹. Emprega-se, então, todo um aparato de práticas em torno das possibilidades rítmicas da fala e do jogo sonoro das palavras, utilizando diversos materiais como nomes, rimas, onomatopeias, pregões, parlendas, histórias e poemas. Diversas formas de escandir e trabalhar as palavras são utilizadas, como o tratamento rítmico de sílabas, acentuações ou jogos sonoros por meio do *ostinato*¹², empregado, geralmente, como base rítmica ou em estruturas de superposição sonora. Esses materiais são também acoplados a motivos melódicos e canções, integrando estruturas musicais de complexidade gradativa, culminando em arranjos vocais e/ou instrumentais.

Orff propõe, ainda, um processo de criação orientada, cujas etapas apresentam, inicialmente, estruturas pré-determinadas como referência para o participante, ampliando a atuação criativa por gradações. Nesse sentido, parte, primeiramente, da reprodução de motivos rítmico-sonoros (imitação; *eco*), seguidos de exercícios de complementação de frases e de pergunta-resposta de caráter musical, passando por elaboração de variações de motivos musicais, até se chegar a criações mais estruturadas com emprego de quadraturas¹³ ou uso das formas A-B-A e rondó, por exemplo¹⁴. Toda a proposta é calcada no coletivo em constante trabalho de escuta e interação entre indivíduo e grupo.

Quanto ao emprego do movimento, o corpo é utilizado em suas possibilidades gestuais e de locomoção rítmica. Toda a parte de movimentação é desenvolvida em integração com as práticas acima mencionadas, além do emprego de jogos e danças tradicionais. Inclui, ainda, a concepção do corpo como fonte e produção sonora, com o emprego da percussão corporal nas práticas e nos arranjos musicais. Conforme Bona (2011), verifica-se, em alguns aspectos Orff, a herança recebida da pedagogia musical de Jaques-Dalcroze, centrada no trabalho corporal,

¹¹ Terça menor é um intervalo entre duas notas musicais formado por um tom e um semitom. Para Orff, a terça menor possui uma sonoridade próxima à determinadas inflexões da fala.

¹² *Ostinato*: termo que se refere à repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas (Sadie, 2004).

¹³ Quadratura: resultado do processo de organizar o discurso musical por número par de motivos, proposições e períodos (frases) todos de igual tamanho (Sadie, 1994).

¹⁴ Forma A-B-A: forma musical na qual a primeira seção (A) apresenta novamente seu material, sem qualquer alteração, após uma seção diferenciada e secundária (B). Forma rondó: forma musical em que a seção primeira, ou principal, retorna de maneira recorrente, normalmente na tonalidade original, entre seções subsidiárias (Sadie, 1994).

bem como de Rudolf Laban. Segundo Lima (2008, p. 50-51), Laban, em suas pesquisas em torno da Dança-Teatro, também desenvolveu o sistema *Tanz-Ton-Wort* (Dança-Som-Palavra), que propunha aos participantes “o uso da voz e a criação de pequenos poemas, buscando o atravessamento e o diálogo entre movimento, palavra, som”.

As proposições encontradas na Pedagogia Orff são bastante efetivas na compreensão e no desenvolvimento de determinadas estruturas rítmico-sonoras, apresentando um trabalho com as palavras e com a fala que não se dá de forma isolada, mas em conexão com a escuta e o movimento. No entanto, mesmo havendo abertura para aspectos criativos, sua proposta encontra-se em uma concepção estética na qual predomina o pensamento métrico, o direcionamento prévio dos materiais e maior nível de controle formal e estrutural. Essas características, contudo, trazem algumas conexões com as propostas dos encenadores que foram relacionadas à modalidade *palavra-vocábulo*, o que pode vir a contribuir com trabalhos nesta linha.

Porém, é perfeitamente possível adaptar os princípios Orff a estratégias com menor rigor formal-métrico. A exploração rítmico-sonora da palavra e a estruturação por meio de *ostinatos* e movimentos geram práticas e resultados muito interessantes que não precisam ser, necessariamente, condicionadas à estrutura de uma canção ou à quadratura de um recitado rítmico. Podem ser desenvolvidas também por meio de criações de sentido mais livre e desencadeadas a partir da expressividade dos próprios participantes.

Palavra-sonoridade

Com o declínio do texto teatral convencional, como estrutura predominante, surgem, gradativamente, novas possibilidades estéticas. Assim, com relação às possibilidades vocais, ocorre a diminuição ou até a negação da expressividade proveniente da sintaxe textual e os significados passam a ser desenvolvidos a partir da materialidade sonora da palavra e de recursos daí derivados, o que foi denominado pela pesquisa como *palavra-sonoridade*. As características em torno desta modalidade foram encontradas no trabalho de vários diretores e encenadores que atuaram/atuam, predominantemente, a partir da segunda metade do século XX em diante, dentre os quais serão aqui destacados: Artaud, Grotowski, Brook e Wilson.

A proposta de Artaud pode ser considerada uma precursora dessa concepção, uma vez que rejeita a imposição da palavra enquanto texto literário, propondo que “o espírito e não a

letra do texto” é que deve ser ressaltado. Dessa forma, evidencia os demais elementos componentes da encenação, promovendo o “alargamento das possibilidades de significação do teatro: o ator, com seu corpo e sua voz; as sonoridades da música e da palavra; o figurino; e o espaço” (Bonfitto, 2002, p. 55).

Outro ponto que caracteriza as estéticas nas quais se encontram a palavra-sonoridade é o fato de que, em função de se ter eliminado a submissão a uma mensagem pré-determinada pelo texto, a carga expressiva é construída também pelo ato criativo do/a ator/atriz. Willer (1986, p. 118), indica que em uma de suas cartas ao editor Henri Parisot, datada de 1945, Artaud expõe “alguns experimentos de linguagem”, cujos versos “só podem ser lidos se escandidos num ritmo que o próprio leitor deverá achar para entender e para pensar”. Dentre estes experimentos encontra-se o seguinte texto:

ratara ratara ratara
atara tatara rana

otara otara katara
otara retara kana

ortura ortura konara
kokona kokona koma

kurbura kurbura kurbura
kurbata kurbata keyna
pesti anti pestanum putara
pest anti pestanum putra.

Verifica-se, neste exemplo, todo um jogo sonoro que foi instaurado mediante a seleção dos fonemas, a organização rítmica dos versos, a repetição e a construção das palavras, sem que haja um significado previamente estabelecido; o que viabiliza a possibilidade de “reinvenção contínua do texto” (Freire, 2015), ao trazer “inacabamento” e “imprevisibilidade” (Macedo; Grimes; Ferreira, 2020).

Na realidade, na lógica artaudiana a palavra não é excluída, porém sua função é diferenciada, contribuindo para uma “ação dissociadora e vibratória sobre a sensibilidade”. A voz humana é utilizada como puro instrumento de produção sonora, por meio de ressonâncias, pronúncias específicas, repetição rítmica de sílabas, onomatopéias e aliteraões, além de emissões humanas como gritos, lamentações e sussurros, em níveis sonoros exacerbados e contrastantes, cuja função seria devolver às palavras sua possibilidade de “comoção física”, agindo de maneira ativa na percepção e na sensibilidade do espectador “sob a forma de encantamento” (Artaud, 1884; Carlson, 1997; Roubine, 1998).

Alguns aspectos da *palavra-sonoridade* e a criação de novas significações a partir da questão vocal foram verificados também na proposta grotowskiana. Nas primeiras fases de seu trabalho, Grotowski descreve uma série de exercícios vocais empregados no treinamento do/a ator/atriz, dentre os quais se destacam: (1) Sonorizações integradas ao texto visando “colorir as palavras”: gotejar da água, ruído de um motor, sons de pássaros, *etc*; (2) Dicção como meio de expressão: explorar dicções cotidianas e dicções artificiais, para “caracterizar, parodiar ou desmascarar o papel”; (3) Ações vocais imaginárias: usar a voz para embrulhar um objeto, para varrer o chão, para acariciar, para empurrar, *etc* (Grotowski, 1992, p. 139-140).

Além desses exercícios, a técnica em torno dos ressonadores/vibradores propõe ampliar as possibilidades de emissão a partir das potencialidades expressivas do corpo e da voz. Permite ao/à ator/atriz grotowskiano/a dispor de uma “paleta sonora” mais rica, capacitando-o/a a explorar timbres e “vozes inauditas” (Roubine, 1998, p.164). Segundo Grotowski (1992, p. 130), “o objetivo dos exercícios é tornar o ator dono do seu diapasão potencial. É essencial, para ele, explorar espontaneamente, e quase subconscientemente, estas possibilidades enquanto executa a partitura do seu papel”. A princípio utilizadas apenas como exercício vocal, passaram a integrar, também, os processos de criação, relacionando-se aos impulsos e aos estímulos exteriores, que compõem os chamados *pontos de contato* (Grotowski, 1992, p. 103; 108). Alcançando, posteriormente, dimensões cada vez mais aprofundadas no decorrer da trajetória de suas propostas, a relação entre sonoridade e gestualidade pode ser exemplificada nos seguintes apontamentos do encenador:

O ator que cumpre um ato de autopenetração empreende uma viagem que é registrada através de vários reflexos sonoros e gestuais... Mas tais sinais devem ser articulados. [...] A elaboração da artificialidade é um problema de ideogramas - sons e gestos, que evocam associações no psiquismo da platéia. [...] Aqui reside todo o processo da expressividade (Grotowski, 1992, pp. 33-34).

Em Peter Brook, foram identificados exercícios inspirados em Artaud, utilizando a linguagem de sons e gestos, dentre eles: (1) criação de novas significações para a palavra: palavra-grito, palavra-choque, palavra-mentira, palavra-paródia; (2) exploração de sonoridades: emissão de sons sem se servir da linguagem articulada e narração de histórias apenas por meio dos ruídos presentes no contexto; (3) desenvolvimento de uma linguagem corporal que inclui a palavra como parte do movimento (Aslan, 2003).

O trabalho com as palavras, no entanto, está inserido em sua própria concepção cênica e em meio aos demais processos expressivos. Nicolescu (1994, p. 26-27), destacando

apontamentos de Brook, indica que os exercícios e as improvisações oferecem a possibilidade de “ligar os níveis mais habituais e os mais ocultos de experiência”, de descobrir as equivalências de uma poderosa potencialidade entre os gestos, as palavras e os sons, permitindo a afinação do “instrumento” teatral (o ser do ator) e a circulação do “fluxo dramático vivo”. Este fluxo vivo se faz também no contato com o espectador, uma vez que, para Brook, os atores devem chegar diante de uma plateia “preparados para estabelecer um diálogo, não para dar uma demonstração” (Brook, 1995, p. 153).

Uma concretização dos experimentos dentro da ideia de *palavra-sonoridade* pode ser exemplificada pelo processo de montagem da peça *Orghast*. O trabalho partiu de um trecho em grego arcaico, sem divisão por versos ou por palavras, apenas uma sucessão de letras para que os atores trabalhassem “escandindo-as com sua sensibilidade”, sem nem mesmo saber o sentido original do texto. Verificou-se que “os ritmos ocultos no fluxo das letras” começaram a se revelar em “pré-palavras e pré-concepções como formas dinâmicas, às vezes como murmúrios ou padrões de som que ficam à beira de palavras, às vezes como valores musicais que vão se tornando reconhecíveis e precisos”. Foram formando, assim, “raízes de linguagem e grandes blocos de som” até a concepção de uma nova linguagem não existente, e que foi empregada no espetáculo (Brook, 1995, pp. 150-151). Nicolescu (1994) ressalta que em *Orghast* criou-se uma língua orgânica, na qual as palavras se constituíram “catalizadores da transformação recíproca entre o movimento e o som”, gerando significações que dispensam a utilização do filtro mental (p. 42-43).

Já nas propostas de Bob Wilson, o texto não é considerado o ponto de partida, mas um dos componentes da encenação, assim como a luz, o cenário ou a música (Carlson, 1997). Em relação à palavra, especificamente, em suas peças ocorre tanto a negação e a desestruturação da linguagem verbal, quanto a sua reelaboração.

Maletta (2005) discorre sobre o trabalho de Wilson a partir de sua divisão em quatro fases elaborada por Holmberg (1998). Estas fases são: (1) *Ópera muda*: espetáculos fundamentados na linguagem plástica e corporal, em função da eliminação da linguagem verbal e predominância de elementos musicais relacionados a tempo e ritmo; (2) *Desconstrução da linguagem*: novas configurações para a palavra, retirando seu teor semântico e narrativo em reelaboração a partir de sua estrutura musical e plástica (tamanho e sonoridade das palavras ou frases em “tratamento arquitetônico do texto”); (3) *Da semiótica à semântica*: utilização da palavra com sentido semântico, porém utilizando técnicas como descontinuidade,

intercruzamentos de textos e bricolagem. Há também a presença de construção de estruturas a partir de fonemas, como, por exemplo, a transformação da palavra em melodia pelo prolongamento melismático¹⁵ de uma vogal, ou, ainda, a repetição enfática de um fonema. Por exemplo: na peça *Quartet*, uma das atrizes foi estimulada a explorar de forma gutural a letra b, da palavra *blood*, para que a imagem de jatos de sangue fosse dada pela potencialidade dos sons e não apenas pelo seu significado semântico; 4) *Como fazer as coisas com palavras: confrontando-se com os clássicos*: fase de montagem de óperas de compositores consagrados da música erudita, realizadas, contudo, de acordo com a estética formal de Wilson e suas técnicas de desestruturação ou reconfiguração da linguagem.

Na estética de Wilson, as possibilidades vocais dos/das atores/atrizes podem ser potencializadas, ainda, por processamentos do som por meios tecnológicos, como os recursos de amplificação, alteração de alturas e distorção de timbres. Envolve questões de espacialidade e de ambientação sonora, incluindo possibilidades de tratamento polifônico dado pela superposição e contraponto entre as vozes tratadas eletronicamente e as vozes ao vivo em cena (Tragtenberg, 1999).

Dentre as diversas possibilidades de trabalho com a palavra fora do padrão convencional, a contribuição da Educação Musical pode lançar mão de propostas desenvolvidas por pedagogos-compositores ligados à música contemporânea, e que surgiram a partir de meados do século XX em diante. Em termos gerais, na música contemporânea ocorre um rompimento com o universo tonal-métrico e novas possibilidades expressivas e ramos estéticos foram sendo desencadeados com o decorrer do tempo, tais como a música aleatória, música concreta, música eletrônica, música espectral etc. De um modo geral, há uma predominância de aspectos experimentais e improvisativos, outras formas de notação e estruturação, absorvendo sonoridades inusitadas para além das fontes sonoras tradicionais, e potencializadas pelo emprego da tecnologia. Também surgem novas posturas de atuação dissolvendo fronteiras entre os papéis do compositor, do intérprete (*performer*) e do ouvinte.

Outro ponto relevante no universo da Música é o desenvolvimento da escuta ativa, aspecto fundante e presente em toda a pedagogia musical. Desde as propostas mais tradicionais às mais recentes, seu significado ultrapassa a acuidade e a proficiência auditiva em si, promovendo a compreensão musical em seus aspectos físicos, afetivos e cognitivos. A

¹⁵ Melisma: vocalização prolongada ou grupo de notas em ornamentação melódica cantadas sobre uma única sílaba (Schafer, 1991; Sadie, 1994).

propriedade da escuta em promover conexões foi apontada pelo compositor francês Pierre Schaeffer, que estabeleceu quatro modalidades em relação à escuta, sendo estas: *Ouvir* (recepção passiva do som); *Escutar* (atitude ativa e de interesse na identificação da informação sonora); *Entender* (seleção e intenção de escuta, relativas a experiências e preferências do ouvinte); e *Compreender* (percepção que busca atribuir significado à informação imediata). Esta última traz um ponto de interesse para a presente discussão, uma vez que é um fator alinhado à interação e construção de significados “permitindo-nos pensar em uma escuta que compõe, que inventa” (Santos, 2004, p. 42). Isso coaduna com a proposta de Macedo, Grimes e Ferreira (2020), mencionada anteriormente, com relação aos “atos de escuta”, a partir da “imprevisibilidade do que vem de fora” e do “contato com o outro”.

Dois pedagogos musicais - John Paynter (Inglaterra, 1931-2010) e Murray Schafer (Canadá, 1933-2021) - serão aqui destacados por desenvolverem trabalhos com as características acima e apresentarem determinados aspectos em suas propostas compatíveis com a *palavra-sonoridade*, podendo constituir meios de experimentação destas possibilidades. Seus processos de trabalho apresentam pontos comuns entre si, como a proposição didática por meio de projetos, em lugar de um método linear; a valorização da descoberta e dos processos criativos; o emprego do som como matéria prima e a utilização de fontes sonoras não convencionais.

De acordo com Mateiro (2011), a proposta pedagógica de John Paynter como um todo passa pelo fazer musical em suas diferentes formas: composição (inventar), execução ou performance (interpretar) ou audição (“refazer a música dentro de nós”, segundo o compositor). Esses aspectos fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem que, contudo, tem como eixo central a criação, perpassando por diversas etapas em um processo de sistematização do conhecimento, a saber: audição (seleção de sons); reprodução (imitação de sons); avaliação (gravação e apreciação de sons); criação (improvisação e composição de peças); registro (criação da notação gráfica dos sons); realimentação (audição e análise de peças de outros compositores, com temas ou materiais semelhantes aos do projeto de criação).

O processo de criação parte da escolha e exploração dos materiais, compreendendo como funcionam e o que podem fazer, passando por seleção e rejeição dos recursos sonoros (em função do objetivo inicial), até se chegar a uma organização, na qual os sons são transformados em ideias musicais. Nesse processo, são utilizadas diversas possibilidades de

fontes sonoras, incluindo objetos e aparelhos eletrônicos, o que não exclui as fontes convencionais.

A palavra, nesse contexto, considerada como material sonoro, passa pelos processos e tratamentos mencionados acima. Para Paynter (1991), os sons produzidos pelas palavras se constituem uma fonte de material musical tão valiosa quanto os sons produzidos por um instrumento musical. Dessa forma, o som de uma palavra poderá receber experimentações explorando as diversas maneiras de fazer a palavra soar: dizê-la, gritá-la, dilatá-la ou abreviá-la. E, ainda, dividir a palavra em seus componentes, explorando o potencial sonoro de cada um deles. Dessa forma, apenas uma palavra poderia constituir a base de toda uma peça musical.

Com processos de ensino e aprendizagem semelhantes, o trabalho de Murray Schafer se destaca pelas proposições denominadas *Paisagem Sonora* e *Limpeza de Ouvidos*, que apresentam a ampliação do conceito de escuta e uma maior consciência da relação entre o indivíduo e o meio sonoro que o cerca. Para Schafer, os sons do ambiente constituem uma composição musical da qual o ser humano é o principal compositor, o que se dá por meio de uma escuta criativa, que ultrapassa a audição física em si, e se estabelece por contato e interação com os fenômenos sonoros. As práticas envolvem o contato com o ambiente; a sensibilização aos sons e ao silêncio; a organização da escuta; a pesquisa das sonoridades e suas possíveis classificações e modos de estruturação (Fonterrada, 2008). Diversas estratégias estão envolvidas nesse processo sendo imprescindível, como ponto de partida para a percepção, a capacidade de silenciamento: “Sente-se em silêncio, atentamente. Feche os olhos. Ouça. Num instante você será preenchido por um som inestimável” (Schafer, 1991, p. 208).

Em sua proposta, Schafer também apresenta exercícios e improvisações em torno de fontes sonoras variadas, como os objetos, os instrumentos musicais e a voz. Em sua obra mais conhecida, *O Ouvido Pensante* (Schafer, 1991), o capítulo intitulado *Quando as palavras cantam* (também editado separadamente em livro) é dedicado à questão vocal. Aborda uma série de práticas em torno das palavras, fonemas, melismas, onomatopéias, efeitos vocais, sempre envoltos em reflexões e questionamentos, postura característica do compositor. Seguem alguns exemplos de exercícios preparatórios propostos por Schafer, dentre vários presentes no referido capítulo:

1. Repetição de uma palavra ou o do próprio nome muitas e muitas vezes até que, gradualmente, seu sentido seja “hipnotizado” e a palavra perca sua identidade se tornando um objeto sonoro. Indicação final para o exercício: “examine-o (o objeto sonoro) totalmente com os ouvidos” (p. 209);

2. Trabalho com a “Palavra-trovão”, criada por James Joyce na obra *Finnegans Wake*: BABABADALGHARAGHTAKAMMINARRONNKONNBRONNTONNERRONNTUONNT HUNNTROVARRHOUNAWNSKAWNTOOHOOHOORDENENTHURNUK!

As propostas são: a) Recitar a palavra sentindo-a na garganta; b) Série de exercícios de decupagem da palavra encontrando palavras próximas a trovão em outras línguas que a compõem, bem como exploração de suas estruturas e fonemas; c) Ler e modular a palavra em voz alta “imitando o evento que (esta palavra) celebra”; d) Coletivamente, construir uma polifonia a partir das possibilidades experimentadas; e) “Aperfeiçoar” a palavra de Joyce;

3. “Biografia do alfabeto”: criar narrativas para cada letra do alfabeto. “Não estamos interessados aqui em dogmas fonéticos, mas em metáforas que revelam segredos” (p. 216).

4. Criar novas palavras a partir de outras já existentes, não apenas por junção de novas letras, mas buscando seu significado. Exemplos: a) Criar outras palavras para “luar” que sejam sugestivas de seu sentido; b) Criar outras palavras para “gotas de chuva”, criando, em seguida, uma composição sonora com essas novas palavras e sons; etc;

5. Diversos exercícios envolvendo melismas e onomatopeias: experimentações vocais acrescidas de indicações musicais de altura, intensidades, timbre, caráter expressivo ou rítmica. Exemplos de indicações para os sons: grave, suave, áspero, austero, aborrecido, interrompido, aquático, melado, etc. a) Gravar as experimentações e ouvir em seguida; b) Ouvir novamente a gravação e interagir com a própria voz desenvolvendo contrapontos¹⁶ com relação ao material e às intencionalidades; Realizar o exercício também com os/as parceiros/as; c) Desenhar os sons, criando partituras gráficas, executando-as em seguida;

6. Musicar palavras, idiomas e textos: “Pronuncie. Ouça. Componha” (p. 228);

7. A partir de emissões vocais como sussurros, gemidos, gritos, rugidos, sopros: a) Explorar fonemas das palavras envolvidas nestas emissões; b) Criar novas palavras para estas emissões; c) Criar poemas sonoros a partir do material explorado.

¹⁶ Contraponto: Sobreposição de duas ou mais linhas melódicas, sendo que cada uma mantém a sua independência, embora em interação. Como nas primeiras experiências realizadas acompanhava-se cada nota de uma melodia com uma nota da outra melodia – nota contra nota, em latim *punctus contra punctum* –, o termo contraponto passou a designar este tipo de tratamento musical mesmo, posteriormente, quando se tornou mais complexo com o desenvolvimento de outras técnicas como a imitação e suas variantes (Magnani, 1996).

Explanadas as estratégias musicais em suas possíveis relações com as propostas teatrais, observa-se as possibilidades de interação existentes nestas áreas, constatando que há um campo fértil para o aprofundamento e o desenvolvimento de meios nessa esfera de atuação.

Ponderações finais

A intenção do presente artigo foi trazer alguns apontamentos em torno da palavra em sua potência e musicalidade. A partir de uma breve reflexão sobre o emprego da palavra em campos do conhecimento não artísticos, as referências utilizadas indicaram que a palavra possui força mobilizadora e de desvelamento. Observou-se que para cada *palavra verdadeira* e *palavra plena* existe a *palavra oca* e a *palavra vazia*, como nos indicam Freire e Lacan. Como seria isso no campo artístico? O seu oco estaria no tratamento rasante da letra do texto ou da materialidade sonora em si? E sua plenitude? No preenchimento total deste oco? Ou nas frestas da incompletude, nos contrapontos a seus pontos ou em seus “muitos lugares” - *palavramundo* que é?

Em um destes “muito lugares”, os aspectos em torno da musicalidade da palavra encontram similaridades entre determinados fatores musicais e os da linguagem; e foram explorados em estéticas teatrais nas quais o texto literário possui certa preponderância. Dessa forma, as estratégias musicais podem contribuir dentro deste contexto, auxiliando na compreensão de estruturas métricas e fonéticas e apreensão de elementos rítmicos em meio a demais fatos sonoros. Em outro destes “lugares”, a musicalidade da palavra se aparta de elementos estruturantes e pré-determinados se abrindo para a exploração e a extrapolação de sua materialidade sonora, voltadas para a potencialização da ação ou para a criação de novos sentidos. Neste caso, as estratégias musicais contribuem com experimentações no campo da escuta ativa, em possibilidades de criação e organização sonora destes recursos.

Pelo fato de serem provenientes de processos musicalizadores, as propostas musicais selecionadas, e aqui apresentadas, oferecem um trabalho com as palavras em integração com outros fatores e não restrito ao trato vocal somente. Envolvem, em seu conjunto, o corpo e o movimento, bem como a escuta nos níveis sonoros/musicais e de interação, processos também identificados nas estéticas teatrais observadas, o que demonstra espaços promissores de investigação e aprofundamento. Obviamente, os trabalhos de expressão e preparação vocal

são de suma importância em seus focos específicos. O que se destaca aqui são possibilidades de práticas de sensibilização, que podem contribuir, em determinados aspectos, com a multiplicidade expressiva existente e requerida no contexto cênico.

De um modo geral, verificou-se que a palavra nos oferece recursos, como indica Calixto (2007), nos registros do real, do simbólico e do imaginário, interage estrutura e subjetividade, e, permeada pela incompletude e reinvenção, como no dizer de Freire (2015), ganha expansão e viabiliza novos desdobramentos. Dessa forma, promover estudos e trocas interdisciplinares em torno desse tema instigante é um meio de se desvendar e construir caminhos para que o trabalho com a palavra alcance toda a potencialidade que é passível de oferecer.

Referências

- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- ASLAN, Odette. *O Ator no Século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa.; ILARI, Beatriz. (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 125-156.
- BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre Teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- BROOK, Peter. *O Ponto de Mudança: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- CALIXTO, Flander de Almeida. *A palavra em Paulo Freire e a palavra em Jacques Lacan*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação/Universidade de São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação).
- CARLSON, Marvin. *Teorias do Teatro: Estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- FERNANDINO, Jussara. *Música e Cena: Uma proposta de delineamento da musicalidade no Teatro*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Dissertação (Mestrado em Artes).
- FERNANDINO, Jussara. *Ejes indicadores de la interacción escénico musical*. *Telón de Fondo: Revista de Teoría y Crítica Teatral*, Buenos Aires, Año XII n. 23, p. 227-236, jul. 2016. ISSN 1669-6301.
- FONTEERRADA, Marisa Trench. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP; RJ: Funarte, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Paulo Freire - Nina a descoberta*. Vídeo (1m20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NF0LjkV2Lg8>. Acesso em: 08 mar 2022
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um Teatro Pobre*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- HENRIQUES, João. *Da Imaginação à Voz: Interioridade Afetiva e Corporeidade no trabalho da Direção Vocal com o Ator*. *Revista Voz e Cena*, Brasília, v. 02, nº 01, p. 09-34, jan-jun. 2021.
- HOLMBERG, Arthur. *The Theatre of Robert Wilson*. London/New York: Cambridge University Press, 1998

KNÉBEL, Maria Ósipovna. *La Palabra en la creación actoral*. 2.ed. Tradução de Bibisharifa Jakimzianova y Jorge Saura. Madrid: Editorial Fundamentos, 2000.

LACAN, Jacques. *O Seminário. Livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986

LACAN, Jacques. *O Seminário. Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

LIMA, Carla Andréa Silva. *Dança-Teatro: a falta que baila*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Dissertação (Mestrado em Artes).

MACEDO, André de Souza; GRIMES Suelen; FERREIRA, Leonardo Pontes. *O dito e o inacabado na cena: palavras como incertezas de um corpo em atuação*. Revista Voz e Cena, Brasília, v. 01, nº 02, p. 25-39, jul-dez, 2020.

MAGNANI, Sergio. *Expressão e Comunicação na Linguagem da Música*. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

MALETTA, Ernani. *A formação do ator para uma atuação polifônica: princípios e práticas*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Tese (Doutorado em Educação).

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa.; ILARI, Beatriz. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. p.243-273.

MILLER, Jacques Alain. *Orientação lacaniana III. Aula IV. Seminário do Conselho da Escola Brasileira de Psicanálise*, Rio de Janeiro, 2002 (mimeo).

NICOLESCU, Basarab. *Peter Brook e o pensamento tradicional*. Revista Ensaio Aberto, Belo Horizonte; n.0, p. 20-47, jun.1994.

PAYNTER, John. *Oir, aquí y ahora: una introducción a la música actual em las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi, 1991.

PENNA, Maura. Revendo Orff: Por uma Reapropriação de Suas Contribuições. In: PIMENTEL, Lúcia et al. (Orgs.) *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: c/Arte, 1995. p. 81-108.

PICON-VALLIN, Béatrice. *A Arte do Teatro: entre tradição e vanguarda. Meyerhold e a cena contemporânea*. Rio de Janeiro: 7Letras: Teatro do Pequeno Gesto, 2013.

PICON-VALLIN, Béatrice. *A música no jogo do ator meyerholdiano*. In: *Le jeu de l'actor chez Meyerhold et Vakhtangov*, Paris, T. III, p.35-56, 1989. Tradução: Roberto Mallet. Disponível em: http://www.grupotempo.com.br/tex_musmeyer.html . Acesso em: 08 mar 2022.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

SANTOS, Fátima Carneiro. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. 2. ed. São Paulo: EDCUC/ FAPESP, 2004.

SANTOS, Maria Thais Lima. *O Encenador como Pedagogo*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação/Universidade de São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Artes).

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da. *Método Paulo Freire: uma análise na alfabetização de jovens e adultos*. *Linguagens, Educação, Sociedade, Teresina*, Ano 25, n. 45, p. 91-117, mai-ago, 2020.

STANISLAVSKI, Constantin. *El Trabajo del Actor sobre Sí Mismo: el trabajo sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Tradução de Salomón Merecer. Buenos Aires: Editorial Quetzal; 1997.

TRAGTENBERG, Lívio. *Música de Cena: dramaturgia sonora*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

WILLER, Cláudio. *Os Escritos de Antonin Artaud*. 2.ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

Artigo recebido em 15/03/2022 e aprovado em 14/05/2022.

DOI: <https://doi.org/10.26512/vozcen.v3i01.42328>

Para submeter um manuscrito, acesse <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/>

ⁱ Jussara Fernandino - Professora Associada da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais; Doutora e Mestre em Artes; Especialista em Educação Musical e Bacharel em Piano por esta mesma universidade; Atriz pela Fundação Clóvis Salgado (BH). jussarafernandino@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4860345266508825>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6793-5837>

ⁱⁱ This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

