

## **PEDAGOGIAS DA ESCUTA: Relações entre audição, voz, corpo e imaginário no trabalho do ator**

### **Pedagogies of Listening: relationships between ear-voice-body-imaginary in the actor's work**

Ana Wegner<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo aborda a questão do desenvolvimento da escuta na interpretação teatral a partir do trabalho de preparação vocal de atores de Cicely Berry, Zygmunt Molik, Kristin Linklater e Gloria Beuttenmüller. Em suas práticas de ensino e criação, estes pedagogos e artistas expandem consideravelmente a noção de escuta, elaborando um pensamento que pode contribuir a muitas interrogações sobre a auralidade e, por conseguinte, sobre o fenômeno sonoro para além das artes cênicas.

**Palavras-chave:** Formação do ator; escuta; voz.

**Abstract:** This paper examines the question of learning and acquiring specific listening capacities in acting through the actors vocal training elaborated by Cicely Berry, Zygmunt Molik, Kristin Linklater and Gloria Beuttenmüller. In their pedagogical and creative praxis, these teachers and artists significantly expand the notion of listening, elaborating a reflection that can contribute to thinking about aurality, and consequently, about sound beyond performing arts fields.

**Keywords:** Actors training; listening; voice.

---

<sup>1</sup> Filiada ao Laboratoire d'Etnoscénologie (Paris 8) e ao POP-LAB (Unirio).

Tomando as práticas sonoras e os discursos sobre o som como ponto analítico central, a sonologia (*Sound studies*)<sup>1</sup> se afirmou nas últimas décadas como campo de conhecimento interdisciplinar nas ciências humanas. Um dos eixos da sonologia consiste no estudo dos mecanismos da escuta e seu papel na construção do pensamento. Este ainda encontra-se em fase de delimitação de suas bases metodológicas e epistemológicas. Nesta perspectiva, não é à toa que a primeira parte do livro *The sounds studies reader*, organizado por Jonathan Sterne, intitula-se “*Hearing, Listening, Deafness*”<sup>2</sup> (STERNE, 2012, pp. 19-90), reunindo artigos fundadores que implicam-se no estudo da audição mas também de seus limites. As pesquisas sobre os atos de escutar e ouvir estão cada vez mais aprofundadas em seus entornos filosóficos, antropológicos, fisiológicos e acústicos, bem como seus impactos na vida cotidiana. Apesar disso algumas lacunas e impasses ainda podem ser identificados, uma delas é o estudo da pedagogia da escuta<sup>3</sup>. Uma das evidências de tal constatação é que nenhum dos artigos do livro referenciado de Jonathan Sterne trata especificamente da escuta a partir de sua esfera pedagógica. O estudo inter-

1 Filiada ao Laboratoire d’Etnoscénologie (Paris 8) e ao POP-LAB (Unirio).

2 Ouvir, Escutar, Surdez. (Tradução nossa)

3 Dentre os estudos sobre a pedagogia da escuta na perspectiva da sonologia, podemos destacar por exemplo o projeto de pesquisa desenvolvido por Melissa Van Drie “Explaining the art of auscultation : the role of textbooks and sound recordings in educating the medical ear” desenvolvido na Universidade de Maastricht (Holanda) sobre a pedagogia da escuta na medicina, com intermédio ou sem do estetoscópio. (VAN DRIE, 2013, pp. 168-199)

disciplinar das pedagogias da escuta, no entanto, pode contribuir não somente para a sonologia em si mas para inúmeras áreas do conhecimento que lidam com a experiência do som (psicanálise, música, aprendizagem de línguas estrangeiras, medicina, etc.).

O que o teatro e, mais especificamente, o trabalho de preparação do ator pode agregar à reflexão sobre a pedagogia da escuta? Tal questão é o ponto de partida do presente artigo. É facilmente perceptível quando um ator em cena se desliga dos sons provenientes do público, das características acústicas da sala ou não escuta seus parceiros de cena ou suas próprias falas, pois a escuta, de fato, determina consideravelmente a qualidade de uma performance. A escuta é igualmente determinante durante ensaios e processos de criação ou de aprendizagem vocal do ator. Contudo, se a percepção do som e do sentido na interpretação pode por vezes ser considerada como algo adquirido, evidente por si mesmo, a busca de uma técnica de escuta torna-se uma questão central para certos artistas e pedagogos teatrais. Nos últimos quarenta anos, soluções concretas, sem citar aquelas que o teatro empresta de técnicas da escuta musical, foram postas em prática por professores especialistas no trabalho vocal do ator, diretores teatrais particularmente sensíveis à preparação do ator e atores eles-mesmos, no intuito de desenvolver uma acuidade auditiva específica à cena, antes mesmo de evocar um dado tipo de emissão vocal.

Por conseguinte, no isolamento de suas salas de ensaio, artistas e pedagogos teatrais elaboram igualmente um pensamento sobre a escuta associado a suas práxis que sem dúvidas podem contribuir com investigação sobre a audição para além do teatro. Assim, focalizando-nos na história recente da interpretação teatral, propomos a delimitação de certas modalidades da escuta na preparação vocal dos atores – escutar o sentido das palavras; ouvir a materialidade sonora da voz; perceber a relação entre a voz e a acústica do espaço; confrontar a “inquietante estranheza”<sup>4</sup> de escutar sua própria voz; visualizar o som e perceber a propagação do som nos próprios ossos – a partir do trabalho de Cicely Berry, Zygmunt Molik, Kristin Linklater e Gloria Beuttenmüller. Como veremos, em suas práticas de ensino e criação, estes pedagogos e artistas expandem consideravelmente a noção de escuta.

### **« Escutar » e « ouvir », verbos interdependentes no trabalho do ator**

O filósofo francês Jean-Luc Nancy define um duplo alcance da percepção do som: “ ‘ouvir’ é dar ouvidos ao som numa ordem sensorial, enquanto ‘escutar’ significa também ‘compreender’, [...] que o som percebido seja palavra ou não”<sup>5</sup> (NANCY, 2002, p. 18). Nancy distingue os atos de ouvir (regido pelo

4 Conceito desenvolvido por Sigmund Freud no livro homônimo de 1919.

5 Todas as traduções em língua estrangeira têm tradução da autora.

sentido sensorial) e de escutar (regido pelo sentido semântico), admitindo simultaneamente a ligação profunda entre os dois:

[...] em todo dizer (e eu quero dizer, em todo discurso, em toda cadeia de sentidos) há uma escuta, na escuta ela-mesma, bem no fundo, há um ouvir; o que viria a significar : pode ser que o sentido não se contente em fazer sentido (ou ser logos), mais além disso ressoe. (NANCY, 2002, p. 18)

Esta imbricação entre « escutar » e « ouvir » pontuada por Nancy é extremamente operante na abordagem proposta pela inglesa Cicely Berry em seu trabalho de preparação vocal de atores baseado na relação entre som e sentido.

Jean-Luc Nancy ainda agrega que “‘escutar’ é estar atento a um sentido possível e, portanto não imediatamente acessível.” (NANCY, 2002, p. 19) Aceitar o aspecto “não imediatamente acessível” do sentido de um som talvez seja um dos traços distintivos da prática pedagógica de Cicely Berry. Seu trabalho consiste em despertar uma escuta da linguagem poética que oscila entre o sentido das palavras e uma sonoridade que faz apelo a registros cognitivos para além da lógica do “significado” na enunciação do texto. Desse modo, ela propõe aos atores a abordagem de todo e qualquer autor dramático, desde os primeiros contatos com sua linguagem, através da escuta da sonoridade de seu pensamento.

Formada como professora de voz pela *Central School Speech and Drama* na década de 1940, Cicely Berry forjou a singularidade de seu trabalho junto a *Royal Shakespeare Company*, mesmo que sua prática não se restrinja à dramaturgia shakespeariana. Assim sendo, os exemplos aqui citados sobre seu trabalho de escuta concentram-se no dramaturgo inglês. De fato, Berry provocou uma revolução na maneira de proferir em cena os textos de William Shakespeare, a partir dos anos 1970, na Inglaterra. Segundo seus próprios dizeres, essa revolução começou com uma pergunta ligada à escuta:

Como podemos dar a ouvir a linguagem de Shakespeare para um público contemporâneo, que espera que o texto ressoe como uma fala cotidiana atual, e ao mesmo tempo respeitar a profundidade e « extravagância » de sua sonoridade e das imagens que ele evoca ? <sup>6</sup>

Berry encontrou a resposta levando em consideração a importância da oralidade no contexto elisabetano quando, de fato, menos de dez por cento da população inglesa sabia ler. Portanto, antes mesmo de falar de trabalho vocal, é preciso que o ator passe por uma pedagogia da escuta, visto que a maioria das pessoas, inclusive atores, tem seu ouvido condicionado por um apego mais importante ao sentido que ao som da voz e das palavras.

<sup>6</sup> Entrevista pessoal com Cicely Berry, realizada em Stratford-upon-Avon, 2011.

Especialmente no caso de trabalhos com textos de William Shakespeare, quanto mais os artistas abordam o autor primeiramente por estudos teóricos ou atendo-se ao sentido primário das palavras, mais ele se afasta de um tipo de “singeleza” de sua linguagem (BERRY, 2011). Singeleza que é, segundo ela, o mais rico aspecto da linguagem shakespeariana e só pode ser apreendida através da escuta.

Ela passou a questionar a relação entre oralidade e escrita igualmente no processo criativo do ator. Para tanto, uma de suas primeiras estratégias é fazer com que o ator se separe do texto impresso o mais rápido possível, por exemplo como no seguinte exercício: desde as primeiras leituras de um texto, durante oficinas ou ensaios, os atores organizam-se em círculo e um a um diz uma frase do texto seguido por seu “vizinho”. O mesmo procedimento é retomado repetidas vezes. O objetivo é que o ator não leia o texto mas que guarde sua frase em mente, o diga na sua vez, e que no resto do tempo, escute a frase dos outros. O fato de ouvir inúmeras vezes as palavras que circulam no espaço, de boca em boca, afastadas do referencial visual do texto, permite ao ator incorporar até poder dizer o conjunto de sua fala recorrendo menos à leitura. Sua memória sonora é ativada por uma outra via, o que será determinante para a relação que o ator estabelecerá com o texto na continuidade do processo de trabalho e apresentações.

Esse exercício igualmente leva o ator progressivamente a identificar o começo e final das frases e a métrica e a duração de cada frase. Ater-se a essas características “materiais” do texto levam progressivamente o ator escutar seu ritmo. Um trabalho sobre a duração da pronúncia das vogais e consoantes ajuda igualmente o ator a desaparecer-se do sentido das palavras e ver no ritmo uma outra lógica que organiza a junção de frases, palavras, respirações e pontuações. Para Berry, a escuta do ritmo é a primeira e mais importante capacidade a desenvolver no ator, pois o ritmo funciona como um subtexto capaz de reforçar, desviar ou mesmo contradizer o sentido das palavras, o que complexifica a cadeia de significações em jogo no texto.

Mas esse convite a “ouvir” o texto, apegando-se à experiência auditiva no trabalho de Berry é completado por exercícios onde trata-se de um convite a “escutar” as palavras, sentenças ou ideias. Mas essa escuta não limita-se somente ao sentido primário das palavras. Tomemos um exemplo concreto, a maneira com que Berry conduziu o ensaio de um trecho da primeira cena do primeiro ato de *Sonho de uma noite de verão*<sup>7</sup>:

**Theseus** : *Now, fair Hippolyta, our nuptial hour  
Draws on apace; four happy days bring*

<sup>7</sup> Exercício criado em processos de criação da Royal Shakespeare Company e retomado regularmente em oficinas ministradas por Cicely Berry em vários países.

*in*  
**Another moon:** *but, O, methinks, how slow  
This old moon wanes! she lingers my desires,  
Like to a step-dame or a dowager  
Long withering out a young man revenue.*  
**Hippolyta** : *Four days will quickly steep themselves in night;  
Four nights will quickly dream away the time;  
And then the moon, like to a silver bow  
New-bent in heaven, shall behold the night  
Of our solemnities.*  
**Theseus:** *Go, Philostrate,  
Stir up the Athenian youth to merriments;  
Awake the pert and nimble spirit of mirth;  
Turn melancholy forth to funerals;  
The pale companion is not for our pomp.  
(Exit Philostrate)*  
*Hippolyta, I woo'd thee with my sword,  
And won thy love, doing thee injuries;  
But I will wed thee in another key,  
With pomp, with triumph and with revelling.*<sup>8</sup> (SHAKESPEARE, 1996)

Cicely Berry pede aos dois atores intérpretes de Teseu e Hipólita que profiram o diálogo acima citado. Enquanto isso, os outros atores que observam o ensaio devem escutar atentamente o texto e repetir somente as palavras que lhes pareçam ligadas ao campo semântico sexual. Concretamente, se no princípio do exercício, somente palavras como “desejos” (*desires*) e “excitar” (*stir up*) são tomadas como um vocabulário sexual, em seguida, palavras como “espada” (*sword*) ou “lua” (*moon*) igualmente começam a ganhar uma conotação sexual. Esse trabalho é marcado por um

<sup>8</sup> Grifo nosso.

imaginário individual e coletivo que guia o exercício da escuta e que poderá levar o público a “escutar” para além do texto. As palavras assim repetidas pelo grupo funcionam como um tipo de eco e permitirá aos atores que interpretam Teseu e Hipólita de se surpreender por seus próprios textos através da escuta. Além disso, as palavras assim “devolvidas” podem provocar impactos físicos nos atores, ligadas ao prazer ou ao desconforto, envolvendo todo o corpo no ato da escuta.

### A escuta sinestésica

A fonoaudióloga brasileira Gloria Beuttenmüller, que influenciou consideravelmente o trabalho de preparação vocal de atores em todo o país, propõe a implicação do corpo no ato da escuta de uma outra forma no “método espaço-direcional”. O trabalho que Beuttenmüller desenvolveu no ensino e direção vocal para atores é profundamente marcada por sua experiência pedagógica junto a deficientes visuais, entre 1960 e 1974, no setor de logopedia no instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro<sup>9</sup>. Segundo Beuttenmüller, foi a partir da dificuldade dos deficientes visuais em formular verbalmente certas ideias que ela começou a trabalhar a dimensão multissensorial da escuta. A fonoaudióloga sintetizou essa dificuldade no relato de uma aluna no instituto Benjamin Constant que dizia não ser necessário que alguém lhe explicasse como era o

<sup>9</sup> O caso de Gloria Beuttenmüller é particularmente representativo na via de mão dupla que se estabelece entre processos de aprendizagem e criação no teatro e outras áreas

sol posto que ela podia sentir seu calor e portanto visualizá-lo. A aluna, no entanto, explicou sua dificuldade estava em “falar com verdade” palavras como “lua” posto que não podia senti-la.

Beuttenmüller desenvolve protocolos para afinar a compreensão de conceitos e palavras através de estímulos corporais multissensoriais primeiramente junto a deficientes visuais. E em seguida, essas ações tátil, olfativa e gustativa que acompanhavam a experiência auditiva revelaram-se igualmente pertinentes para potencializar a expressividade da emissão vocal de atores. Certos exercícios visam a associação de estímulos sensoriais, movimentos corporais e sentimentos, bem como a associação de sons e odores, texturas e temperaturas. As sensações que permitiam aos cegos de formar imagens mentais, puderam ser igualmente aplicadas pela fonoaudióloga na especificidade do trabalho do ator. Ao fazê-lo, ela expandem a noção de escuta do ator à uma dimensão sinestésica tanto na questão da materialidade do som quanto na relação do ator com o sentido das palavras.

Esse percurso de elaboração do “método espaço-direcional”, descrito pela pesquisadora Jane Celeste Guberfain (GUBERFAIN, 2011, p.121-130), levou em conta igualmente uma tendência a do conhecimento. Se o presente artigo pretende, a partir de técnicas de preparação do ator, discernir pistas para pensar a escuta para além das artes cênicas, o percurso da fonoaudióloga na área da logopédia que permitiu-a, em seguida, desenvolver um trabalho de escuta peculiar no trabalho do ator, demonstra a que ponto a interpretação teatral nutre-se de outras áreas.



utilizar uma gama menor de variações prosódicas nos deficientes visuais, o que agrega uma dificuldade suplementar de expressão oral percebido por Beuttenmüller. O “método espaço-direcional” comporta assim exercícios em que a representação espacial servirá como outra ferramenta para associar a escuta das palavras, o que é particularmente propício para a escuta cênica. Referências como extensão, distância, alto, baixo, direita, esquerda, cheio, vazio, frente, trás, rápido, lento ou estático e suas diversas combinações enriquecem as prosódias das frases e palavras, mas igualmente a projeção vocal explorando a trajetória do som da voz no espaço teatral. Imagens como “abraçar o público com a voz” ou “fazer escultura vocal” são usadas de modo que além da direção do som no espaço, o método explora o caráter tridimensional do som, engajando a propriocepção do corpo no espaço como guia na escuta e na emissão vocal. A tridimensionalidade do som assim explorada pedagogicamente aponta para questão da representação mental do espaço no mecanismo da escuta e não somente dados puramente acústicos de um recinto. A representação mental da materialidade do som proposta pela fonoaudióloga brasileira reforça a dimensão sinestésica da escuta.

### **Ouvir o espaço**

No “Alfabeto do corpo e da voz”, método pedagógico e criativo por Zygmun

Molik<sup>10</sup> a busca de uma certa conexão entre voz, corpo e espaço fundamenta igualmente a percepção do som. As diferentes “letras” do alfabeto correspondem a uma ação física simples ou uma sequência de ações. Cada uma delas elaborada em função do que elas podem favorecer na percepção do som da voz ou do impulso que elas podem dar à fala ou ao canto ou ainda do alongamento, tónus ou relaxamento de partes do corpo determinantes para a produção vocal que elas propiciam. Uma vez que o ator aprendeu algumas letras separadamente, ele experimenta a passagem de uma letra a outra explorando suas infinitas combinações, variações de ritmo, amplitude, tonicidade e direções. Esse encadeamento de “letras” cria sequências físicas resultando em seguida na interação entre os participantes, que por sua vez, podem fazer emergir as suas vozes pelo canto ou pela fala. O material gerado nessas improvisações é em seguida organizado em partituras que predeterminam o encadeamento de gestos e sons previamente explorados nas improvisações. Partituras que servirão de base e serão adaptadas em função do impacto que elas podem causar no trabalho de canções ou textos previamente definidos.

### **Todo o trabalho de pesquisa consiste**

10 A pedagogia de Zygmunt Molik é indissociável de Jerzy Grotowsky devido ao seu companheirismo artístico e pedagógico no Théâtre Laboratoire, Molik foi ator e responsável da preparação vocal da companhia até sua dissolução. O trabalho de Molik ganhou uma singularidade particular em seguida depois de um longo percurso especialmente dedicado a pedagogia em vários países do mundo até 2010, ano de seu falecimento.

em um verdadeiro exercício de escuta cada vez mais apurado das trajetórias do som da voz nos espaços internos e externo ao corpo, da ressonância da voz nos corpos e da posição da laringe, em função dos apoios, posições do corpo ou da transição de uma postura para outra. Assim, certas “letras” do alfabeto de Molik favorecem um exercício particular da escuta que depende diretamente da relação que o ator estabelece com espaço e suas micro-variações acústicas, como é o caso da “letra” “no chão, chutar para trás” (CAMPO e MOLIK, 2012, p. 160). Trata-se de uma letra onde o ator fica deitado no chão, apoiado na parte lateral do corpo, digamos que do lado esquerdo, e no caso, com o braço esquerdo esticado e apoiado no solo no prolongamento do corpo; o braço direito, quanto à ele, fica dobrado, com o cotovelo direito apontando para o céu e a mão direita aberta, completamente apoiada no solo um pouco à frente do corpo na altura do peito. A perna direita fica assim livre para mover-se para diante e para trás com o joelho esticado. O ator é convidado a emitir um som vocal contínuo, por exemplo da vogal “a” durante a exploração dessa letra. “Letras” como essas permitem trabalhar várias questões centrais vocais simultaneamente. Por exemplo, o movimento da perna ora para diante ora pra trás desloca a posição da bacia e da base da coluna vertebral, influenciando variações de ressonância do som no corpo. No entanto, nos ateremos aqui ao fato que essa posição propicia uma mobilidade particular do pescoço e da cabeça,

que pode estar completamente apoiada sobre o braço esquerdo ou em rotação, direcionando ora a boca e o ouvido em diferentes ângulos para o solo ora para o teto.

Essa alteração da posição da trajetória da emissão do som se modifica em função de seus obstáculos. A percepção dessas variações sutis é facilitada pela proximidade ao solo que cria um efeito de concha acústica. A mesma concha acústica é formada pela “letra” “diálogo do quadril com a parede” (CAMPO e MOLIK, 2012, p. 155), dessa vez o ator apoia suas mãos na altura do peito contra uma parede, deixando livre o movimento de rotação da cabeça. No caso das duas “letras” citadas, os apoios das mãos são estratégicos para expandir cada vez mais a rotação da cabeça. O retorno do som ora projetado em direção de um obstáculo muito próximo, solo ou muro, ora na direção oposta, sensibiliza a percepção do som em função das diferentes matérias ao redor – cimento, madeira, linóleo, vidro, tecido, etc. – que absorvem diferentemente o som; bem como as distâncias entre os obstáculos dos diferentes elementos de uma sala. Essa sensibilidade para ouvir o espaço, uma vez ativada, altera a percepção do timbre, dos harmônicos, da trajetória, da propagação da voz em função do espaço mesmo quando o ator não mais realiza essas “letras”.

As “letras” descritas favorecem primeiramente acuidade auditiva numa relação de proximidade com um obstáculo



do som e se expande progressivamente na relação com a sala inteira e com os corpos dos outros atores que ocupam o espaço. Ouvir a voz dos outros atores em função das distâncias entre os corpos é um dos pontos fortes de percepção do som no “alfabeto da voz e do corpo”. O exercício da escuta na abordagem de Molik é múltipla e complexa. O recorte aqui escolhido limita-se ao que chamamos de “ouvir o espaço” que estrutura progressivamente a relação do ator com o “grão” de sua própria voz e com as dos outros.

### **Auscultar a voz**

A proposta pedagógica da escocesa Kristin Linklater nos leva ainda a perceber outra faceta da percepção do som da voz. Em seu protocolo pedagógico, ela conduz diversos exercícios que visam levar o ator à exploração tátil da origem e propagação do som no corpo a partir de uma técnica particular baseada na condução óssea do som, como ela bem explica:

Quando eu começo a trabalhar com um grupo de atores, uma das primeiras coisas que eu proponho é que eles desenhem a imagem de suas vozes. Este é o primeiro passo para dizer que o ouvido não é o sentido mais importante na percepção da voz. A segunda coisa que eu peço nesse sentido é que eles sintam suas vozes em seus corpos. Estamos assim sobre ressonância. Na raiz latina da palavra ressonância - re-soar - há som. O som é vibração. Você pode sentir as vibrações. É tátil. E quando você começar

a imaginar ou visualizar o som nascer no meio do corpo, em vez de em um outro lugar, então você gradualmente abre sua consciência para o fato de que as vibrações viajam através de seus ossos. O osso são fantásticos condutores de vibração. A voz é feita de pensamento, respiração e ossos, e não de músculos. (LINKLATER, 2015)<sup>11</sup>

A condução óssea do som e sua percepção pelo próprio indivíduo (também chamada de osteofonia) tem sido o objeto de pesquisas médicas que visam uma melhor compreensão do sistema auditivo e também a aplicação direta de novas tecnologias de próteses auditivas, (AURIOL, 1994) levando em consideração principalmente a propagação do som até o ouvido pelos ossos cranianos. A condução óssea foi o princípio usado por Ludwig Van Beethoven para continuar a compor depois de tornar-se surdo aos 26 anos, Beethoven colocava um palito entre os dentes e aproximava-o da caixa do piano para poder perceber os sons. A percepção da condução óssea é igualmente explorada em técnicas de canto que baseiam a emissão vocal também na percepção da vibração em toda a estrutura corporal.

No entanto, o que pode ser apontado como inovador na pedagogia teatral de Linklater em seu método “*Freeing the natural voice*” (LINKLATER, 2006) é que seu uso ultrapassa as explicações científicas do fenômeno da condução óssea, ganhando uma dimensão também

---

<sup>11</sup> Transcrição e tradução nossa.

metafórica. O protocolo começa como uma real percepção das vibrações ósseas e ganha progressivamente uma dimensão imagética capaz de enganar as faculdades proprioceptivas, auditivas e ao mesmo tempo expandir o potencial criativo e sonoro da voz. De fato, a percepção das vibrações ósseas do som visa igualmente aumentar ainda mais o potencial de propagação do som, pois a consciência do mecanismo provoca o estado de relaxamento necessário para reativar o fenômeno.

Desse, além dos verbos “ouvir” e “escutar”, na definição de Jean-Luc Nancy, o verbo “auscultar”<sup>12</sup>, “ato de escutar os sons que se produzem no interior do organismo, diretamente com o ouvido ou com o auxílio de um estetoscópio” (INFOPIEDIA, 2017) pode igualmente nutrir a análise da relação do ator com os sons do seu corpo, entre eles a voz. De fato, o vocabulário médico é uma metáfora particularmente propícia para pensar a relação auditiva do ator com sua própria voz, na perspectiva óssea de Linklater. Escutar o próprio corpo aqui é igualmente uma escuta tátil, que se agrega a todo o trabalho de visualização do som proposto igualmente por Linklater, onde “o ouvido não é mais encarado como o órgão principal da audição”. (LINKLATER, 2015)

12 Bastien Gallet em seu artigo “Les labyrinthes de l'écoute : Nietzsche, le monde et la musique” (GALLET, 2001) sugere a metáfora do verbo “auscultar” também na filosofia

### **Voz, corpo, som e sentido: relações não hierárquicas da auralidade nas pedagogias vocais**

Todos os exemplos abordados fazem emergir uma noção de auralidade que não se limita ao sistema auditivo tal como ele é comumente encarado pela fisiologia e pela anatomia, como bem definiu Kristin Linklater. Cada um deles cultiva de maneira diferente uma relação tátil, auditiva e visual diferente com o som, contemplando a dimensão sinestésica da escuta, seja ela metafórica ou efetiva. Aprofundando a relação entre a percepção do som e o movimento ou/e o estatismo do corpo, essas abordagens pedagógicas propõem uma escuta menos endógena que leva em conta o espaço físico e subjetivo das relações em jogo na cena. Podemos ainda agregar que certos processos como o trabalho de escuta baseado no impacto das palavras sobre o corpo do ator reforçam a relação entre a escuta e o imaginário, imaginário que é também um fator seletivo da escuta cotidiana que fazem com que um auditor retenha ou não uma informação ou som percebidos. Deste modo, bem mais do que expandir o sistema auditivo a todo o corpo, as diferentes maneiras de encarar a escuta nos trabalhos de Cicely Berry, Zygmunt Molik, Kristin Linklater ou Gloria Beutenmüller apontam para uma relação não hierárquica e sinestésica da percepção do som que envolve voz, corpo, imaginário e até mesmo o ouvido.

Tais práticas pedagógicas contemplam

diferentes protocolos concebidos para tornar o som perceptível de maneira multissensorial e multimodal e são representativas da expansão da noção da escuta na prática do ator à partir dos anos setenta. A relação multissensorial e multimodal instaurada por esses pedagogos nos remete ainda à relação entre o olhar, a escuta, e mesmo a capacidade de concentração de um indivíduo, relação que, como bem aponta Jonathan Crary (CRARY, 2000. p.38), é regida por fatores históricos, pelo meio-ambiente e contexto de cada sujeito. Assim, a escuta mesmo sendo desenvolvida em função de suas próprias modalidades puramente auditivas engloba-se na esfera da percepção de maneira muito mais ampla.

Os mecanismos de desenvolvimento da capacidade auditiva aqui tratados fazem parte de uma “escuta especializada” que concentra-se na realidade do palco e dos processos de criação do ator. Não se trata portanto de sugerir uma transposição direta para outras áreas pedagógicas ou do conhecimento, mas de constatar que, esses pedagogos e artistas propõem um pensamento sobre a auralidade e por conseguinte sobre o som, o que pode contribuir com muitas interrogações sobre funcionamento fisiológico da audição e sobre a cognição auditiva.

### Referências Bibliográficas

Auriol, Bernard. *La clef des sons : éléments de psychosonique*. Toulouse:

B.A, 1994.

Berry, Cicely. *Voice And The Actor*, London: Random House, 2011.

Campo, Giuliano e Molik, Zygmunt. *Trabalho de Voz e Corpo de Zygmunt Molik*. São Paulo: É Realizações, 2012.

Crary, Jonathan. *Suspensions of perception : attention, spectacle and modern culture*, Cambridge (Mass.) London: MIT Press (coll. « October books »), 2000.

Gallet, Bastien. Les labyrinthes de l'écoute : Nietzsche, le monde et la musique. Dossiê “Nietzsche et le divin”. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, Strasbourg, nº 8, setembro, 2001. On-line: [<https://leportique.revues.org/207>], consultado em 2 de dezembro de 2016.

Guberfain, Jane Celeste. Método espaço-direcional-beuttenmüller, muito além das palavras. *Revista Moringa - Artes do Espetáculo*, João Pessoa, v. 2, nº 2, p.121-130, dezembro 2011. On-line: [<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/11755/6808>], consultado em 2 de dezembro de 2016.

Infopédia – Dicionário Porto editora, on-line : [<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/auscultação>], consultado em 29 de janeiro de 2017.

Linklater, Kristin. *Freeing the Natural Voice: Imagery and Art in the Practice of Voice and Language*. (Rev Exp.).

Hollywood, California: Drama Publishers/Quite Specific Media, 2006. DVDs, 433 min.

Linklater, Kristin. Conferência de abertura do Colóquio Internacional “*Pratiques de la voix sur scène, de l’apprentissage à la performance vocale*”, Théâtre Gérard Philipe, Paris, 15, 16 e 17 novembro de 2015.

McAdams, Stephen e Bigand, Emmanuel. *Penser les sons : psychologie cognitive de l’audition*, Paris: Presses Universitaires de France (coll. « Psychologie et sciences de la pensée »), 1994.

Nancy, Jean-Luc. *À l’écoute*. Paris: Galilée (coll. « La philosophie en effet »), 2002.

Sterne, Jonathan (ed.). *The sound studies reader*. New York: Routledge, 2012.

Shakespeare, William. *A Midsummer Night’s Dream*, Ed. by Trevor R. Griffiths. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

Van Drie, Melissa. Training the Auscultative Ear: Medical Textbooks and Teaching Tapes (1950-2010). In: TAYLOR and FRANCIS (Ed.). *The Senses and Society*, v. 8, n° 2, p.168-199, 2013.

Todoroff, Tom (direção). *Working Shakespeare* [Filme documentário sobre workshop dirigido Cicely Berry e Andrew Wade]. Nova York: Company Working Arts Library (prod.), 2006, 5