

## **O PROFESSOR MULTIPERCEPTIVO**

Como Desenvolver a Noção de Ritmo Pelo Ponto de Vista Teatral

*Anna Luisa Starling Souza*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
[ESCOLA DE BELAS ARTES]  
[DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS]

## FOLHA DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES

ANNA LUISA STARLING SOUZA

**Título do trabalho:** “O PROFESSOR MULTIPERCEPTIVO - como desenvolver a noção de ritmo pelo ponto de vista teatral”

Aprovado em 16/12/2022

---

Ernani de Castro Maletta  
Orientador – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Luiz Otávio Carvalho  
Membro – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Eugênio Tadeu Pereira  
Membro – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Autorizo a publicação deste trabalho em meios eletrônicos, incluindo a biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte  
2022



Documento assinado eletronicamente por **Ernani de Castro Maletta, Professor do Magistério Superior**, em 16/12/2022, às 21:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eugenio Tadeu Pereira, Professor do Magistério Superior**, em 18/12/2022, às 10:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Otavio Carvalho Goncalves de Souza, Membro**, em 19/12/2022, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1971327** e o código CRC **0BF5FBED**.

---

## RESUMO

A autora do presente artigo tem como objetivo colocar em questão a relação do professor com outros campos do conhecimento, diferentes daquele específico da sua formação, que podem enriquecer suas aulas. A partir disso, direciona seu foco para a área do ensino de Teatro nas escolas e as relações que podem ser estabelecidas, principalmente, entre os diferentes campos da Arte – em especial, a Música. Ao longo do artigo, desenvolve a ideia do professor multiperceptivo, definido como aquele que se mostra aberto a trabalhar parâmetros de diversas áreas através de seu próprio ponto de vista. A partir disso, coloca em pauta os bloqueios que podem surgir pela supervalorização do virtuosismo técnico, em detrimento da livre experimentação. De modo a desenvolver todos os pontos de vista supracitados, a autora se embasa na metodologia proposta pelo professor e pesquisador Ernani Maletta, criada para o ensino e aplicação da leitura e composição de frases rítmicas, com base no ponto de vista teatral. O trabalho de Maletta se baseia na ideia de polifonia – conceito esclarecido ao longo do artigo – e desenvolve uma forma de trabalhar o ritmo sem a necessidade de um olhar sobre ele que seja necessariamente próprio de um profissional do campo musical. Além de muito relevante para o ensino do Teatro, encontrar caminhos para trabalhar o ritmo com alunos contribui para o objetivo principal da pesquisa desenvolvida: a criação de pontes e destruição de barreiras entre os campos do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** polifonia; *mousiké*; multipercepção *versus* virtuosismo; bloqueios; ensino de Teatro; ritmo.

## ABSTRACT

The author of this article aims to put to the question the relation between teachers and other fields of knowledge, that may not be specifically related to their degrees, which might enrich their classes. The focus goes to teaching Theater in schools and the relations that might be established, mainly between the different fields of Art – especially Music. Through the pages of the article, the idea of the multiperceptive teacher is presented as the professional who is willing to experiment with parameters from different areas through their own point of view. Considering this, she debates the limitations that may emerge from the overestimation of technical virtuosity, in detriment of free experimenting. With the objective of expounding the aforementioned points, the author bases herself on the methodology proposed by the teacher and researcher Ernani Maletta. Such method was developed to teach and apply the reading and composing of rhythmic phrases, through the perspective of drama. Maletta work is based on the idea of polyphony – a concept that will be clarified throughout the article – and develops a way to look at the concept of rhythm without any need for a musically technical point of view. Finding new ways to work with rhythm is not only very relevant to teaching theater, but also contributes to the main objective of this research: building bridges and breaking down barriers between the fields of knowledge.

**KEY-WORDS:** polyphony; *mousiké*; multiperceptiveness *versus* virtuosity; barriers; teaching Theater; rhythm.

## INTRODUÇÃO

Minha experiência com o Teatro sempre foi parte central da minha história e o Norte de quem eu sou. Quando tinha seis anos, fiz minha primeira aula no SESC na região central de Belo Horizonte, onde continuei pelos anos seguintes. As manhãs de sábado eram dedicadas ao que eu gostava mais. Aquele era o lugar onde eu me sentia completa e aquela era parte da vida que abrangia minha vontade de fazer de tudo um pouco – de criar histórias e de poder ser qualquer coisa. Nas aulas de Teatro, segui brincando de faz-de-conta mesmo quando na escola isso já era coisa de criança. Fui “saltimbanco”, fui “menina má” e fui tudo que quis ser para contar minhas histórias. O Teatro sempre representou para mim o oposto de qualquer limitação imposta pela vida real e a mortalidade.

Alguns anos depois de sair do SESC, fui fazer teatro como aula extracurricular no Colégio Santo Antônio, onde estudei desde o início do Fundamental I até o primeiro ano do Ensino Médio. Eu nunca fui uma aluna particularmente admirável quando se tratava de minhas notas. Tinha mais dificuldades que predisposições, vivia frustrada com o constante ciclo de esforço máximo e resultados medíocres. As aulas de teatro, ali, foram meu refúgio e me faziam um bem difícil de descrever. Eu era boa naquilo, o que gerava um alívio contrastante ao resto da vida escolar. Criamos uma dramaturgia autoral nesse grupo e descobri a delícia da invenção e de ver algo surgir do zero. Nessa época, eu já sabia que felicidade para mim era dedicar uma vida ao teatro.

No Colégio Santa Marcelina, onde cursei o Ensino Médio, participei de mais uma montagem extraclasse que confirmou minha certeza. O último ano de escola, quando passava os dias inteiros em sala de aula estudando para o ENEM, foi essencial para me lembrar da falta de sentido que tudo aquilo tinha para mim. Foi reforçada, também, a perspectiva do sofrimento de uma vida afastada da arte e sem tempo para criar e me expressar. Tudo aquilo parecia contraproducente, um desperdício do pouco tempo que nos é dado em vida.

Por fim, chego à UFMG, matriculada no curso de Graduação em Teatro. Cheia de vontades e disposta a me dedicar às aulas como nunca antes na vida. Quando comecei, minha vontade maior era de cursar o Bacharelado e depois, na continuidade de estudos, me formar também na Licenciatura como um “plano B”

para a vida profissional. Entretanto, tive a oportunidade de começar dando aulas – inicialmente de inglês – e a necessidade de me formar o mais rápido possível acabou me trazendo para a Licenciatura antes do esperado. A partir daí as coisas mudaram tanto, que a sala de aula se tornou um lugar onde me sinto realizada e completa. Assim, dar aulas deixou de ser apenas uma saída de contingência.

O que exatamente gerou essa mudança de perspectiva tem nome e endereço: Projeto Educacional Ninho, uma escola em Lagoa Santa que me contratou em sua abertura, no início de 2022. Fui convidada a dar aulas de teatro para o primeiro, o terceiro, o quarto e o sexto anos do Ensino Fundamental. A instituição consiste de um projeto social que abriga famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fornecendo às crianças educação integral de qualidade, três refeições por dia e materiais escolares completos, além de oferecer acompanhamento psicológico às famílias e promover um envolvimento genuíno e constante dos pais na jornada educacional das crianças.

Depois de oito meses de convívio com os alunos e com a rotina de fazer parte do processo de aprendizagem, descobri um amor e um propósito de vida que nunca tinham sido priorizados em meus planos. Gostaria que o teatro fosse para essas crianças o mesmo que foi para mim: um espaço seguro para a expressão, para o autoconhecimento e uma oportunidade de descobrir novas formas de se reafirmar e de experienciar o mundo ao nosso redor.

É desse desejo que começam a surgir perguntas: como posso tornar as aulas ainda mais ricas e completas para as crianças? Como posso expandir ao máximo o leque de possibilidades dos alunos que buscam formas de se expressar e de criar? Como posso trabalhar habilidades sem limitá-las ao técnico? Como mostrar ao aluno que ele é capaz de explorar os próprios limites e que experimentar é seguro e necessário?

Tantas perguntas e desejos acabam culminando em uma questão final: como consigo ultrapassar essas fronteiras quando tenho, eu mesma, minhas limitações? Penso que essa vontade de tornar as aulas mais completas vem, na maior parte das vezes, do sentimento de insuficiência. Acredito ainda, que a maioria dos professores já se sentiu limitada tanto por questões técnicas quanto pela burocracia acadêmica.

No meu caso, por exemplo, na mesma medida que o teatro me abriu portas, a música me foi apresentada como um ambiente inalcançável. Aprendi muito cedo que não tinha aptidão ou compatibilidade com as habilidades musicais e, durante muitos

anos, fui levada a acreditar que tinha essas limitações e me conformei com elas. O estigma de “cantar bem”, ou de “ter o dom” para algum instrumento ainda permeia o campo das artes e cria bloqueios de aprendizagem tanto em alunos quanto em professores.

Nesse sentido, é a busca por amenizar os impactos dessas barreiras que motiva o trabalho aqui desenvolvido. Afinal, o objetivo comum de toda pesquisa é o de buscar formas de colocar seu patrimônio acadêmico e cultural a serviço da sociedade, almejando melhorar e potencializar as práticas futuras. Vale ressaltar, a seguir, de onde veio o embasamento para esse trabalho e as experiências que me fizeram acreditar na possibilidade de dar esse passo.

Foi com o professor Ernani Maletta, com quem já tive a honra de cursar três disciplinas ao longo de minha passagem pela Universidade Federal de Minas Gerais, que desenvolvi uma nova perspectiva sobre a expressão artística e as habilidades por trás dela. Ernani tem uma forma muito leve de conduzir o processo de aprendizagem e essa leveza se manifesta tanto na parte teórica quanto nas atividades práticas. Ela está na forma despreziosa de afirmar que literalmente qualquer um é capaz de tocar um instrumento, já que basta ser capaz de obter dele um som para se estar fazendo isso. Está também na frase que me marcou enormemente: “qualquer um é capaz de jogar um jogo, a partir do momento que entende as regras.”

Foi com a afirmação supracitada que Ernani introduziu, na disciplina optativa “Som e Ritmo”, no primeiro semestre de 2022, a metodologia que inspirou essa pesquisa. Metodologia essa que tornou uma turma inteira, constituída por alunos que em sua maioria nunca tinham tido contato com teoria musical, capaz de executar uma leitura rítmica de partitura no fim de um semestre. Maletta usava o tempo de aula para mesclar teoria e prática, evidenciando sempre a relação da música com a matemática e usando-a para tornar o ritmo mais palpável e claro para os alunos. Além disso, tínhamos a oportunidade de experimentar, com o uso de diversos instrumentos nos momentos práticos, colocando em ação o ensinamento de que qualquer um é capaz de tocar qualquer instrumento.

Foi ao longo desse processo que compreendi a citação sobre as regras do jogo em sua completude. Entendi que ela falava sobre a possibilidade de aprender e de ensinar qualquer coisa, contanto que a linguagem seja inteligível e significada dentro de nosso universo.

Existem diversas maneiras de colocar em prática essa significação, ou, em outras palavras, de tornar compreensíveis as regras de um jogo. Na disciplina em questão, o “jogo” era a leitura e a composição rítmicas, já as “regras” envolviam o uso de formas geométricas e cores para esse objetivo final.

Partindo do pressuposto de que partituras são escritas com símbolos abstratos que não apresentam relações visuais icônicas uns com os outros, Ernani propõe o uso do círculo e de outras figuras geradas pela sua divisão em pedaços proporcionais, para a representação visual do ritmo.

Essa metodologia torna a relação entre os tempos na música palpável. Afinal, é muito mais intuitivo que um círculo partido ao meio seja equivalente à metade de um círculo inteiro do que uma mínima ser a metade de uma semibreve. Ou seja, em linhas gerais, com essa metodologia Maletta propõe uma maior acessibilidade à música, tornando a compreensão e até mesmo a criação de frases rítmicas mais inteligíveis.

Início esta pesquisa justamente por acreditar na importância da relação entre as artes e na possibilidade de usar tal associação para tornar o ensino do teatro mais completo.

## **1 – A BASE DA PESQUISA**

### **1.1 – UMA MOTIVAÇÃO QUE TRANSCENDE A OBJETIVIDADE**

Toda pesquisa busca oferecer ao seu leitor algum benefício. É bastante claro, para mim, que o benefício objetivo desta pesquisa são métodos didáticos para trabalhar o ritmo nas aulas de teatro. Entretanto, percebo que, além disso, gostaria de provocar no leitor uma reflexão sobre suas próprias experiências e, assim, oferecer a ele uma mudança de perspectiva. É sobre esta motivação, bem menos prática e objetiva, que pretendo falar no presente tópico.

Assim como a introdução da monografia já sugere, o tema que gerou minha motivação de pesquisar foi o encontro com os limites. Uma vez que a presente investigação se concentra no campo da licenciatura, é coerente que esse confronto com barreiras seja abordado no âmbito das escolas.



Falo sobre isso de forma generalizada, baseada majoritariamente em uma percepção pessoal desenvolvida ao longo de minha formação escolar. Por esse motivo, é com a consciência de que existem exceções se considerarmos as variadas instituições de ensino que afirmo que, na maior parte dos casos, as escolas veem o ensino de forma pragmática. Esse olhar prático e objetivo começa pela colocação das disciplinas dentro de “caixinhas” separadas por suas áreas do conhecimento. O pragmatismo se acentua na medida em que algumas caixas são mais valorizadas que outras, de acordo com a possibilidade de aplicação de suas disciplinas no mercado. As crianças são, muitas vezes, incentivadas a se aprofundarem nas áreas de maior facilidade – o que nem sempre está relacionado aos interesses e desejos –, almejando, assim, uma maior chance de sucesso.

No campo artístico, esse discurso acaba surgindo, a meu ver, de uma forma ainda mais opressiva. Uma vez que, por infelicidade, a arte é tida socialmente como um afazer opcional e bem menos relevante que os demais campos do conhecimento no período de formação educacional, não existem grandes esforços para promover na criança um desejo de perseguir atividades artísticas, a não ser que ela já tenha uma “predisposição” para tal.

No meu caso, não foi diferente. Tive desde cedo uma vontade inerente de me expressar artisticamente, começando cedo na dança e no teatro – áreas para as quais sempre tive certa aptidão e facilidade. Entretanto, encantava-me também a possibilidade de participar do coral da escola. Tentei exaustivamente por alguns semestres passar pelos testes que decidiam se o estudante poderia fazer as aulas. Lembro-me ainda de que a prova consistia em cantar a música *Parabéns para você*, com o acompanhamento de uma pianista. Sempre que recebia a notícia de que não tinha sido aprovada, vinha-me a certeza da incompetência de alguém que não é capaz de cantar os *Parabéns*. Enfim, consegui uma vaga para participar das aulas, em uma enésima tentativa. Minha alegria durou muito pouco, já que eu passava a maior parte das aulas em silêncio, observando os alunos serem divididos em grupos e recebendo tarefas. Um dia, o professor me chamou para uma conversa particular e sugeriu-me, muito educadamente, que eu buscasse outras atividades extracurriculares. A justificativa para uma proposta tão inusitada era que minha voz atrapalhava o grupo como um todo, já que eu “não conseguia harmonizar de jeito nenhum”. Quando pedi para minha mãe para sair do coral, ela não entendeu de

onde veio a súbita repulsa por um local que eu demorara tanto a conquistar, mas eu não dei maiores explicações.

O fato é que a música não estava entre minhas predisposições. Percebo que a arte ainda é vista por muitos como um lugar que só pode ser acessado através de um dom, criando o que eu descrevo como a barreira do virtuosismo. A ideia do dom sugere que as habilidades daquele meio não podem ser ensinadas, já que são qualidades inerentes que alguns recebem no nascimento. Embora a ideia de um talento que surge como um traço de personalidade soar poética e inspiradora, ela fecha portas como o coral da escola se fechou para mim. Por muitos anos, estive em paz com a verdade absoluta de que cantar não fazia parte do leque de coisas que eu poderia executar. Me escondi por trás desse diagnóstico até que a universidade me tirasse da zona de conforto e me propusesse a tentar de novo.

É a partir dessa mudança de perspectiva que começo a repensar a relação com os limites. Gostaria de oferecer ao meu leitor a possibilidade de um novo olhar perante as dificuldades de aprendizagem, passando a vê-las como oportunidades de buscar novos caminhos e ferramentas de ensino. Afirmo ainda, que este é um caminho a ser percorrido em dois sentidos: trata-se da forma que o professor lida com os bloqueios de aprendizagem dos alunos; na mesma medida, trata-se da forma que ele lida com seus próprios bloqueios de ensino. Busco uma reflexão acerca de como podemos nos sentir mais capazes enquanto arte-educadores, para explorarmos diferentes campos de expressão artística, sem medo de errar e sem almejar a perfeição virtuosa, criando, como consequência, um ambiente seguro em sala de aula para que os alunos façam o mesmo.

Para embasar minha pesquisa, encontrei fundamentos nos trabalhos de Ernani Maletta. Por esse motivo, antes que eu possa trazer à tona sua metodologia, faz-se necessário o esclarecimento de alguns termos e conceitos revisitados pelo pesquisador.

## 1.2 – UM PANORAMA TEÓRICO

O trabalho de Ernani Maletta, que norteia a pesquisa aqui desenvolvida, se baseia, majoritariamente, no conceito de **polifonia** – termo este que possui variadas aplicações entre pesquisadores. Justamente por se tratar de uma concepção tão

primordial, surge a urgente necessidade de especificar a forma que a polifonia é estudada pela perspectiva de Maletta.

Se levarmos em conta a etimologia da palavra em sua origem grega, teremos **poly**, significando **vários, múltiplos, diversos**, e **phonía**, que por sua vez carrega a ideia de **voz, som**. Ou seja, a ideia etimológica do termo é de uma pluralidade de vozes. Para compreendermos essa definição pelo ponto de vista de Maletta, é importante ressaltar que, para o pesquisador, a ideia de **voz** é compreendida como qualquer manifestação de um ponto de vista, seja ela falada ou não.

Outrossim, aprofundando-se na aplicação musical do termo, Ernani selecionou dois conceitos que julgou relevantes para seu estudo. São eles a **simultaneidade** e a **equipolência**, que juntos representam a ideia de que várias vozes podem surgir ao mesmo tempo sem que cada uma perca sua autonomia e relevância.

Por fim, o autor levou em conta também, o pensamento de Bakhtin, pesquisador da Linguística e da Literatura, que ressaltou o **dialogismo** como ideia construtiva de qualquer discurso. Ou seja, a existência de vozes discursivas que, para além do universo musical, podem representar diferentes pontos de vista e conversar entre si. Sobre isso, Maletta comenta a inevitável influência do outro no discurso de alguém. Como seres naturalmente sociáveis, os humanos estão sempre sendo permeados pelas vozes ao seu redor – sejam essas sonoras ou não. Por exemplo, se uma pessoa A conta uma história para uma pessoa B e percebe que esta parece desinteressada, isso fará com que “A” repense a forma que está passando aquela informação. O que a pessoa A fará com a opinião do outro pode ser imprevisível, mas o fato de que seu discurso será alterado de alguma forma é irrefutável. A convivência acentua os traços do outro em nós mesmos, e vamos formando nossa própria voz a partir de retalhos das vozes alheias, remendados, por sua vez, pela perspectiva pessoal que carregamos.

Por fim, após uma extensa pesquisa sobre o uso da palavra polifonia em diferentes campos, levando em conta os conceitos supracitados, Ernani chegou a uma definição coesa do que seria a polifonia no Teatro para ele:

Polifonia é o entrelaçamento de múltiplos pontos de vista discursivos, identificados como vozes intrinsecamente dialógicas, que se apresentam simultaneamente, expressas por qualquer sistema de signos, podendo interferir umas nas outras sem prejuízo de sua autonomia, e que têm igual

importância para o estabelecimento do sentido que assim se produz.  
(MALETTA, 2016, p. 48)

Se levarmos em conta a definição de Maletta, a ideia de polifonia está intrinsecamente relacionada a esta pesquisa, já que um de meus objetivos é a criação de conexões entre as diversas áreas da arte. Um quesito importante para construirmos essas pontes é considerarmos que cada campo tem sua autonomia e importância, sem perder, por isso, a possibilidade do diálogo. Assim, o artista pode transitar livremente entre eles e usar, em determinada área de atuação, conceitos previamente estabelecidos como pertencentes a outra área.

Para tornar mais clara a possibilidade supracitada, gostaria agora de falar sobre um termo também amplamente estudado por Ernani: *mousiké*, do grego, que, na Antiguidade, fazia referência às nove musas (*Mousas*), deusas do conhecimento. Maletta nos lembra de que o termo, que hoje usamos como “música”, um dia serviu para designar um grande campo do conhecimento, que reunia o que hoje identificamos como as diversas artes e ciências. A título de ilustrar esse fato, listo a seguir as áreas representadas por cada uma das nove Musas: Poesia Épica, História, Poesia Lírica, Música, Tragédia, Música Cerimonial (sacra), Comédia, Dança, Astronomia e Astrologia.

Se considerarmos a música como é entendida atualmente, ela se faria presente em apenas algumas das áreas da lista acima anos, passamos a entender como música apenas as artes sonoras e, com isso, parâmetros como ritmo e andamento passaram a ser predominantemente entendidos como próprios apenas dessa área do conhecimento, sendo utilizados por outras áreas como se fossem emprestados ou de forma metafórica.

Entretanto, Ernani propõe uma perspectiva que visualiza todos os parâmetros de um campo do conhecimento como matérias-primas, que podem, por sua vez, ser utilizadas apropriadamente pelos múltiplos campos do conhecimento, de diversas formas, para diversos fins. Assim, o conceito de ritmo, por exemplo, pode dizer respeito tanto à duração de sons na Música, quanto à duração de ações cênicas no Teatro.

Muito de minha pesquisa se refere à livre apropriação desses parâmetros, que Maletta inteligentemente nomeia como “matérias-primas”. Afinal, devemos nos sentir confortáveis para aprender e ensinar assuntos como o ritmo (que é o tema por

mim estudado) dentro do campo do teatro, sem a necessidade do virtuosismo que um músico teria para tratar do assunto.

Por fim, para aprofundar a pauta do virtuosismo, trago duas nomenclaturas propostas por Ernani, uma delas tendo sido, inclusive, a fonte de inspiração para o título do artigo: o **ator multivirtuoso** e o **ator multiperceptivo**. Enquanto o primeiro desenvolve técnicas de alto nível para as mais diversas áreas, o segundo se apropria e incorpora os parâmetros dessas áreas. Em uma das aulas da disciplina *Som e Ritmo*, ministrada por Ernani Maletta no segundo semestre de 2022, a aluna Gabriela Arsênio teve uma fala a respeito desse tema que me marcou enormemente: ela disse que, enquanto artista, não sentia que era capaz de dominar com expertise todas as áreas de expressão, mas que se percebia sensível a todas elas – não registrei exatamente suas palavras, para referenciá-las diretamente, mas estou segura de que o sentido foi preservado. Concordo com a afirmação da aluna e acrescento que, a meu ver, a técnica pode ser aprendida, com muito mais facilidade, quando se tem a capacidade de compreender elementos formadores e improvisar a partir deles. Afinal, penso que o melhor aluno seja o que investiga, que acredita ser capaz e que lança mão de suas experiências prévias no momento de aprender algo novo.

## 2 – UMA PROPOSTA METODOLÓGICA



### 2.1 – A METODOLOGIA DE MALETTA

#### 2.1.1 – APRESENTAÇÃO

A metodologia de Ernani surge de uma vontade de tornar a leitura rítmica mais inteligível e palpável pelo uso da geometria. Maletta acredita que grande parte do bloqueio com partituras, por parte de pessoas que não estudam teoria musical, vem do fato de a representação gráfica dos tempos rítmicos não ser icônica e intuitiva. Por outro lado, a geometria está intrinsecamente ligada à vivência cotidiana desde a infância, de modo que as formas geométricas passam a ser facilmente reconhecidas e compreendidas.

Em outras palavras, uma figura, formada por uma elipse vazada e uma haste, representar o dobro de uma forma semelhante, porém com a elipse preenchida, é de bem mais difícil assimilação do que um círculo representar o dobro de um semicírculo. Para melhor ilustrar essa diferença, os quadros abaixo, reproduzidos de MALETTA (2014), mostrarão, respectivamente, a notação padrão e a notação geométrica.

#### QUADRO 1

Na notação rítmica padrão, a figura  (mínima) vale o dobro da figura .

#### QUADRO 2

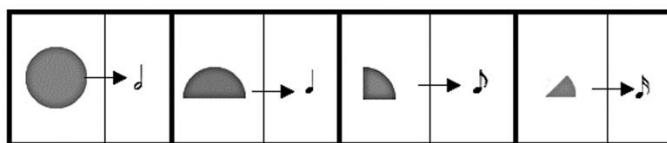


Pode-se perceber com clareza no QUADRO 2 que a Figura 1 representa o dobro da Figura 2, que representa o dobro da Figura 3, que, por fim, representa o dobro da Figura 4. Tal relação não pode ser feita tão intuitivamente com as figuras do QUADRO 1. Dessa forma, ao substituímos a notação padrão por uma notação geométrica, permitimos que qualquer pessoa, que já tenha desenvolvido noções métricas de proporção, possa escrever e ler frases rítmicas.

Para esse fim, Ernani parte do pressuposto de que essas formas possam representar sons de quaisquer durações, contanto que a relação de proporção se mantenha. Ou seja, se o círculo completo (1) representar um som de dois segundos, o semicírculo (2) representará um som de um segundo e assim por diante. Nessa realidade, cada uma das formas propostas anteriormente, passa a representar um símbolo musical, como pode-se observar no quadro<sup>1</sup> abaixo:

<sup>1</sup> Quadro adaptado da sua versão original, que se encontra em MALETTA (2014, p. 45)

### QUADRO 3



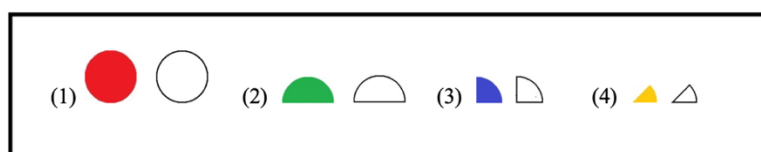
Uma vez que os objetivos do uso dessa linguagem, bem como as noções de proporção que a embasam estejam claros, vamos compreender a forma de aplicar essa metodologia em sala de aula.

#### 2.2.2 – A APLICAÇÃO PRÁTICA DA METODOLOGIA

Tendo em vista todo o processo de embasamento da metodologia previamente apresentado, cabe agora a exposição de como ela pode ser aplicada em sala de aula. A proposta pedagógica a ser apresentada neste tópico é descrita nas palavras de Ernani Maletta.

1. Propõe-se aos alunos a confecção de um material pedagógico, composto por círculos inteiros de aproximadamente 15 cm de diâmetro, e círculos de igual diâmetro divididos em 2, 4 e 8 partes iguais –, todos recortados em folhas de E.V.A<sup>2</sup>, tanto em cor branca quanto em outras quatro cores quaisquer. Por convenção, cada figura representa tanto a **duração do som** – quando for de uma cor que não seja a branca – quanto a **pausa**, isto é, o silêncio correspondente àquela mesma duração – quando for de cor branca.<sup>3</sup> Observe-se o Quadro 4 a seguir.
- 2.

### QUADRO 4



3. Apresentam-se quatro células rítmicas básicas. Para facilitar a sua identificação, essas células são denominadas *unidade*, *dobro*, *dupla* e *quarteto*, formadas pelo semicírculo, pelo círculo inteiro e por agrupamentos das outras duas figuras. No caso dos alunos do Curso de Teatro, tendo em vista a relação imediata que se faz com o ritmo do texto dramático, tornou-se fundamental relacionar inicialmente as células rítmicas com palavras, cujas quantidades de sílabas fossem

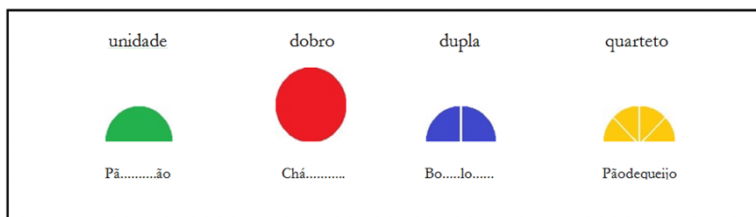
<sup>2</sup> E.V.A é a sigla de um material semelhante à borracha, denominado, originalmente em inglês, "Etil Vinil Acetato" – Etileno Acetato de Vinila –, que se apresenta, em diversas cores, geralmente em formato similar às das folhas de cartolina ou papel cartão.

<sup>3</sup> É importante observar que a notação rítmica será também utilizada para outros eventos não necessariamente sonoros, como frases de movimentos e ações cênicas diversas.



correspondentes ao número de partes da figura – o que se observa no Quadro 5 abaixo:

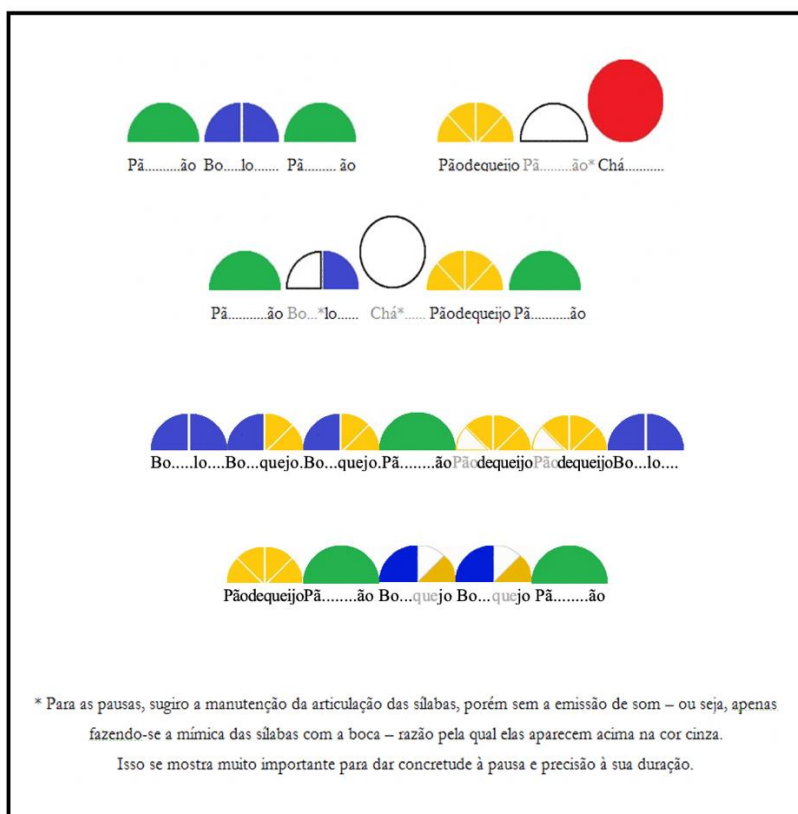
**QUADRO 5**



Observe-se que, como mostra o Quadro 5 acima, essa estratégia propõe o entrelaçamento entre as ideias de duração temporal e medida espacial, o que facilita muito a compreensão do fenômeno rítmico.<sup>4</sup>

[A partir das formas coloridas e das palavras correspondentes a cada uma delas, os alunos são convidados a lerem frases rítmicas como as que podem ser observadas no Quadro 6 abaixo].

**QUADRO 6**



<sup>4</sup> Cabe dizer que a subdivisão da unidade em duas, quatro, oito... partes iguais – denominada *subdivisão simples* – é apenas uma das alternativas utilizadas para abordar o fenômeno rítmico. Há também a subdivisão da unidade em três partes iguais, denominada *subdivisão composta* – que dá origem a outras células rítmicas – também abordada no conjunto de minhas estratégias metodológicas, mas cuja descrição foge dos propósitos deste projeto.



[É sugerido, bem como se pode observar pelo quadro anterior, que as frases vão se tornando gradativamente mais desafiadoras, com o acréscimo de pausas e misturas de cores e tempos]

4. Posteriormente, exercita-se a tradução de cada célula da notação geométrica para a notação musical padrão, fazendo-se as correspondências indicadas no Quadro 7 abaixo:

QUADRO 7



## 2.2 – MINHAS IDEIAS

Uma vez esclarecido o processo metodológico proposto por Ernani, é de suma importância ressaltar que cada professor pode aplicá-lo de sua própria forma, pensando nos objetivos que almeja alcançar com a turma.

A forma como o processo é conduzido e as atividades a serem desenvolvidas a partir dele podem variar de acordo com alguns fatores, como: o ritmo de aprendizagem da turma; os interesses dos alunos e do educador; e, principalmente, a proposta pedagógica na qual a metodologia se insere.

Para propiciar essa livre aplicação do método, busquei apresentar no tópico anterior (II.I.II) apenas a base da metodologia de forma clara e objetiva, para que ela possa servir de ponto de partida, ou mesmo de base para outras propostas. Agora, no presente tópico (II.II) apresentarei algumas propostas pessoais de aplicação do método.

As ideias a serem expostas transcendem as experiências que tive nas aulas de Ernani, unindo a elas minhas perspectivas e ideias. Espero, assim, inspirar outros docentes a fazerem o mesmo, unindo seu arcabouço de experiências à proposta apresentada nesta pesquisa.

Na escola onde trabalho, o Projeto Educacional Ninho, tive a oportunidade de aplicar a metodologia aqui estudada com os alunos do terceiro ano do fundamental. A turma consiste de treze alunos de em média nove anos de idade. As propostas descritas neste tópico foram colocadas em prática no Ninho e, por isso, ao fim de

cada descrição, adicionarei um comentário sobre como os alunos reagiram em minha experiência.

## PROPOSTA I

**Nome do exercício:** Desafio Rítmico

**Objetivos de acordo com a Taxonomia de Bloom:** criar conhecimento procedural, aplicar conhecimento procedural, analisar conhecimento metacognitivo

**Descrição:** uma vez que os alunos estejam dominando as durações de cada “pecinha” e estejam lendo com facilidade as frases propostas pelo educador, podemos instigá-los a criarem suas próprias frases rítmicas.

Nesse momento, proponho a criação de times para um jogo. Cada grupo deverá unir suas peças para montar uma frase rítmica desafiadora. O educador acompanhará o processo de criação de cada grupo, oferecendo suporte e garantindo que os autores serão capazes de reproduzirem com a voz o que compuseram.

Uma vez que cada time tenha sua frase pronta, o desafio se inicia. A ideia é que cada grupo receba uma frase composta por outro e busque lê-la da melhor forma possível. Para que a leitura seja considerada correta, o grupo precisa conseguir executá-la de forma coletiva e uníssona. Cabe ao professor identificar se a turma precisaria de alguns minutos com as novas frases, debatendo e praticando em suas respectivas equipes. No fim do jogo, o time que conseguir ler o maior número de frases, de forma coerente à proposta rítmica apresentada, é o vencedor.

Acredito que essa proposta possa funcionar especialmente bem em turmas de crianças e adolescentes (entre 9 e 14 anos), uma vez que jogos competitivos trazem à tona um desejo genuíno de participar nessa faixa etária. Além disso, o jogo busca trabalhar a cooperatividade – tanto na composição coletiva, quanto no momento do alinhamento e sincronização da leitura das frases dos colegas.

**Comentários:** Percebi que a apresentação do material como peças de um jogo abriu espaço para que os alunos passassem a vê-lo não apenas como uma ferramenta pedagógica. Tive relatos de estudantes que jogaram também fora de sala de aula, ensinando suas famílias a lerem frases rítmicas e a desafiando seus amigos a reproduzirem suas composições em voz alta.

Uma aluna veio me perguntar se eu poderia fornecer a ela mais pecinhas, para que pudesse dar a sua irmã. Outro, me relatou que era muito melhor músico que o pai, que teve dificuldades de ler as frases escritas por ele.

Ver a proposta transcender o espaço da sala de aula me fez pensar nela como um sucesso absoluto.

As figuras abaixo são registros fotográficos das frases montadas por cada grupo na aula do dia 22 de agosto de 2022:



**FIGURA 1**



**FIGURA 2**

## PROPOSTA II

**Nome do exercício:** Novos Temas

**Objetivos de acordo com a Taxonomia de Bloom:** lembrar e aplicar conhecimento factual, criar e aplicar conhecimento procedural

**Descrição:** Bem como exposto no tópico II.I.II, mais especificamente no Quadro 5, cada pecinha apresentada tem uma palavra correspondente que ajuda os alunos a reproduzirem sua duração rítmica. A escolha dessas palavras parte do número de sílabas que as compõem, portanto, é possível alterá-las e propor o uso de outras quaisquer que sigam a mesma lógica de

divisão. Por exemplo, “pão-de-quei-jo” é dividido em quatro partes e pode ser substituído por “tan-ge-ri-na”, ou “li-gei-ri-nho”, que possuem o mesmo número de sílabas.

Com o objetivo de trabalhar a criatividade e a produção de pequenas dramaturgias, proponho atividades que permitam que os alunos alterem as palavras originalmente usadas para cada peça.

A ideia é estabelecer um tema comum no qual todos os alunos deverão trabalhar individualmente, ou em grupos. Por exemplo, se o tema for “casa”, os estudantes podem propor que “pão” vire “chão”, que “bo-lo” vire “te-to” e “pão-de-quei-jo” vire “cam-pa-i-nha”.

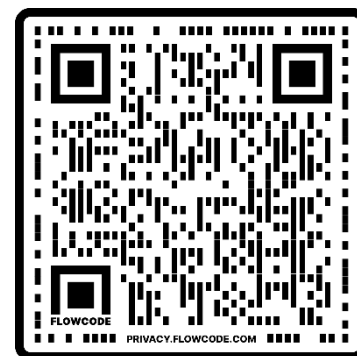
**Comentários:** A partir das criações, podemos inventar diversos caminhos. Podemos pedir aos alunos que elaborem pequenas partituras corporais que se encaixem no ritmo proposto e representem as novas palavras; podemos sugerir que contem histórias, ou mesmo que criem cenas curtas, como no meu caso.

Pedi aos alunos que criassem suas cenas, usando os elementos propostos, e adicionassem suas frases rítmicas como parte da dramaturgia. Um dos grupos propôs uma cena usando o tema “natureza” pré-estabelecido. Usando as palavras “sol”, “chuva” e “cachoeira”, encenaram uma tribo indígena realizando um ritual para pedir pela chuva. Tema que, depois descobri, tinha sido estudado nas aulas de história.

Abaixo, temos uma imagem do grupo citado acima compondo a frase já com as novas palavras e, ao lado, um QR code que dá acesso ao vídeo dos mesmos alunos ‘ensaiando’ a leitura rítmica da frase:



FIGURA 3



CÓDIGO

### PROPOSTA III

**Nome do exercício:** Compondo a Letra

**Objetivos de acordo com a Taxonomia de Bloom:** lembrar e aplicar conhecimento factual, criar e aplicar conhecimento procedural

**Descrição:** em uma atividade um pouco mais complexa, o educador pode propor uma frase rítmica para a turma e pedir para que os alunos busquem criar uma letra que se encaixe nas proporções de duração de tempo. O desafio agora, seria encontrar palavras que, juntas, produzam sentido.

Na figura a seguir, acima das células rítmicas está a frase proposta como referência para o exercício; abaixo delas, vemos a frase composta pela turma.



**Comentário:** Esse foi, certamente, o exercício mais desafiador que propus aos alunos. Senti que, talvez, ele funcione melhor em uma faixa-etária mais avançada. Isso não significa, entretanto, que não tenhamos conseguido ótimos frutos a partir dele.



Acredito que mobilizar ao mesmo tempo a divisão silábica e a produção textual tenha sido bastante árduo para os alunos. Gostaria de citar, a seguir, duas situações que embasam essa opinião.

Como propus que as crianças produzissem frases falando de si mesmas, um erro comum foi a divisão de “Maria” em duas sílabas ao invés de três, já que é um nome bastante recorrente entre as alunas. Nas figuras abaixo podemos observar dois casos muito semelhantes disso:

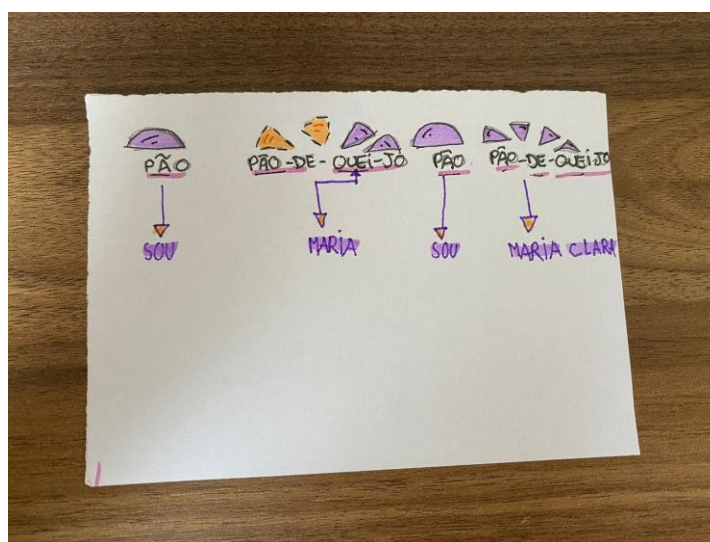


FIGURA 4

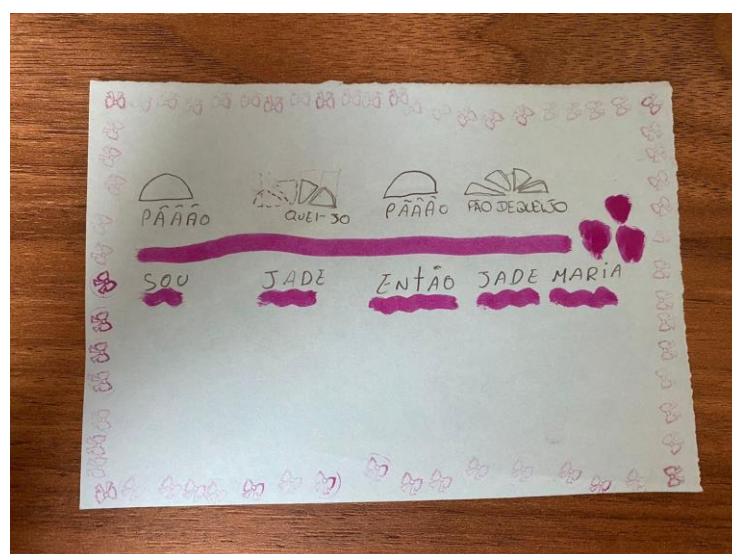


FIGURA 5

Além disso, percebi que alguns alunos criaram frases muito parecidas com a anterior (EU GOSTO DE BRINCAR DE PEGA PEGA), apesar de a frase rítmica proposta para o momento de criação autônoma ser outra. Na figura abaixo, podemos ver a frase que foi colocada no quadro para que os alunos usassem como base para suas letras:



A exemplo da situação que eu relatava acima, posso citar que o início “eu gosto de...” foi amplamente utilizado, já que funcionava também na estrutura proposta. Abaixo, adiciono mais dois registros que exemplificam a situação exposta. Curiosamente, as figuras representam trabalhos de dois alunos diferentes que não se ajudaram no momento de criação, mas que acabaram produzindo a mesma frase:

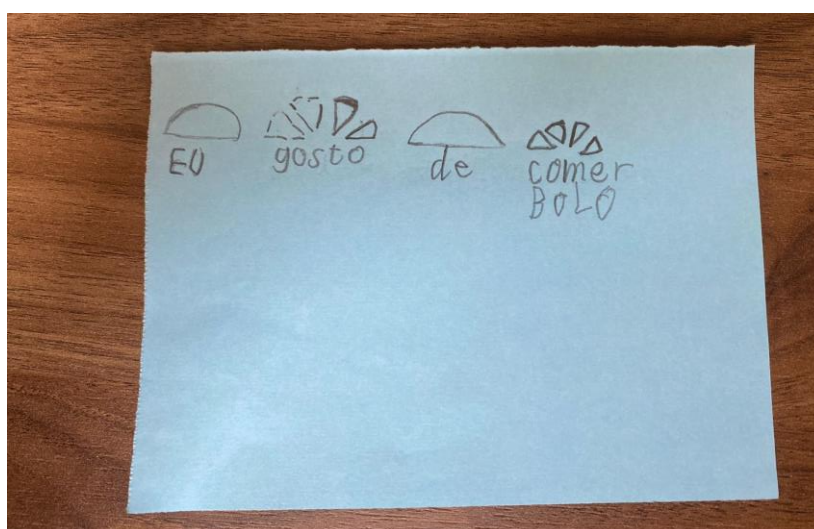
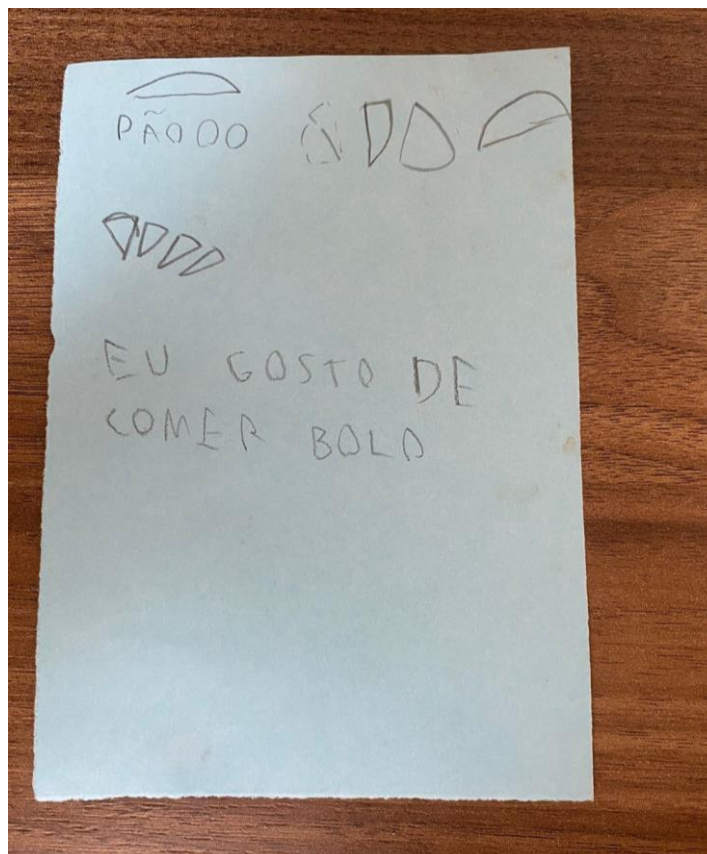


FIGURA 6

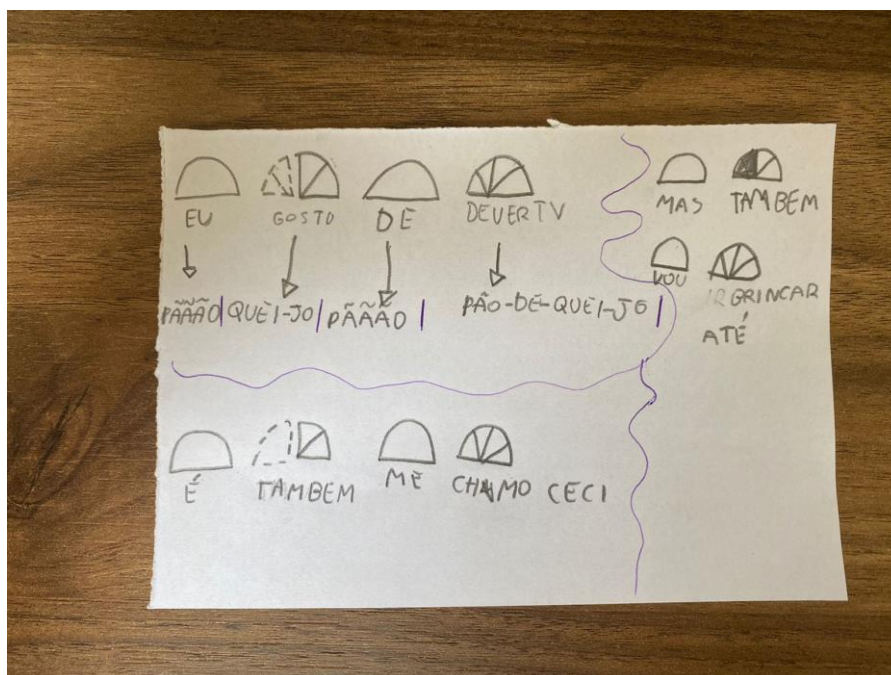


**FIGURA 7**

Porém, essa forma de encarar o exercício, além de comum, não é necessariamente negativa, ao meu ver. Percebo que os alunos com maior dificuldade para criarem do zero suas frases se apoiaram primeiramente na base que já sabiam estar certa.

Um exemplo do quão positivo isso pode ser está na figura a seguir, que registra o trabalho de uma aluna que iniciou a atividade compondo uma frase utilizando do início “eu gosto de...”, mas, logo depois, sentiu-se confiante para explorar suas próprias ideias. Como podemos ver na imagem, a estudante acabou compondo três frases coesas que se encaixam perfeitamente no ritmo. Vale ressaltar, que o trabalho foi realizado por ela de forma autônoma e a única ajuda pedida pela aluna foi a confirmação de que estava realizando a atividade de forma correta ao fim de cada frase.





**FIGURA 8**

Outro ponto interessante a ser observado no trabalho fotografado na figura acima é que a aluna registrou seu raciocínio. Antes de criar as frases totalmente originais, ela registrou os nomes previamente apresentados para cada figura, buscando assim, acredito, ter uma base concreta dos intervalos rítmicos que precisaria preencher.

Entretanto, ainda penso que o mais positivo dessa atividade tenha sido ver os alunos se movimentando para ajudar uns aos outros. Diversas vezes, um estudante iniciava uma frase e se via estagnado, sem encontrar uma forma coesa de terminá-la dentro da estrutura proposta. Nesses cenários, sempre vinham alguns colegas com ideias que caberiam ali, oferecendo tantas opções que ele podia escolher a que gostava mais. Os alunos puderam assim experimentar o lugar de ver de fora uma produção em andamento e apontar possibilidades para ela. Da mesma forma, o aluno que estava compondo, tinha a oportunidade de receber esses comentários de quem via pelo ângulo externo e escolher como reagir a eles.

### 3. CONCLUSÃO

Levando em conta a pesquisa realizada, concluo o trabalho com uma reflexão a do respeito do processo. Afinal, não posso me esquecer de retomar meus objetivos ao iniciar esta jornada para, então, poder refletir se tive êxito em alcançá-los.

Acredito que apresentar a metodologia de Ernani Maletta era meu propósito mais palpável. Busquei fazer isso de forma objetiva e clara, muitas vezes recorrendo aos textos já existentes do autor. Tal tarefa, proporcionou-me a experiência de ler muito das pesquisas de Maletta e, até mesmo, conhecer projetos que o pesquisador tinha engavetado. Sinto que agora sou capaz de me apropriar do uso dos termos técnicos estudados por ele. Foi de extrema relevância para mim conhecer a proposta polifônica no Teatro, compreender a *mousiké* e pensar nas ideias de virtuosismo e de percepção.

Do ponto de vista do dialogismo (conceito explanado no tópico 1.2), posso afirmar que o conhecimento de tais conceitos irá, inevitavelmente, permear minha perspectiva sobre a arte-educação, refletindo, assim, no meu fazer artístico e pedagógico.

Além disso, gostaria de mencionar que as próprias ações de pesquisar e escrever impactaram enormemente em minha autopercepção. Elaborando textos explicativos de cada um dos conceitos citados, fui lembrada de que ensinar me ajuda a aprender. Escolhendo trechos dos trabalhos de Ernani e adicionando a eles minhas observações e percepções, acrescentei à monografia o meu jeito de ensinar. Ao sugerir minhas ideias aos professores que, por ventura, venham a ler este trabalho, validei minha experiência como docente e registrei parte da minha história.

Entretanto, para fazer justiça à minha proposta inicial, não posso me esquecer de que o maior objetivo desta pesquisa estava nas entrelinhas de sua apresentação. Ao longo da Introdução e do tópico 1.1, busquei mostrar ao meu leitor qual seria o seu ganho com essa leitura. Falei sobre uma mudança de perspectiva e sobre a criação de uma nova relação com os limites. Lendo o trabalho, penso que honrei tal proposta.

É evidente que as práticas com a metodologia de Maletta, unidas aos meus estudos e à experiência de sala de aula, proporcionaram a mim um olhar mais

confiante para meu próprio trabalho. Percebo que os impactos de meu estudo permeiam minha forma de enxergar o aluno e a sala de aula. Espero que outros docentes consigam, assim como eu, encontrar nas páginas deste artigo uma forma de agir sobre suas inseguranças, atuando com confiança, apesar delas e valorizando sua perspectiva pessoal.

Por fim, com todo o embasamento aqui desenvolvido e após o fornecimento de recursos para colocar tal ideia em prática, defendo minha tese de que o professor deve ter liberdade para transitar entre os campos do conhecimento. A liberdade que cito aqui não se trata de uma obrigação de ensinar tudo de uma só vez, ou de desvirtuar a aula de teatro em prol de cobrir conteúdos de outras matérias da grade. Pelo contrário, a liberdade ideal, a meu ver, é a que torna a prática pedagógica mais completa e menos enrijecida. Ela remove o peso do preciosismo técnico e abre portas para um trabalho que parte mais da sua forma de ver o conteúdo do que de uma formação específica.

Acrescento, ainda, que meu ponto de vista não busca de forma alguma desvalorizar a técnica e o virtuosismo, apenas adequá-los a determinados ambientes. Ou seja, o professor de Teatro deve poder trabalhar parâmetros da área da Música sob um ponto de vista teatral sem medo, com a confiança de que a técnica e o preciosismo poderão ser explorados mais a fundo nas aulas de Música.

Dessa forma, concluo o trabalho com o desejo de que mais metodologias como a aqui estudada sejam desenvolvidas e exploradas. Por um fazer artístico nas escolas cada vez mais completo e livre de barreiras, por alunos gradativamente mais confiantes e experimentadores, e por professores paulatinamente mais dispostos a pesquisar e acrescentar à sua prática.

#### 4. REFERÊNCIAS

MALETTA, Ernani. **Atuação polifônica**: princípios e práticas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

MALETTA, Ernani. A interação Música-Teatro sob o ponto de vista da polifonia. In: **Revista Polifonia**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Vol 21, n. 30, p. 29-54, julho-dezembro de 2014.