

No exercício da arte: o professor criador. Diálogo entre o fazer artístico e a prática pedagógica

Thereza Peric*

Resumo

A partir de relatos de experiência e da reflexão artístico pedagógica, o texto integra forma e conteúdo no espaço do pensamento poético. Trata-se da narrativa de um percurso pessoal de busca, de amplitude estética, onde o inventar, o fazer junto com as crianças da EMIA, Escola Municipal de Educação Artística, constituem as metas educacionais prioritárias. A música é a estrutura básica que possibilita a aproximação com a linguagem plástica e com o teatro. A “Oficina de Fazer Livros” e os jogos dramáticos tornam-se novas vertentes no espaço da Escola. O impulso espontâneo do brincar e a invenção em sala de aula andam de mãos dadas, constroem o processo da expressão artística que ganha concretude e significado.

* Professora de Licenciatura de Música da FAAM/FMU, São Paulo, SP, Brasil.
therezaperic@hotmail.com.

Palavras-chave

brincar; invenção; iniciação artística; experiência estética; integração de linguagens.

Doing Arts: the teacher-creator. The dialogue between doing arts and the teaching practice

Abstract

From reports of experience and reflections on teaching art, the text integrates form and content in the space of poetic thought. This is the narrative of a journey of personal search, with aesthetics amplitude, where creating and doing together with the children from EMIA, Municipal School of Art Education, is the major educational goal. Music is the basic structure that enables the approach to the visual language and drama. The “Making Books Workshop” and dramatic games become new possibilities at school. The spontaneous impulse of playing as well as inventions in the classroom go hand in hand building the process of artistic expression that gets concrete and meaningful.

Key words

playing; invention; artistic initiation; aesthetic experience; language integration.

“Todo professor deve se permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade.”
*Murray Schafer*¹

O jardim é muito grande. Suas árvores altas dividem o espaço com amoreiras, pitangueiras e crianças correndo em frente da casa. Jogam. Muitas risadas e gritaria. O alvoroço contamina o olhar de quem passa.

Lá do alto do jardim, caminhando pelas alamedas, observo longamente essa cena. É como entrar no campo de uma memória que já foi. Minha irmã, eu e minha prima cantávamos enquanto os pés desenhavam uma coreografia. Enroladas em panos e toalhas, inventávamos nossa dança. Quanta brincadeira! ... e a invenção fazia parte desse tempo. Um tempo que não correspondia ao tique-taque do relógio na parede. A televisão acontecia de vez em quando, num momento quase fugaz. No sítio, brincávamos à noite de explorar as árvores com lanternas feitas de lata...

O jogo para e as crianças vão entrando na casa três. As outras casas se distribuem pelo espaço do grande jardim. É, na verdade, um parque onde está localizada a EMIA. Agora, só restam os pais sentados na varanda. A música é outra. Conversas sussurrantes, enquanto as mãos tricotam.

No espaço interno da Escola, o processo de alquimia tem início. Professores e alunos trilham o fazer artístico. O exercício cotidiano em sala de aula beneficia de imediato a parceria “aluno–professor”. É um universo que se retroalimenta, impulsiona o enriquecimento da relação humana, enaltece a sensibilidade de todos. O trabalho com a arte nutre-se desse terreno fértil. O professor, porém, é aquele que cuidadosamente prepara esse caminho.

A clareza de suas metas, o repertório expressivo que traz consigo, suas habilidades, são as sementes que serão jogadas nesse solo. A qualidade da colheita depende da qualidade dessas sementes e do cuidado do jardineiro. O professor manifesta o potencial de experiência que internamente traz consigo. Guardará ainda o frescor das memórias de criança? ...o prazer de brincar? Esse espírito lúdico, aliado às suas experiências artísticas e à sua reflexão pedagógica, constitui um cadinho precioso, responsável pelo desencadeamento criativo em seus alunos.

Ainda hoje, olhando para trás, eu me pergunto se fui eu que achei a EMIA ou se foi ela que me

1. Compositor e artista plástico canadense, tem dedicado grande parte de sua vida a questões do ensino da música. É um dos mais destacados compositores de seu país. No Brasil, é grande referência no campo da educação musical.

achou. O que tenho certeza, no entanto, é que acabou sendo um belo encontro que durou trinta e um anos. Nossa construção mútua foi tomando forma. Fiz parte do início de sua história. Como uma escola de iniciação, Escola Municipal de Iniciação Artística², entreguei-me de corpo e alma à contínua transformação, dia após dia, ano após ano, mesmo porque não seria possível iniciar alguém sem ser iniciado também. A EMIA é uma entidade que está acima de nossas vaidades pessoais, e isso só é possível entender no ato da entrega e da dedicação. Cheguei à EMIA trazendo na bagagem uma formação musical voltada para a composição. Comigo, trazia também a revisão desse percurso, a transformação do ato de compor no ato de fazer junto. Havia percebido que o impulso da criação fluía mais quando a oferta tinha um endereço certo e imediato: compartilhar a experiência da invenção. Foi assim que, de bacharel no diploma, tornei-me uma professora licenciada, por opção devota e consciente.

Nossas aulas de música abriam um espaço para a exploração. Eu dizia: “*Vamos inventar uma música*”?... e as crianças respondiam: “*Como*”? “*Vamos pegar os instrumentos e inventar. Não vale reproduzir o que já sabem*”.

Eu observava o que elas faziam e escutava. Eu escutava atentamente e observava. Quando as crianças estavam prontas, começávamos a apresentação. Eu mostrava o que elas tinham conseguido realizar. Em alguns casos, usavam a repetição, repetiam pequenos trechos literalmente, e, em outros, já variavam alguns aspectos. A partir do que elas tinham produzido, eu fazia nova proposta, aproveitando estruturas e formas usadas. Caminhávamos conforme os passos que elas me apresentavam. Eram processos de composição a partir da exploração dos materiais, de sua construção posterior; e reflexão após a escuta comentada por mim. Pouco a pouco, pedia para que as crianças também se pronunciassem, dissessem o que tinham achado. Lógico que surgiam muitos “gostei” e “não gostei”, meramente. Mas isso faz parte do processo. Logo aprendiam a colocar outros ingredientes no caldeirão de nossa roda de conversa. A duração da peça, longa ou muito curta; os instrumentos escolhidos; os timbres que combinavam e que destoavam segundo o agrado das crianças; as intensidades muito fortes ou, às vezes, quase inaudíveis, eram procedimentos que passaram a fazer parte das

observações. Enquanto discutíamos os procedimentos, familiarizavam-se com os conteúdos específicos da linguagem musical. Eu me colocava disponível nesse laboratório de invenções!

2. A EMIA começou a funcionar em 1980. Pertence à Secretaria de Cultura e hoje faz parte do DEC, Departamento de Expansão Cultural. Localiza-se no Jabaquara, junto ao metrô Conceição. Ocupa as três casas do Parque Lina e Paulo Raia, à Rua Volkswagen.

Não há dúvida: é mais fácil trabalhar com uma banda ou um coro, com todos os alunos à sua frente, ao mesmo tempo. Sinto que a importância do que estamos fazendo requer flexibilidade, capacidade de adaptação e substancial dose de energia por parte do professor. (Schafer, 1991, p. 322)

A sala de aula precisa salvaguardar esse espaço de criação desde os primeiros momentos de exploração. O professor que conhece sua necessidade de criação propicia a mesma oportunidade aos alunos. Schafer instigava seus alunos a uma percepção mais aguçada, a um olhar crítico e criativo na medida em que também extravasava pelos poros essa mesma necessidade! Mais do que um professor genial, ele é um compositor que precisa dar forma ao impulso criativo que abriga internamente. Não basta termos apenas uma coleção de estratégias à mão, a receita pronta pode conter uma classe, mas não alargar e fermentar o potencial criativo de seus alunos... e isso, como diz Schafer, requer uma alta dose de energia por parte do professor! Não é o caminho mais cômodo, mas o único possível que possa abrigar o desenvolvimento de um terreno fértil.

Entre algumas propostas feitas às crianças, inventei o “jogo da chuva”, que cumpria muito bem o papel entre esses dois polos: a pesquisa e a criação. O roteiro constituía-se da seguinte forma: o grupo deveria partir do início da “chuva”, uma chuvinha ainda leve com seus pingos espaçados e, pouco a pouco, crescer em intensidade e densidade até chegar ao auge da tempestade. A volta era o desafio maior, pois da bagunça geral e da grande expansão que o grupo atingia, era necessário então refrear essa explosão para fazer o caminho contrário, decrescendo, espaçando os pingos até chegar ao silêncio final.

Era um jogo muito divertido para todos. Claro que por baixo dessa brincadeira toda, eu buscava objetivos bem específicos. A escuta, apoiada na produção que ocorria em tempo real, afastava-se da escuta musical que o grupo trazia como referência. O foco estava no som, na experiência com o som, procedimento usual na música contemporânea, no âmbito de seus quatro parâmetros: alturas diversas formando pontilhismos, oposições entre pianíssimos e fortíssimos, massas densas e mais rarefeitas, durações muito curtas e depois mais longas e a grande variação timbrística. A cada realização, as crianças podiam mudar de instrumentos. A tempestade em si era um ruído enorme!

Realizar a forma também era um desafio, pois o controle do tempo para que a primeira parte apresentasse a mesma duração que a segunda não era fácil. Após a incrível explosão de energia com a tempestade, o grupo queria acabar rápido, encerrar rápido aquela chuvurada! Muito embora não se trabalhasse a análise da forma e sua estruturação interna, pois esta abstração não estava ao alcance da compreensão do grupo, a vivência mostrava-se suficiente como apreensão estética. Se fosse necessário um estudo mais analítico futuramente, a experiência prática já haveria sido solidificada.

Outro aspecto importante estava ligado às questões da execução. Os toques deveriam ser precisos, o controle das durações e intensidades exigia concentração. A mão deveria estar conectada ao ouvido. O resultado estava sendo monitorado pela escuta. Não se tratava, portanto, de técnica, mas de encontrar procedimentos adequados para a realização. Só o fazer constante pode proporcionar esse aprimoramento que resultará na qualidade sonora da execução. A avaliação feita com o grupo era o estímulo para melhorar para a próxima vez, quando percebiam, por exemplo, que a chuva não tinha chegado “na tempestade forte” como era previsto, que a chuva já havia começado muito forte, ou que alguns instrumentos tocavam sem parar a mesma nota. Nessa avaliação não existe certo ou errado, pois não partíamos de um modelo estreito e rígido, e, sim, de um roteiro. Existem resultados que melhor se aproximam da proposta e aqueles que se afastam. Mesmo os que se afastam não podem ser vistos como um erro, e, sim, como uma outra possibilidade, inclusive trazendo, muitas vezes, benefícios, ideias novas para o projeto inicial.

A participação nesse evento pretendia proporcionar uma vivência estética diferenciada. Como o foco estava voltado para o som, colocava a audição numa percepção pouco habitual. Não tínhamos um apoio tonal, uma melodia, mas um cuidado precioso com a qualidade sonora e com a forma. Para que o trabalho não se tornasse profundamente abstrato para a faixa, eu inventei a “historinha da chuva”, que tornava concreta e lúdica a pesquisa que empenhávamos juntos e, mais do que uma estratégia, ela poderia ser encarada como um procedimento, ao aproximar as distâncias entre as linguagens, propiciando um alargamento da experiência estética. O que parecia ser apenas uma brincadeira³, na verdade era

um trabalho que visava alcançar objetivos específicos dentro de um clima lúdico que pudesse sustentar o interesse do grupo.

3. Para uma compreensão mais abrangente da importância do aspecto lúdico, visto como um elemento da cultura, ler Johan Huizinga. Vide bibliografia.

Guy Reibel⁴, ao se voltar para a atividade de professor, aprofundou-se na pedagogia de criação. Para Reibel:

A música contemporânea é um campo favorável para práticas criativas de grande interesse para amadores e crianças, pois pode ser abordada sem que o conhecimento técnico seja obrigatório por parte dos praticantes. A base da pedagogia conduzida por este autor é o jogo. A intenção de sua proposta não é o aprendizado de teorias abstratas, mas a formação crítica e pessoal do indivíduo em relação à música, a partir da invenção e da escuta, de tal forma que seja possível “descrever” a percepção sem empregar noções teóricas. (Vertamatti, 2008, p.54)

A partir do grupo que tinha em mãos, dependendo de seu perfil e faixa etária, eu planejava o que e como fazer. Tudo fluía com mais encanto e objetividade, quando juntava o impulso criador à oferta. Cada classe é uma classe, cada criança, uma criança. Por outro lado, o direito à expressão individual é um princípio que coloco também continuamente em prática, mesmo obedecendo ao fluxo grupal. Assim, nos trabalhos grupais, tenho sempre o cuidado de propiciar a reflexão de diferentes pontos de vista, para que não só os berros e os gritos estridentes possam ser ouvidos, mas também os frágeis balbucios, os sussurros quase inaudíveis. Eu posso trazer a proposta, mas sua realização será sempre um trabalho conjunto entre todos nós. Que haja sempre espaço para as colocações individuais e para a escuta do que se expressa! E assim a construção do trabalho, do conhecimento, vai sendo tecida com base na afetividade, engrandecendo a qualidade humana da relação.

Para trabalhar com uma classe de 8 anos, trouxe, certa vez, uma caixinha que continha inúmeros objetos para exercitar a percepção auditiva. A caixinha era tão atraente por fora como por dentro também. Encontrar os objetos foi tão divertido para mim como para as crianças quando começamos o jogo. Cada objeto tinha um significado especial, ou tinha sido da minha infância, ou tinha pertencido aos meus filhos. Até hoje, guardo essa caixinha comigo.

Procurei objetos de diferentes materiais. Conchinhas, lâmpadas de Natal de vidro, pequenas miniaturas de cerâmica, galhos e folhas secas, pedrinhas, rastelinho de madeira, moedas, pecinhas de lego, régua de plástico, correntinhas

⁴ Professor de composição eletroacústica e pesquisa musical no Groupe de Recherche Musicale (GRM), em Paris, França.

de metal, cliques coloridos de plástico. O primeiro objetivo era focalizar os timbres, mas diante da atração de formas e cores, exercitávamos também a percepção visual. Nunca deixo de aproveitar a possibilidade de ampliação da percepção. Embora o foco fosse auditivo, formas e cores também estavam sendo apreciadas. Afinal, como diz Schafer (1991, p.291), por que fragmentar o *sensorium*?

Ao redor da mesa, estávamos todos sentados. Eu escolhia três objetos e as crianças deveriam ficar de olhos fechados. Eu movia um e jogava delicadamente contra a superfície da mesa. Eles tinham que adivinhar qual era. Inicialmente, eu escolhia contrastes bem marcantes, como uma pedra, uma folha e uma pecinha de metal. Pouco a pouco, criava maiores desafios, colocando materiais com timbres mais próximos e aumentando a quantidade de objetos. A memória também estava sendo trabalhada, pois os objetos deveriam ser lembrados exatamente na ordem que tinham sido manipulados. Depois, introduzi exercícios com as frequências, e, da mesma forma, os exercícios seguiram uma progressão que ia dos mais fáceis aos mais complexos. Pouco a pouco, estávamos trabalhando os quatro parâmetros sonoros.

Uma hora já tinha se passado, metade de nossa aula, em profunda concentração. Eu também estava achando surpreendente. Senti que tinha conseguido uma proposta realmente interessante! Fizemos o intervalo. As crianças foram para o parque que rodeia as três casas da EMIA. É um belo jardim, com árvores muito altas, com árvores que guardam histórias... bem antigas...

Na volta do recreio, elas quiseram continuar. Nesse momento, eu propus o inverso. As crianças ocupariam o meu lugar. Uma a uma iniciava o jogo. Escolher os objetos, pegar na mão, tudo isto fascinava aquela criança! O silêncio tinha que ser mortal. Poucas foram as palavras. Elas já não davam mais conta do novo universo que se instalara. Depois que eu introduzi o jogo e elas o captaram, seria importante que também pudessem colocá-lo em prática e que conquistassem mais autonomia. Como comentei anteriormente, não existe certo ou errado, mas apropriações. O mais importante é perceber até que ponto, de fato, o jogo interessa. Ele tem que conquistar. A forma com que eu o introduzi, quase como um segredo que compartilharia com eles, selando assim nossa cumplicidade, o desafio gradativo das propostas, foi um caminho acertado para realizar o objetivo. As receitas podem dar certo como podem fracassar. O que vale é o professor, com sua experiência criativa, inventar o jogo certo para a turma certa! O impulso da invenção alimenta-se da energia conjunta com as crianças. Proporcionar jogos que permitam a experiência estética é um caminho que

amplia a sensibilidade. Como diz Schafer (1991, p. 381), “sempre penso que se pudéssemos inventar mais jogos para ensinar as bases musicais, a experiência das crianças ao aprender música seria enormemente iluminada”.

Em futura reunião com os pais, vários deles comentaram essa atividade. Um deles relatou como ficou impressionado com a filha em casa, na sala, buscando pequenos objetos para exercitar com ele a audição. Essa menina, anos mais tarde, começou a estudar violoncelo e participou da programação da orquestra infantojuvenil da EMIA.

“A Oficina de Fazer Livros”⁵ constituiu-se num episódio muito significativo, que pode ser considerado como um desdobramento do ato de compor. Os procedimentos musicais que eu havia incorporado agora concretizavam novas possibilidades em outra linguagem. Há anos, vinha me dedicando à construção de livros artesanais. O fato de não conseguir a realização palpável e imediata das músicas compostas, foi me direcionando pouco a pouco à construção plástica, pois necessitava concretizar o forte impulso da invenção. Embora a música fosse o eixo central criativo, sempre me senti atraída por outras linguagens. Esse aspecto, que já trazia comigo, foi muito enfatizado durante meu curso de Composição⁶ com Willy Correa de Oliveira. Ele nos ampliava o universo musical, criando conexões com a poesia concreta, com a pintura abstrata, com o cinema. Seu entusiasmo sempre me contagiou profundamente. A interdisciplinaridade era vivenciada, não era um conceito teórico. Como diz Japiassu (1976, p. 82):

Em suma, a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática. Em primeiro lugar, aparece como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido de descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas exercida. Ela é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais.

Dessa experiência individual surgiram as bases da Oficina de Fazer Livros. Comecei com três alunas apenas, mas foram minhas moedinhas da sorte, pois pouco a pouco a oficina ganhou um nú-

5. Naquele momento da escola, além dos cursos regulares, ela oferecia inúmeras oficinas que proporcionavam novas experiências aos alunos. O professor propunha a natureza de sua oficina.

6. Curso realizado na ECA, USP.

mero bem considerável. Nos seus muitos anos de vida, o número de participantes foi proporcional ao número de banquinhos que tínhamos disponíveis. Ao chegar um novo aluno, eu sempre dizia: *“enquanto houver banquinhos, haverá vaga também”*.

A faixa etária variava muito, dependia das condições do contexto da época, mas tive oficinas com faixas diferentes convivendo juntas. Era incrível ver meninas mais velhas de 15 anos ajudando crianças menores. Era bom para todo mundo. As menores captavam procedimentos mais sofisticados e as maiores tinham a oportunidade de respeitar uma visão estética que ainda se esboçava, que estava sendo elaborada. A EMIA trabalha habitualmente com faixas etárias mais amplas que a escola curricular, 5 e 6 anos juntos, 7 e 9, 9 e 10. No caso desta oficina, eu propus a ampliação ainda maior da faixa. Como a oficina apresenta em si um caráter mais livre e o foco se voltava para a criação de livros, apostei no compartilhar entre os integrantes. Da mesma forma que disse anteriormente, propus uma situação especial para um grupo especial e deu certo. Deixei de lado o uso da receita tradicional, que privilegia o trabalho pedagógico limitado à mesma faixa etária, e a escola aceitou o desafio.

Começávamos com folhas de diferentes tamanhos e cores; no entanto, as crianças pediam folhas com linhas. Traziam o padrão conhecido do livro editorial e das experiências da escola regular. A escrita era indispensável. Pensar em criar um livro para elas era pensar imediatamente em redação. No entanto, quando o material apresentado se ampliava, tudo se transformava também, não só com relação aos conteúdos trabalhados, mas com relação à movimentação pela sala, às conversas e aos risinhos. A soltura instalava-se e, com certeza, o clima já não era mais compatível com as aulas de português. Não havia regras rígidas, o espaço era de criação.

Fazer um livro nessa oficina era se preocupar com o material, forma, tamanho, tudo era possível. O livro era mais um canal para a construção plástica em suas múltiplas possibilidades, do que a reprodução de padrões. Cada um seria o autor de sua invenção. A imaginação era a mola propulsora, como mostram as Figuras 1 e 2.

Eu trazia muitas propostas para surpreendê-los, para quebrar a concepção mais restrita. Depois de muitas explorações, eu os soltava para que eles próprios elaborassem o seu projeto. Observava até que ponto eles tinham incorporado novos procedimentos que, na verdade, já indicariam novas posturas. Cada criança realizava o seu possível. Nunca houve comparações ou competição. Para tal, eu enaltecia todo trabalho feito com envolvimento e todos compartilhavam das ideias e dos achados de cada um. Mais uma vez, não havia experiência que não desse certo. Tudo fazia parte

do processo. Quanto maior o caminho percorrido, melhor o resultado alcançado, mais consistente o padrão interno adquirido.

Depois dos primeiros encontros, quando percebia que ainda estavam muito arraigados à escrita, com linha e tudo mais, propunha que escrevessem uma história colorida. Cada palavra deveria ser de uma cor. Usamos um rolo de papel Kraft para que cada um pudesse definir o tamanho do seu livro. Em outro encontro, usamos uma folha branca A3 e propus que criássemos histórias com uma formiga. Ela deveria se mover por todos os lados da folha, e assim estaríamos trabalhando o espaço com uma nova perspectiva. Não deixava de trabalhar a “história” que, para eles, constituía o fio condutor, mas, a partir de procedimentos inusitados, alterávamos o “como fazer”, e nisso residia toda a diferença. O livro tornava-se um canal para uma nova linguagem, que ampliava o repertório do livro tradicional.

Trazia temas e propostas: “Vento, ventinho, ventão”, trabalhada essencialmente com barbante; “Caracol, caracolando”, a forma tinha que ser preservada; “História sonora”, o uso só de onomatopeias; “O mini livro”, trabalhado em pequenas placas de papelão; “A história dos papéis”, com formas geométricas, tendo como suporte tampas de pizza; “Folhas na floresta”, com folhas do parque, lá fora, organizadas no chão para posterior composição; “A história do paninho”, apenas com retalhos; “O livro-vagão”, executado por cada membro do grupo e posterior construção do trem.

Todas essas ideias brotavam da minha cabeça, pois estava em total sintonia com o grupo e criava possibilidades específicas para ele. O impulso da oferta, de trazer algo apropriado que pudesse ajudá-lo a alcançar maior amplitude no fazer artístico, estimulava minhas invenções. Buscar esses procedimentos era tão vital como compor músicas ou livros.

Em alguns grupos, que sentia mais maduros, propunha um trabalho com a escrita gráfica das palavras aliada ao significado. Como escrever “saltar” exprimindo, ao mesmo tempo, a ideia contida na própria palavra? E assim, correr, voar, cair... Trabalhávamos a palavra não só como conteúdo, mas também como forma, o que, de certa maneira, os aproximava de aspectos da poesia concreta, na qual a palavra tem um grande peso visual e estabelece uma relação direta com o espaço gráfico. Ao apresentar tais propostas, tinha como objetivo a ampliação do universo de possibilidades das crianças. Os materiais também eram responsáveis por uma maior abertura. Lantejoulas, fitas, rendas, botões, palitos, pedaços coloridos de couro, retalhos, fios, papéis de diferentes tipos. Procedimentos que eu havia pesquisado e aplicado em

meus próprios livros, eu agora compartilhava com as crianças, de uma forma adequada à sua compreensão e envolta num clima onde o lúdico não poderia deixar de estar presente. A oficina se manifestava como uma descontração produtiva na qual os fios afetivos que nos entrelaçavam estimulavam mais a vontade de inventar.

Um belo dia... Daniela criou o “Livro-pedra”... e então eu tive certeza de que meu sonho ainda vibrava com intensidade, pois as sementes brotavam surpreendentemente!!! Livros de receita, de moda, de poesia, álbuns de figurinhas, não havia mais limite para a invenção. Num ambiente assim proposto, cada criança, cada participante, pode buscar suas opções de realização, colocando à mostra suas características pessoais. Na roda de apreciação, onde os trabalhos eram mostrados e comentados, o processo de tomada de consciência acerca da realização de cada participante vai se fortalecendo. Na autoria do trabalho revela-se o estreito vínculo com as marcas da individualidade. Não existe um caminho único apresentado pelo professor, mas o caminho escolhido pelo aluno.

Por outro lado, o livro não estava proibido de participar de nossos encontros. Ao contrário, fazíamos muito uso dele. A partir de questões trabalhadas em classe, descobertas feitas, eu trazia procedimentos similares para eles observarem. Às vezes, estudávamos certas ilustrações, às vezes eu lia histórias que considerava instigantes para o grupo. Lembro-me de uma passagem engraçada com relação à presença do livro entre nós. Costumávamos fazer reproduções dos livros feitos na oficina para vendermos em uma pequena feira de livros no final do ano. As crianças da escola compravam a preços simbólicos e, com este montante, comprávamos materiais para a oficina. Em uma dessas feiras, a avó de uma das crianças trouxe uma quantidade de pequenos livros de poesia de sua autoria que ela doou e, ao contrário do que podíamos imaginar, todas as crianças preferiram comprar os livros artesanais feitos por seus próprios colegas. Quando eles acabaram, mesmo assim os livros da avó não tiveram saída.

A “Oficina de Fazer Livros” viveu também alguns momentos inéditos. Aos sábados, quando da mostra de trabalhos das crianças para os pais, eu e alguns professores fazíamos uma programação mais extensa, incluindo a oficina após as apresentações. Aí, todos poderiam também participar: pais, professores e alunos presentes. Em uma audição de música, cujo foco era a obra de Bach, foi construído um longo “livro-sanfona” com a história que acabava de ser veiculada. Cada grupo tinha feito uma prancha e depois emendamos uma à outra. Em diferente ocasião, após uma

mostra de dança, as crianças construíram um enorme livro com duas pranchas de papelão, nas quais se moviam silhuetas nas mais diversas posições, coladas com pequenos recortes de tule.

Essa oficina, que nasceu na EMIA, expandiu-se para fora de seus muros, atingindo públicos variados, de pessoas leigas a professores.

Fig. 1 – Livro-Jardim



Fig. 2 – Livro-Sanfona



A integração das linguagens constitui o perfil essencial da EMIA. As classes são formadas por vários professores. Dois professores constituem as classes de 5 a 8 anos. O “quarteto”, classe de 9 e 10 anos, é composto por quatro professores, um de cada linguagem: música, teatro, artes visuais e dança. Dessas tramas, desse vaivém, não só os alunos se beneficiam de uma maior expansão, também os professores alargam as possibilidades do seu universo artístico-pedagógico.

O contato cotidiano com o teatro abriu uma nova perspectiva. Durante muitos anos, tive, como parceiros em classe, professores de teatro que me mostraram sua ótica pessoal, num trabalho integrado com minhas concepções de música. Minha sintonia interna foi pouco a pouco semeando um caminho longo, lento e silencioso, que desabrocharia no tempo certo de sua maturação, numa nova vertente dentro do meu percurso na EMIA.

O teatro que eu concebia, que compunha, ainda muito mais inserido no espaço da abstração, compartilhava de pontos estruturais e formais da música. Era um teatro limpo, ritualístico, poucas palavras. As primeiras propostas que eu fazia aos alunos concretizavam esse pensamento. Desde o princípio, incluí a presença discreta de instrumentos, um tambor... um prato suspenso... De toda forma, entre a invenção, que borbulhava nas entranhas, e a adequação desse processo com as crianças, uma grande transformação ocorreria, mais uma demanda do processo “iniciático” que a EMIA me proporcionaria. A composição, que tinha sido meu único fio condutor, se abria para o espaço da improvisação. Ganhava, então, uma nova amplitude minha abordagem com estratégias artísticas e pedagógicas. O desapego de uma forma habitual de agir, de formular minhas próprias ideias, converteu-se numa entrega maior diante do outro, do seu processo, das suas preferências. Eu me tornei, mais conscientemente, aquela que aponta, que reflete junto, que coordena, que mostra possibilidades de montagem. Passei a observar muitíssimo mais, a escutar mais ainda o grupo. A responsabilidade da invenção agora tinha um novo peso, que passava das minhas mãos para as mãos dos alunos. De fato, a composição jamais me abandonou, mas ganhou amplitude, delineando limites pouco rígidos, em que a passagem entre uma forma e outra criariam uma trilha flexível e promissora. A evolução não é linear. Da composição à improvisação ou da improvisação à composição dependeriam fatores como “o que será feito”, “com quem”, “para quem”, “por que” e “onde”. Estas perguntas são, de fato, um bom guia para o professor, pois os projetos necessitam açambarcar grande dose de maleabilidade, já que estão sujeitos a variações constantes. O professor

que nutre seu campo interno criativo seguirá o fluxo dessa problemática com mais desenvoltura do que aquele que se atém a expectativas estreitamente direcionadas.

Trabalhar com o teatro foi concretizar uma busca de amplitude que eu já conseguira com a música. A vivência com a multiplicidade de signos respondia à necessidade da aproximação com outras linguagens. Dar conta do espaço, dos objetos de cena, dos adereços, da música, do texto e da fala, era dar vazão a essa invenção interna flamejante. O trabalho mais próximo com os alunos, a criança que faz. Com seus corpos e emoção, preenchia completamente os objetivos que outrora eu estabelecera como o “fazer junto”. Esse novo caminho me tomou por inteira, a ponto de mudar de área. Passei a pertencer ao grupo de teatro.

É interessante assinalar que todas essas mudanças que ocorriam internamente e que me precipitavam para diferentes realizações, sempre se somavam às experiências anteriores. Não eram excludentes; ao contrário, constituíam um repertório de aquisições. Isso posto, o universo que cada vez mais se alargava com diferentes informações e vivências estimulava mais conexões, impulsionava a criação de mais relações diante desse manancial de possibilidades. Vale reafirmar o que disse Japiassu (data e página) anteriormente: “a interdisciplinaridade é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais”.

Na vida corriqueira do dia a dia, as aulas seguiam seu rumo com parcerias diferentes. Durante vários anos, minha classe de 8 anos foi composta ora por professores de artes visuais, ora por professores de dança. Trabalhar em dupla requer uma grande sintonia, um polimento cada vez crescente de atitudes, procedimentos e estratégias, para que o projeto idealizado pela dupla possa dar belos frutos entre a soltura, o lúdico por um lado; e a aplicação, por outro. É um equilíbrio interessante e desafiador.

Costumo, em alguns momentos, propor o trabalho de teatro a partir de livros que considero apropriados para uma abertura com relação às várias linguagens. É também uma possibilidade.

*Elmer, o elefante xadrez*⁷, é uma história que sempre fez muito sucesso. Sua individualidade extremada faz com que o pequeno elefante tente se disfarçar diante dos bichos da floresta e da manada. Esta mantém um perfil bastante sério, enquanto Elmer é um elefante muito travesso. No final da história, a manada tenta incorporar um pouco o comportamento do pequeno elefante, criando o “dia do Elmer”, quando todos se pintam com formas variadas e muito coloridas. Só o Elmer é que se pinta de cor-de- elefante.

7. Martins Fontes, São Paulo, 1993.

É uma história que permite uma conversa interessante já no início do trabalho, na roda. Abordamos delicadamente a questão do sentimento de exclusão e, neste momento, algumas crianças, às vezes, contam situações próximas que vivenciaram. Mesmo as que não se colocam estão profundamente atentas ao assunto.

A primeira proposta que faço volta-se para a movimentação corporal. Como seria andar como um elefante? Sentir seu peso enorme? E assim todos passam a andar como elefantes, percorrendo o amplo espaço da sala. Quando meus parceiros eram da área de dança, costumavam trabalhar questões mais específicas. A seguir, eu propunha que andassem ora como elefantes da manada, num ritmo comum, ora como o Elmer, pulando e brincando, seguindo seu próprio ritmo. Desta proposta à entrada da música, a ligação era quase imediata... Eu começava tocando alguns acordes improvisados no piano, num pulso regular, na tessitura grave e, de repente, quebrava o pulso, inventando um pontilhismo pelo piano, indicando assim a estranheza pertinente à própria questão de nossa personagem. As crianças acompanhavam a dinâmica. Alternava estes dois momentos e depois pedia que cada um mostrasse “o seu Elmer”, enquanto os outros o seguiam. Fazíamos o jogo do mestre, em que cada criança puxava o grupo e, assim, todos experimentavam diferentes movimentos e gestos, ampliando suas possibilidades. Era um momento de grande descontração.

Às vezes, propunha que alguns alunos tocassem a marcha dos elefantes e alguns tocassem a música do Elmer enquanto os outros acompanhavam com os movimentos. Escolhia tambores para a manada e outros mais contrastantes para a música do Elmer, como xilofones ou metalofones. Sempre propunha rodízios para que todos pudessem participar das duas atividades. Tanto a marcha como a música do Elmer eram inventadas pelas crianças. Posteriormente, em outra aula, poderia retomar essa experiência, focando mais profundamente alguns aspectos. Assim sendo, poderíamos trabalhar com a criação das músicas, variando instrumentos e estudando melhor a questão do pulso determinado e de uma pulsação mais livre.

Esta proposta sempre se adequou ao perfil do grupo trabalhado. De toda forma, ela contempla, em si, momentos em que o grupo trabalha junto, como durante a marcha dos elefantes, e momentos que propiciam a expressão individual, quando cada criança cria corporalmente o seu “Elmer”. Esse jogo de equilíbrio, entre participar do todo e se colocar individualmente, favorece o amadurecimento afetivo do grupo, ora aproximando-os no conjunto e ora estimulando o respeito às manifestações de cada um.

A ligação da história do “Elmer” com o jogo dramático⁸ muitas vezes era feita a partir da escolha dos trechos que as crianças mais gostaram. É importante dar aos alunos a oportunidade de escolha. Há crianças que não estão acostumadas a escolher e, portanto, não sabem o que preferem. Cada grupo apresentava sua cena a partir do trecho escolhido. Sempre dou pouco tempo para que a improvisação possa acontecer. O grupo tem um tempo curto apenas para organizar suas ideias, e o resto acontece no calor do jogo. Após as apresentações, eram feitas as observações pelo grupo. Nesse momento, comentávamos questões pertinentes à linguagem do jogo dramático, à clareza das ideias, ao desempenho dos participantes. Mais uma vez, era exercido o poder da crítica através do aguçamento da observação e da aquisição dos parâmetros pertinentes ao jogo dramático.

Certa vez, com uma parceria em artes visuais, propusemos que cada criança desenhasse “o seu Elmer”, usando colagens com diversos materiais. Depois de todas prontas, montamos uma grande mandala e a expusemos no *hall* de entrada da casa. Em outra ocasião, construímos fantasias coloridas com papel crepom para a festa do dia do Elmer. Cada criança inventou a sua. Nós apenas assessoramos. Apresentamos a proposta adequada em virtude do que estava sendo desenvolvido, os alunos se apropriaram dela e a realizaram, mostrando seu interesse. Se a proposta não os atinge, é necessário estudar o motivo. Às vezes pode ser uma questão de estratégia, às vezes uma questão circunstancial; de toda forma, se isso ocorre na EMIA, onde os alunos são muito motivados, a reflexão começa a partir da atitude do professor. Como pudemos observar com relação a esta proposta que partiu do estímulo de uma história, muitas atividades ocorreram, integrando diferentes linguagens. De um eixo básico, relações entre as linguagens são construídas. Não existe fragmentação.

Além do trabalho em sala de aula, outra vertente começou a surgir com o Espaço Cultural⁹ - que ocorria aos sábados para a comunidade da EMIA. Iniciado esse percurso através de um convite feito por um grupo de professores para que eu o dirigisse, ele só terminou com a finalização do nosso Espaço Cultural. Além de dirigir vários grupos, eu comecei a criar os meus próprios, convidando professores não só de teatro, mas de outras linguagens também. Adaptei textos que havia escri-

8. O conceito de jogo dramático segue o encaminhamento dado por Jean-Pierre Ryngaert. Baseia-se na produção de um discurso que se afasta do naturalismo. Não visa reproduzir fielmente a realidade. O indivíduo se elabora para si e com os outros. O texto não é usado mais como eixo, mas a palavra, improvisada. Esta forma de jogo propõe um questionamento do que está sendo produzido pelo grupo de observadores ativos, em que se verifica a comunicabilidade do discurso. Para que esse jogo se caracterize como tal, é necessário que o prazer do “aqui agora” esteja presente. Caso contrário, ele deixa de existir.

9. Durante anos, projetos elaborados pelos professores eram apresentados. Podiam ser criados apenas por uma área ou por várias.

to antes e escrevi outros especialmente para alunos e professores, como “Aquele que busca”, relatado na dissertação de Mestrado. A montagem da *Roupa nova do rei* contou com um grande número de professores, também pertencentes às quatro linguagens. Posso considerá-la como uma encenação-jogo, pois procedimentos do jogo dramático foram tecidos com a elaboração da narrativa. A peça, em si, era a construção dela mesma diante do público. Os bastidores se colocavam à mostra, revelando o processo criativo. Personagens estavam cansados de seus papéis e queriam mudar. Trocavam seus adereços e figurinos com o auxílio de duas camareiras, à vista de todos. Era a brincadeira de mudar de papel.

Havia uma personagem-fada muito travessa que, em vários momentos, surgia com seu triângulo tilintando e congelava todo mundo. Ela modificava o rumo da história, favorecendo ou prejudicando os acontecimentos, conforme seu olhar. Finalmente, o diretor a pegava em flagrante e ameaçava dar-lhe um castigo: fazer um papel de má. Ela se defendia, dizendo que tinha muito trabalho a fazer por aí... tinha que cuidar das borboletas que nasciam em cidades grandes... e que ficavam meio desequilibradas... Chorava e esperneava e propunha então se transformar no espelho real... ou no violão real... ou, finalmente, na flauta real... A flautista, muito assustada, respondia: *“Por favor, Dona Fada, não faça isto comigo, eu nunca toquei uma flauta que tivesse sido uma fada antes!!! É esquisito!... já pensou? Eu aperto aqui... e aperto o seu nariz... a senhora Dona Fada vai ficar gritando... e vai atraparlar toda a música!”*

Para a conclusão, era necessário encontrar alguém de “coração puro” que pudesse denunciar a nudez do rei. Todos se achavam adequados para o papel, mas o diretor não concordava e pedia que todos saíssem à busca de uma criança. Eles se dirigiam para o público e escolhiam uma criança que quisesse participar. Voltando, o diretor passava o “como fazer”, e todos falavam e brincavam com ela também. Começa o desfile com a música real e quando a criança grita: *“O rei está nu”*, todos congelavam e a música parava. Em meio ao vozerio de todos, gritando que o rei estava nu, o diretor tocava o triângulo e o congelamento era geral. Gritava então o diretor: *“Ok, pessoal!!! Muito bom!! Podem sair e descansar um pouco. O público logo vai chegar”*.

O processo de construção e desconstrução, as brincadeiras com as falas, palavras especialmente escolhidas, compuseram este metaespetáculo feito para as crianças. Eu me sentia como uma professora – compositora – construtora de histórias – no espaço do jogo teatral. Meus colegas e companheiros eram aqueles

que me ajudavam a concretizar o sonho. A EMIA, nesse momento de sua história, sempre estimulou a produção dos professores, já que este profissional era escolhido não só por seus dotes pedagógicos como também por sua atuação artística. Para o aluno, assistir à atuação de seu professor era uma enriquecedora complementação do trabalho feito em sala.

Outro projeto de grande porte que ocorreu foi “Fábulas”. As montagens iniciais tinham sido criadas para professores e uma aluna. Baseavam-se em fábulas de Esopo, que eu adaptava para o público das crianças da EMIA.

Muitas foram as apresentações, e a cada nova apresentação que surgia, eu me estimulava a incorporar mais uma. São aqueles momentos muito familiares que conheço bem, em que concilio o impulso criador interno à oferenda, ao prazer de fazer para o outro. As primeiras foram mais formais, mas, à proporção que o tempo passava, elas foram ganhando mais soltura. As quatro linguagens estavam sempre presentes na representação de professores das diferentes áreas.

O desafio maior surgiu quando o regente da Orquestra Infantojuvenil da EMIA convidou-me para um projeto conjunto. Eu aceitei com muito gosto e logo pensei nas “Fábulas”. Basicamente, seria a junção de dois grupos de alunos: a orquestra e meu grupo de ex- alunos de teatro.

Durante o período de um ano, passei trabalhando com o grupo de teatro e o maestro, com a orquestra, envolvido com a questão dos arranjos das peças de Bartok, do livro *For Children*, que eu havia escolhido para a construção do espetáculo. Recebi o auxílio da área de Dança e da área de Artes Visuais para a confecção das máscaras.

Com esse novo rumo, comecei da estaca zero com meus alunos. Trabalhamos todos juntos, elaborando as cenas, estudando as opções mais adequadas para a movimentação. Fazíamos muitas improvisações em cima de cada texto até escolhermos as melhores realizações. Trabalhávamos com a gravação das peças escolhidas de Bartok, pois o tempo e a forma de cada peça delineavam nossa concepção também. Foi um trabalho gratificante com esse grupo profundamente comprometido e estimulado.

Eu havia imaginado uma interação para os dois grupos. Queria trabalhar com a integração entre eles de uma forma lúdica, afinal eram todos alunos da EMIA e todos haviam passado por todas as linguagens em seus cursos habituais. Queria quebrar com os limites entre os músicos da orquestra e os atores do grupo. Mesmo sendo alunos desta escola, muitos alunos já começavam a delimitar limites rígidos em seus campos de atuação. Quem é músico da orquestra é músico

e quem é do teatro não é músico, e vice-versa. Pensei numa interação sutil que fosse surgindo pouco a pouco e que quebrasse com essa fragmentação paradoxal dentro dos princípios da escola. E assim aconteceu. Alunos da orquestra começaram a dar palpites na história da “*Assembleia dos ratos*” que rolava no palco. Os atores respondiam rispidamente, que não se intrometessem em assunto de ratos. A brincadeira foi se instalando. O gato que perseguia os ratos foi feito por uma aluna da orquestra que havia também sido minha aluna de teatro. Na cena do “Urso e das abelhas”, as alunas que realizavam as abelhas começaram a voar por entre os músicos e todos começavam a espantá-las, inclusive os professores que tocavam também. Depois de toda essa correria das abelhas, surgia a grande provocação. Uma das abelhas dizia: pensa que não cansa ficar correndo assim de um lado para o outro? Os músicos ficam sentados tranquilos, tocando!!!! E aí começava o grande alarido da orquestra reclamando! A proposta que surgia era a da troca de lugares. Os atores tocavam instrumentos de percussão. Faziam um grande ruído, até que o maestro dava um berro e eles tocavam mais fraco. Uma aluna flautista lia uma das fábulas e desempenhava o papel da personagem. Após ler a moral da fábula *O galo e a joia*, “O que é bom para um, não tem valor para o outro”, várias duplas começavam também a falar, um ator com um músico, um professor com um aluno, até que todos falavam ao mesmo tempo, num grande vozerio. A narradora conseguia interromper e voltar à finalização. Esse momento foi como um parêntese, um estado suspenso no meio do espetáculo. Dizia a narradora: “*Vocês não estão vendo que isto é um teatro? Que temos um público sentado em nossa frente!!! Chegou a hora de dizer adeus*”!!!! E o espetáculo terminava.

Realizamos várias apresentações. Os alunos do grande grupo se envolveram muito e também se divertiram bastante. Acho que “Fábulas” foi um marco importante em suas vidas. Não paramos, deliberadamente, para discutir os propósitos subliminares da integração, pois a vivência em si foi o suficiente. O grupo, que inicialmente estava dividido, passou a ser um só, como mostra a Figura 3.

A adaptação do texto de “Fábulas”, por um lado, mobilizou em mim o prazer da criação e, por outro, contemplou o ato da oferenda, o fazer para alguém, para meus alunos, para os alunos da EMIA. Essa parceria, que se constituía pelo prazer interno da invenção aliado à oferenda, pôde compor um dos aspectos intrínsecos à concepção do professor criador, no sentido em que potencializava uma vivência enriquecedora, transformadora, no universo dos participantes.

Fig. 3 – Fábulas¹⁰



Com os alunos de 11 e 12 anos que fazem a opção pelo teatro, tenho trabalhado com o jogo dramático de uma forma mais direcionada, a partir das concepções traçadas por Jean-Pierre Ryngaert¹¹. É um autor cuja aproximação me é muito cara, não só pelo conhecimento acerca do teatro e do jogo dramático, mas, especialmente, pelo grande humanista que se revela perseverante, crente na sensibilidade e na invenção do ser humano. Seu conceito de jogo privilegia a formação da criança, visando um novo homem, uma nova sociedade.

Fazer jogo dramático é pedir aos alunos um esforço considerável para se separarem das tradições que conhecem melhor e para inventarem no seio do mundo contemporâneo. Este salto qualitativo é da mesma natureza nos outros domínios artísticos e deve ser realizado ao mesmo tempo para

10. Foto Inês Corrêa.

11. Jean-Pierre Ryngaert, além de encenador e professor do Institut d'Études Théâtrales da Université de Paris III, é um dos principais nomes da pesquisa cênica atual.

ser eficaz. Se esta tentativa não é feita desde já na escola, perguntamos quando será feita e se o será, enquanto continuar a existir um fosso entre o domínio da educação e o da criação.

Na pintura, trata-se de fazer admitir categorias visuais que não se limitem à reprodução banal do real, de ajudar a criação dum universo de formas que tenham em conta as pesquisas contemporâneas. Na música, de aprender a jogar livremente com os sons e as variações vocais. Na literatura, de não parar o mundo contemporâneo no pós-guerra. (Ryngaert, 1981, p. 58-59)

Após um ano de trabalho, a classe manifestava o desejo de apresentar um de seus trabalhos para o público por ocasião da formatura. Muitos colegas do grupo iriam se formar. Conversamos bastante sobre essa questão. A apresentação pede uma nova postura diante do fazer. Nossos encontros semanais costumam seguir o fluxo de improvisações, cuja duração está sujeita ao período da aula. O preparo para mostrar o trabalho demanda, então, a paciência do aprimoramento, da reflexão, do fazer de novo muitas vezes, por mais que tanto as falas como os episódios sejam construídos a partir de improvisações. Trata-se de outro momento, com outras necessidades, mas, mesmo assim, todos concordaram, pois o desejo era maior que a exigência do trabalho que viria pela frente.

Pedi, então, que fizessem um levantamento de todos os temas que havíamos trabalhado, para que pudéssemos escolher o tema para a apresentação. Dois foram os mais votados: as bruxas e os zumbis. Propus que juntássemos os dois, para satisfazer a todos, e que construíssemos uma ligação, abordando o que já tinha sido trabalhado anteriormente. Em grupos, começaram a executar a tarefa. Enfim, nasceu “Uma certa igreja abandonada”, onde cada um participou conforme suas possibilidades. Eu propicie o espaço suficiente para acolher todas as contribuições. Como nos coloca Jean-Pierre Ryngaert (2009, p.64):

Ninguém pode decidir, no lugar do outro, o ritmo das aprendizagens. Cabe ao formador incitar sem manipular, esclarecer sem destruir toda possibilidade de invenção, autorizar todos os recuos sem que sejam produzidos julgamentos de valor.

Após alguns dias de trabalho, propus que escrevessem o que tínhamos conseguido montar. A leitura dos textos mais pendia para uma redação do que para um roteiro assinalando os procedimentos empregados. Conversamos muito sobre a diferença entre um texto literário e um texto teatral. Fizemos também o levantamento dos procedimentos concretos que usaríamos nessa montagem para explicitar melhor essa diferença.

A lenta entrada das bruxas na penumbra. O andar pelo espaço, com entradas alternadas. O figurino que cada um inventou a partir de cores básicas combinadas, o preto e o roxo para as bruxas e o vermelho para os zumbis. As maquiagens, que foram testadas e estudadas por cada um durante algumas aulas. O papel da luz, que marcava espaços diferenciados, luz alta significava a presença da realidade externa e a luz menos intensa, o mundo da magia. O congelamento das bruxas e dos zumbis, quando da entrada de pessoas do mundo real, confirmava sua invisibilidade que apenas o público poderia desfrutar. A construção dos espelhos, tendo como suporte tampas de pizza, também foi idealizado por cada um, e tomou a forma das cores de tintas e papéis escolhidos. Cavaletes, pedestais e escada, objetos que ocuparam o significado metafórico a ser atingido. A desconstrução das personagens diante do público, pessoas reais que se transformam em entidades através da mudança de figurino e da maquiagem, acompanhavam o som de vinte pulsações no tambor, o relógio ideal para a marcação do tempo necessário dessa cena.

Diante desses procedimentos, signos que compuseram esse pequeno espetáculo, resolvi investir também na presença da sonoridade das palavras em momentos definidos, foco principal da tese de doutorado que venho desenvolvendo. Quando as bruxas faziam seu feitiço, dançando ao redor do caldeirão, pedi que pesquisassem palavras bastante sonoras para criarmos a fala mágica. Dentre as possibilidades, escolhemos “scarabum” e “scadumbra”. Propus vários jogos sonoros para que assimilassem essas sonoridades, que curtissem a materialidade sonora dessas palavras. Ora enfatizando o “s”, o “m” final, o “bra”; ora variando alturas, a gritaria estava absolutamente fora de questão. Não era para ser qualquer coisa, o resultado dependeria muito da escuta e da concentração. Da mesma forma, trabalhamos a palavra “Zumbi” quando os próprios zumbis também faziam suas magias em volta do caldeirão.

O sussurro coletivo a partir da palavra “saíam” criou um efeito sonoro interessante, enquanto as bruxas e os zumbis ainda estavam congelados e queriam expulsar os intrusos, assustando-os com o longo murmúrio. Esse efeito foi mais veemente,

os alunos fizeram com gosto, pois a comunicação da ideia caminhava junto com a expressão sonora. Fazia mais sentido, não era pura abstração. O gesto vocal acompanhava a força da condução dramática.

Num certo momento durante o curso, eu já havia abordado essa questão. Em grupo, os alunos escolheram palavras referentes a um tema que trabalhávamos e exercitaram formas diferentes de execução vocal. Para que ficasse mais claro, mais concreto, grafaram essas palavras seguindo seu perfil sonoro. Os quatro parâmetros do som, a altura, a intensidade, a duração e o timbre serviram de base para essas variações. A *Biografia do Alfabeto*¹², de Murray Schafer, sempre foi uma referência preciosa. “Cada som evoca um encantamento. Uma palavra é um bracelete de encantamentos vocais” (Schafer, 1991, p.216). Acredito que, a partir do estudo de procedimentos ainda novos, a familiaridade possa se instalar. Para a improvisação, a familiaridade é vital. Mais uma vez, trabalhava relações interdisciplinares, na medida em que me utilizava de conteúdos estritamente musicais a serviço da amplitude da expressão sonora no jogo dramático.

Depois da submissão dos mortais ao poder das bruxas e dos zumbis, a história acaba em festa, com dança e tudo. “*Satisfaction*”, dos Rolling Stones, fecha com muito vigor as portas da igreja abandonada.

Neste relato, gostaria de enfatizar minha conduta de trabalho que, embora seja responsável pelas propostas colocadas ao grupo, investe no potencial de autonomia que se faz presente aula após aula, com as improvisações. A improvisação não pode ser qualquer coisa, ela é constituída por propostas, mas sua eclosão acontece no momento da realização. Com o olhar atento, eu conduzo depois os comentários. Segundo Ryngaert, enquanto um grupo improvisa, outro assiste e, com isso, também aprende muito a aprimorar o sentido da observação e da crítica. Quando o professor compreende o processo criativo porque ele o vive, consegue possibilitar ao grupo o clima propício para que esta “fermentação” possa ocorrer, e, ela, de fato, não obedece ao tempo do relógio, e, sim, às necessidades do grupo. Evidentemente, em virtude das diferentes flutuações temporais de cada grupo, é necessário valer-se do relógio, em algum momento, apenas por uma necessidade disciplinar. Por ocasião da montagem deste trabalho, a escolha dos temas, como já frisei anteriormente, foi feita pelos alunos e eu ajudei a costurar os episódios; habilidade

esta que só o professor que vive este fazer, e tem familiaridade com ele, pode efetuar.

12. Texto pertencente ao capítulo “Quando as palavras cantam”.

O professor criador é aquele que conseguiu preservar internamente seu espaço de criação, que se alimenta dele, que não o limita, mas corre atrás de novas possibilidades. Só é possível ensinar o que se vive. Arte não é teoria, é experiência. Por mais que a informação teórica deva fazer parte de suas investigações e reflexões, somente a vivência do processo criativo poderá insuflar também o processo de criação em seus alunos. O ensino da Arte deve ser ministrado por quem a pratica, quem de fato poderá revitalizar o processo educacional da Arte. Como nos informa Teca a respeito do pensamento de Hans-Joachim Koellreutter¹³:

O professor sempre defendeu como fator principal a necessidade da presença do “espírito criador”, princípio vital ao ambiente necessário ao ensino artístico. Presos a métodos e modelos programados, educadores acabam por minar o espírito criativo, vivo e curioso que habita nos alunos. (Brito, T. 2001, p.30).

Neste longo percurso de trinta e um anos na EMIA, trabalhar com as crianças, “fazer junto”, é o caminho que revigora e impulsiona o ato de criar. É tecer um fio cujo passado de pés descalços, muito além do tique-taque do relógio, volta sussurrando e se vivifica na invenção, em brincadeiras num novo espaço. A arte colhe pitangas e amoras num belo jardim. Suas árvores muito altas guardam segredos de outrora e acolhem os sonhos que ainda podem ser sonhados.

Inventei um menino levado da breca para me ser... aprendeu a dialogar com as águas ainda que não soubesse nem as letras que uma palavra tem... De manhã pegava o regador e ia regar os peixes... Passarinhos botavam primavera nas suas palavras... (Barros, 2010, p.151).

13. Hans-Joachim Koellreutter, flautista, regente, compositor e professor, formou muitas gerações de músicos brasileiros. Trouxe perspectivas e ideias novas que se alastraram por todo o território nacional.

Referências bibliográficas

BARROS, M. de. *Memórias inventadas*. As infâncias de Manuel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010. 189 p.

BRITO, T. A. de. Koellreutter educador. *O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001. 181 p.

CAMPOS, A. de; PIGNATARI, D.; CAMPOS, H. de. *Teoria da poesia concreta*. São Paulo: Duas Cidades, 1975. 207 p.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 236 p.

RYNGAERT, J.-P. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981. 230 p.

RYNGAERT, J.-P. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 277 p.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991. 399p.

VERTAMATTI, L. R. G. *Ampliando o repertório do Coro Infante-Juvenil – Um estudo de repertório inserido numa nova estética*. São Paulo: Unesp, 2006. 206 p.

Submetido à publicação em 20 de janeiro de 2012.

Versão final aprovada em 07 de março de 2013.