Maria Thereza Peric de Freitas

A fala como música no jogo dramático: um caminho resultante da ampliação da experiência estética na prática pedagógica

Tese apresentada à área de concentração de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Artes, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos.

São Paulo

2013

O que seria do meu caminho... sem girassóis e orquídeas, natalias, nicolaus, clarissas e margaridas, camilos, tulipas... azaléas e mikaéis... e o novíssimo perfume das karinas... trevos da sorte...

Agradecimentos

Marco, novas portas para um caminho que queria seguir em frente...

Nana e Fábio pelos conselhos oportunos e valiosos

Malu... quantas Coralidades!

Marina e nossa nova velha amizade

Iara Caznoc, confiança, integridade

Paulo Portella sempre

Regina Stella... no campo do encantamento!

João Lourenço guardado no coração

Mika... uma parceria sem fim...

Sheila, passeios com yogurte... trocas e conversas...

Fotos de João Bacellar

Tadeu no sempre de nossas vidas... os passos do dia a dia...

João da Silva e tanta generosidade

Na e seu cuidado com as imagens

Elaine Zayat: thanks so much!!!!

Ana e a lapidação preciosa!

Alunos meus de todo o sempre...

EMIA... querida EMIA

E a todos... que através de um gesto, uma palavra, um sorriso... puderam ampliar minha apreensão sensível do mundo...

Willy Correa de Oliveira, terreno fértil desta plantação

Resumo

O foco principal deste estudo volta-se para a fala no jogo dramático, a fala que acrescenta ao significado semântico a expressão sonora, sua musicalidade.

O caminho que leva a este estudo, no entanto, é fundamental para sua compreensão. A sensibilidade, a invenção, presentes nos jogos e brincadeiras durante minha infância, prosseguiram até a concretização da vida profissional. A EMIA, Escola Municipal de Iniciação Artística, é o lugar que, além de apresentar estas características, estimulou a pesquisa constante. A Música, área da minha formação, pôde ampliar seus limites e adentrar o universo do Teatro.

A pesquisa da sonoridade da fala no jogo dramático apoia-se em procedimentos da música contemporânea, acompanhando o mesmo foco enfatizado por Jean-Pierre Ryngaert a respeito da utilização dos procedimentos teatrais. Ryngaert é uma referência central neste estudo.

O grupo que se apresenta como objeto experimental da pesquisa é formado por alunos da FAAM, da Licenciatura e do Bacharelado de Canto. Além de o trabalho estar diretamente voltado para a materialidade sonora e expressiva da fala, este estudo também aponta para possibilidades no campo da Educação Musical.

A poesia é a matéria prima que dará corpo à nova materialidade durante as improvisações. É a partir das discussões com os alunos na “Roda de conversa” que o texto poético vira fala e que a fala vira pura poesia.

A “Roda de conversa” instala-se como grande forma neste estudo, na medida em que se alastra fora da sala de aula e passa a criar um espaço ainda mais amplo, incluindo o diálogo com as vozes dos autores escolhidos como convidados nesta grande roda.

O jogo dramático concebido por Ryngaert, enriquecido pela pesquisa sonora da fala aqui apresentada, busca a possibilidade da ampliação do universo sensível e artístico dos participantes através da integração de duas linguagens

artísticas, o Teatro e a Música. O campo de pesquisa que acolhe este estudo é o Ensino da Arte.

Palavras-chave: Lúdico – Invenção – Jogo Dramático – Materialidade Sonora da Fala – Escuta – Procedimentos da Música Contemporânea – Roda de Conversa – Amplitude da Sensibilidade – Integração de Linguagens.

Abstract

The main focus of this study directs itself to the speech in the dramatic play. The speech that adds to the semantic meaning its own sound expression, its musicality.

The way taken to this study, however, is fundamental or essential to understand it. The sensibility and the invention, both present in the plays and games of my childhood have evolved to the concretion of my professional life. EMIA, the Municipal School of Artistic Initiation, is the place that has not only accepted these characteristics but also stimulated this constant research. Music, my major, could expand its limits and get into the Theatre universe.

The research on the sonority of the speech in the dramatic play sustains itself over contemporary music procedures, accompanying the same focus emphasized by Ryngaert, who is the main reference in this study, in the use of theatrical procedures.

The group presented here as the experimental SUBJECT of this research is formed by bachelor and undergraduate students of FAAM. Besides the fact that this work is faced to the speech's sound and expressive materiality, it is also sustained over educational aspects, showing opening possibilities in the Educational Music field.

Poetry is the feedstock/raw material that will shape up the new materiality that will rise over the improvisations. It is from the discussion process made with the students in the "Conversation Circle" that the poetic text becomes speech, and the speech becomes pure poetry.

The "Conversation Circle" settles itself as the major form in this study; it spreads out of the classroom and starts to create an even wider space, which includes dialogs with the chosen authors' voices as guests in this great circle.

The dramatic play as conceived by Ryngaert, enriched by the sound research of the speech which is presented here seeks a possibility to extend the sensitive and artistic universe of the participants through the integration of these two distinct artistic languages: The Theatre and Music. The Field research that determinates this study is the Teaching Art.

Key-words: Playful – Invention – Dramatic Play – Sound Speech Materiality – Hearing – Contemporary Musical Procedures – Conversation Circle – Sensitive Extend – Language Integration.

Sumário

Introdução 11

Primeira parte *Quase uma fantasia* 16

Como tudo começou 16

A grande conexão com a EMIA 33

Em busca de um novo desafio: o teatro 59

A sonoridade da fala 83

Uma certa igrejinha abandonada 86

Grupo dos ex-alunos 113

Concerto para Formiga solo e Bichos de jardim 120

Interlúdio 125

Segunda Parte *Sequenze per voci* 126

Compartilhando a experiência do fazer 126

A fala como música: o que realmente acontece no jogo 141

Introdução 141

Diário de Bordo 155

Considerando 192

De volta à Coralidade – Pequena coda 201

Terceira Parte *Cirandas* 206

Roda de conversa 206

Considerações Finais 226

Referências Bibliográficas 231

Anexos 239

Formação

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras receberiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. Em algumas palavras encontramos subterrâncias de caramujos e de pedras. Logo as palavras se apropriavam daqueles fósseis linguísticos. Se a brisa da manhã despetalasse em nós o amanhecer, as palavras amanheciam. Podia se dizer que a gente estivesse pregado na vida das palavras ao modo que uma lesma estivesse pregada na existência de uma pedra. Foi no que deu a nossa formação. Voltamos ao homem das cavernas. Ao canto inaugural. Pegamos na semente da voz. Embicamos na metáfora. Agora a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens. Tipo assim: Hoje eu vi outra rã sentada sobre uma pedra ao jeito de uma garça estivesse sentada de tarde na solidão de outra pedra. Foi no que deu a nossa formação. Eu acho bela! Eu acompanho.

Manoel de Barros

Introdução

O caminho a ser seguido é construído por quem por ele caminha. Quem por ele caminha se enriquece pelo que encontra no percurso e assim também acaba enriquecendo por onde anda. Cada um segue o caminho que escolheu ser o melhor.

O presente estudo conta experiências que foram vivenciadas ao longo de um percurso. Experiências que fazem parte da apreensão sensível do mundo, da relação com o outro, das descobertas e escolhas. Foi como tudo começou, com minha infância e adolescência, celeiro fértil que me direcionou a procurar sempre o caminho da invenção e do seu compartilhar.

A música foi continente desta busca e passou a ser também forte alicerce para futuras investigações e alargamentos de fronteiras. O curso de Composição realizado no Departamento de Música da ECA, USP, estruturou um perfil estético que tanto beneficiou a compreensão musical como também propiciou a busca de relações com outras linguagens artísticas.

O espaço que acolheu tanto a pesquisa constante como o compartilhar com alunos e professores, foi a EMIA, Escola Municipal de Iniciação Artística. Na **Primeira Parte** deste estudo, a ênfase será dada a este percurso, às abordagens com a música, à criação da “oficina de fazer livros”, ao longo caminho que seguiria em direção ao teatro, através principalmente da improvisação e do jogo dramático. É também neste momento que será relatado o início do processo da busca da sonoridade da fala na improvisação teatral.

Através do contato com Ryngaert e com o jogo dramático, durante o Mestrado realizado no CAC, USP, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, esta busca tornou-se mais determinada, objetivando melhor a conquista de uma materialidade vocal que teve, como alicerces básicos, procedimentos da música do século XX. Na **Segunda Parte** desta pesquisa, o leitor acompanhará o alargamento da experiência do compartilhar, de uma forma mais ampla, envolvendo outras faixas etárias, tais como alunos do Ensino Médio da Escola Carandá e alunos da FAAM, Faculdade Alcântara Machado. É nesta parte que se explicita o objeto desta pesquisa, o estudo minucioso realizado com os alunos da FAAM, da Licenciatura e do Bacharelado de Canto, em direção à abordagem mencionada acima. Procurei trabalhar com pequenos textos poéticos, possibilitando trazer ao aluno o universo não apenas da fala coloquial, mas da fala que expressa também sua musicalidade.

A questão específica que este estudo traz à tona é a seguinte: seria possível agregar mais este parâmetro à concepção de jogo dramático traçada por Ryngaert? Na medida em que todos os outros signos teatrais foram revistos a partir de uma ótica contemporânea, afastados do contexto da ilusão, a fala ainda permaneceu mais voltada para a função de comunicação. O intuito com este estudo é, pois, colocar a fala num patamar expressivo, redimensioná-la, na apropriação de uma materialidade sonora compatível com procedimentos utilizados na música do século XX.

Até onde pesquisei o jogo dramático, sob a ótica traçada por Ryngaert, não encontrei este direcionamento empreendido. Acredito trazer este aspecto inédito ao jogo, ampliando as fronteiras da teatralidade presente nele, através da fala que revela sua materialidade sonora. Por outro lado, o participante do jogo, ou o jogador, como Ryngaert o denomina, vivencia através desta experiência uma nova dimensão da fala que utiliza no cotidiano, ampliando-a sonora e poeticamente.

A **Terceira Parte** apresenta, na “Roda de conversa”, as principais referências com as quais pude dialogar durante este estudo. A roda de conversa, fio condutor dos encontros e reflexões com os alunos, amplia aqui a concretude de sua função, dando espaço para as falas das referências utilizadas. Procurei dar prioridade ao artista que também tenha se debruçado sobre questões educacionais e não sobre referências estritamente teóricas. A experiência do fazer, no campo da Arte, é fundamental esteio para a reflexão. A questão da importância do fazer voltado para questões da contemporaneidade também é um aspecto comum às referências aqui apresentadas. Acredito que a vivência estética de nossos alunos não pode prescindir das questões contemporâneas que os rodeiam. Schafer, Koellreuter, Vertamatti e Reibel sustentam questionamentos musicais e estéticos dos quais compartilho, endossando meus ideais artísticos e pedagógicos. Ryngaert aborda também questões que me impulsionaram a escolhê-lo como grande referência no campo teatral, especificamente com relação ao jogo dramático.

Apresento também na “Roda de conversa” o conceito de “Coro-Escola”, desenvolvido pelo Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos, orientador deste estudo. Na medida em que este enfoque contempla por um lado o aprimoramento artístico do grupo e por outro se ampara numa proposta didático-pedagógica, cabe abordá-lo, pois se encontra em sintonia com princípios básicos que nortearam também este estudo.

A escritura do texto desenvolve-se na dinâmica de um Bolero de Ravel, no sentido em que as referências vão entrando pouco a pouco em cena até atingirem um momento de grande densidade. Na verdade, o embasamento teórico cede sutilmente espaço para que o impulso criativo dos pensamentos e ideias possa tomar a dianteira. No final, o que já era sustentáculo, revela-se em sua plenitude. Várias ideias, considerações, reflexões estão sempre presentes ao longo do texto, enfatizam seu caráter persistente e seguem na forma de um ostinato contínuo, cuja intensidade também caminha em crescendo. Os relatos buscam aproximar o leitor das experiências tratadas, servindo como matéria

básica para a problematização das questões refletidas. Trata-se, enfim, de um caminho percorrido que aqui busca explicitar sua própria problematização.

Na denominação “Quase uma Fantasia”, a sintonia com o impulso da invenção. “Sequenze per voci” pluraliza a pesquisa e dá espaço para as diferentes cores da vocalidade. De mãos dadas com os pés dançantes, as cirandas abraçam o lúdico que rodopia em movimento... e entre as crianças, jovens, artistas e educadores, Beethoven, Berio e Villa Lobos emanam o caráter que acompanha a escritura das ideias.

Pequena história

Uma jovem pode querer ser ela própria quando escolhe um caminho... pode aceitar só os caminhos alheios e não saber o que é um caminho... pode não gostar de caminhos, preferir o não caminho ou escolher um dia um caminho azul só pra combinar com seu vestido azul... pode também ser contra a escolha... pode gostar só de escolhas, mas detestar os caminhos, negar a existência do caminho ou também apenas gostar de andar num caminho... pode gostar de jogar pedras nele ou preferir miolos de pão... pode gostar de colher flores, pode apenas precisar de caminhos, pode correr no caminho, descansar no caminho... pode sorrir para o caminho, mas não sair do lugar... pode não gostar de sorrir ou não gostar de sorrir para caminhos... pode não acreditar em caminhos... ou em sorrisos, pode preferir chorar, pode apenas querer chorar... pode querer encontrar um caminho para não chorar ou provar a invalidade das lágrimas... pode gostar simplesmente de caminhos molhados ou preferir plantar flores e não colher... pode preferir a vida e não a morte... pode apenas ter confiança no sol... pode apenas gostar de um caminho iluminado, preferir o verão e não o congelamento... pode querer conhecer todo o caminho ou desistir no começo no meio ou no fim... pode ser contra o conhecimento... pode preferir não conhecer os caminhos, pode preferir conhecer as flores do caminho ou pode preferir que elas a conheçam ou que o caminho ande através dela... pode imaginar mil caminhos diferentes... variar a diferença... pode apenas ser diferente e ter certeza do caminho...

(Texto escrito em 1971, durante o período de Graduação, aos 21 anos)

Primeira parte: *Quase uma fantasia*

Como tudo começou

> Morada de sonho...
>
> Achegada ao riacho estava a minha goiabeira. Costumava recortar de revistas coloridas imagens de interiores de residências e prendia os recortes (para cada cômodo um) em galhos e ramos mais altos da goiabeira, subia à altura da segunda forquilha e lá me punha a habitar a inefável morada de sonhos: era fitar qualquer daquelas reproduções dispostas em galhos bem à altura dos olhos, e era precisamente ali – dentro do cenário da figura que me encontrava em espírito e verdade.
>
> Willy Corrêa de Oliveira[1]

O que eu me lembro de mais remoto... é que a imaginação de fato nasceu comigo. Brincar e inventar sempre caminharam de mãos dadas, criando um laço profundo entre o mundo invisível interno e sua manifestação através das brincadeiras.

---

[1] *Passagens*, São Paulo: Luzes no Asfalto, 2008, p. 4. Transcrevo aqui o texto da contra capa onde o autor nos aponta a diretriz do seu trabalho: "Passagens são passos que se passam por órgãos vitais das sínteses do que nos é dado passar. Passagens: como antenas. Assim como aprendemos a falar (com tudo que isso implica), as passagens são palavras para falarmos vida & mundo. Não raro descobrimos que certas palavras não têm no dicionário a mesma acepção como a concebíamos desde a infância, infalivelmente. Temos, então, que recorrer ao dicionário para as necessárias substituições. Em outra circunstância a gente se obriga a inventar palavra nova (a despeito do dicionário abarrotado). Isso só acontece com quem aprende a falar."

Foi um tempo em que este espaço ainda era sagrado e a televisão acontecia num momento quase fugaz...

Enroladas em panos e toalhas velhas coloridas, eu, minha irmã e minha prima inventávamos nossas danças. Cantarolávamos Liszt enquanto combinávamos a coreografia. Tantos eram os pulos e saltos que nos faltava o fôlego... mas a energia era intensa. Em alguns momentos parávamos "duras feito estátuas" e o espaço pequeno do quarto não impedia que alargássemos nossas lúdicas concepções. Eram entradas e passos variados e assim o tempo batia seu tic-tac eterno muito longe dos ponteiros reais do relógio pendurado na parede.

Mais velha que meus primos, eu é que organizava os teatros para apresentarmos nos aniversários. Às vezes, inventava um "jogo-estória" que sempre se repetia quando nos encontrávamos e ainda hoje ele ocupa um espaço brilhante em nossas lembranças.

As histórias inventadas eram infinitas. Qualquer coisa, um pequeno objeto, um bicho, um episódio, já servia de ponto de partida. Eu me nutria de suas reações, de suas carinhas e sabia assim por onde continuar, o que oferecer para entretê-los. Sabia escolher o que atingiria meus ouvintes. O fio inacabável ia sendo construído e mais uma vez o nosso tic-tac não combinava com aquele que marcava a hora do almoço.

Assim, o que acontecia em casa, ou na calçada com os amigos, era bem diferente do que ocorria na escola[2], lugar de estudo e aplicação. Pelos seus portões não passava a "vida-arte"... a não ser através dos cantos na capela e das redações nas aulas de português. Eram momentos de grande prazer onde a imaginação me levava longe... Em casa, eu lia alto minhas redações para sentir como soavam as palavras e o ritmo das frases, e mudava o que fosse necessário em busca de melhores resultados para meus ouvidos.

---

[2] Estudei no Colégio Nossa Senhora do Rosário, na cidade de São Paulo, de 1958 a 1969, quando concluí o curso clássico.

Já com onze anos, consegui uma bela vitória, que há anos vinha desejando. Eu vivia enfeitiçada pelo piano e finalmente começaria a estudar. O conservatório abria suas portas e eu entrei com todos os meus sonhos. Logo percebi, no entanto, que lá também era um lugar muito sério, para estudar as músicas escolhidas pelas professoras, e que só fora de seus limites, em minha casa, é que eu poderia tirar músicas de ouvido, tocar outras músicas que meu pai me comprava e o que era mais importante, podia inventar.

Com um ano de estudo, consegui escrever uma das minhas composições. Chamava-se “Priscila”. Lembro-me de tocar cada trecho e escrever. Com lápis e borracha na mão tentava alinhar os grandes acordes com as notas da melodia. Durante anos fiquei imaginando o destino desta relíquia. Como eu gostaria de tê-la em minhas mãos hoje e poder ver as soluções que eu havia conseguido inventar. Minha professora recebeu este presente e, ainda hoje, ao passar em frente da casa em que ela não mora mais, eu me lembro das várias páginas da partitura, enfeitadas com cromos coloridos.

A escola e o conservatório não conseguiram acolher a vitalidade da invenção. Os terrenos estavam claramente separados por muros consistentes. Murray Schafer nos fala sobre a questão da fragmentação do *sensorium* global como uma das mais traumáticas experiências da criança de cinco anos, onde arte é vida e vida é arte caminhando como um fluido caleidoscópico e sinestésico. Por mais que minha entrada na escola tenha ocorrido aos sete anos, pude vivenciar estas mesmas questões com intensidade. Schafer enfatiza a síntese das artes como uma questão primordial para que esta fragmentação não ocorra. E assim nos esclarece: “Beethoven não perdeu a audição, como comumente se supõe – perdeu a visão. São os pintores, cujos trabalhos povoam os espaços silenciosos dos museus, que perderam a audição” (1991, p. 290). Ele sugere, além do mais, que nos primeiros anos da escola, o estudo de todas as artes seja abolido e que em seu lugar possa existir uma disciplina abrangente,“estudo dos meios” ou “estudo em sensibilidade e expressão” onde todas as artes poderiam ser incluídas, exceto as tradicionais. “É preciso inventar e chegar a novas formas de arte, na esperança de que essa

integridade, jamais ausente nas brincadeiras das crianças, possa voltar" (1991, p. 337).

Do conservatório à entrada na USP, no departamento de Música da ECA, em 1970, foram anos de muito envolvimento com a música, exercícios, estudos e, sobretudo, de muita escuta. Outrora, as lições de casa e as arrumações do quarto eram sempre acompanhadas por um repertório erudito que me levou até Stravinsky. Adentrei o século XX, é bem verdade, mas foi com Willy Corrêa de Oliveira que este universo foi enormemente ampliado! A concepção desta nova música e a escuta deste repertório colocaram-me, de fato, presente na produção musical do século XX[3]. Como professor de Composição, contagiou-me pela paixão de inventar, fazendo ressurgir o impulso adormecido de tempos anteriores. Willy foi meu grande mestre.

Analisávamos poesia concreta, mostrava-nos quadros do Cordeiro[4] e discutíamos cinema. Mais uma vez, encontrei na sua curiosidade em galgar limites, a mesma sintonia e familiaridade com que eu me aproximava das diferentes linguagens artísticas. E assim, meu universo continuava em expansão.

Quando terminei o curso de Composição, comecei a dar aulas em escolas, não só pela subsistência em si, da qual não podemos fugir, mas pela necessidade de estar junto, de compartilhar. As crianças que no passado eram meus amigos e primos foram substituídas por meus alunos. Este desejo, responsável pela descoberta contínua dos caminhos a seguir, tomava forma através da conjunção entre mim, o outro, o que fazer e, principalmente, como fazer. O

---

[3] Conhecemos Schoenberg, Berg, Webern, Stockhausen, Berio, Pousseur, Boulez, além do estreito contato com o músico brasileiro Gilberto Mendes.

[4] Figura central da arte brasileira do séc. XX, Waldemar Cordeiro transita do campo da produção artística para o da reflexão, como poucos. É um dos principais articuladores do concretismo no país. Torna-se líder do Grupo Ruptura, fundado em 1952, com a realização de exposição no MAM/SP e lançamento de um manifesto. Enciclopédia Itaú Cultural - Artes Visuais. Acesso: 2.08.2013.

prazer de inventar soluções e estar com as crianças jamais me abandonou. Compor passava a significar fazer com o outro.

> Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças (Schafer[5],1991, p. 282).

Fui percebendo, neste processo, como o código tradicional era uma barreira para que as crianças pudessem entender a organização da música, sua linguagem, e então passei a trabalhar com registros gráficos. Procurava aproximar este registro a uma apreciação plástica, usando cores e materiais interessantes. O desenho me acompanharia como parceiro indispensável. Para a exigência da abstração musical, a concretização através da visualização plástica. A história, contada ou lida, também surgia como um elemento unificador. A partir dela criava conexões com a música, e o desenho a tornava legível.

Eu procurava tecer equivalências com conteúdos apreendidos durante o curso de Composição e com estratégias vivenciadas com o Willy. O alargamento da percepção sonora e musical fazia parte dos objetivos. Através de uma história inventada, trabalhávamos ruídos, construíamos acontecimentos simultâneos. A história do jardim, que anos mais tarde seria publicada pelo Serviço Educativo do Masp, teve suas origens no exercício cotidiano com as crianças da Escola Pacaembu[6]. Enquanto uma parte da classe fazia os ruídos da torneira pingando, outros faziam os ruídos da água do regador, ou da vassoura varrendo o jardim. Começavam também a surgir, meio escondidos, os germens do jogo dramático que floresceria bem mais tarde.

---

[5] 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.

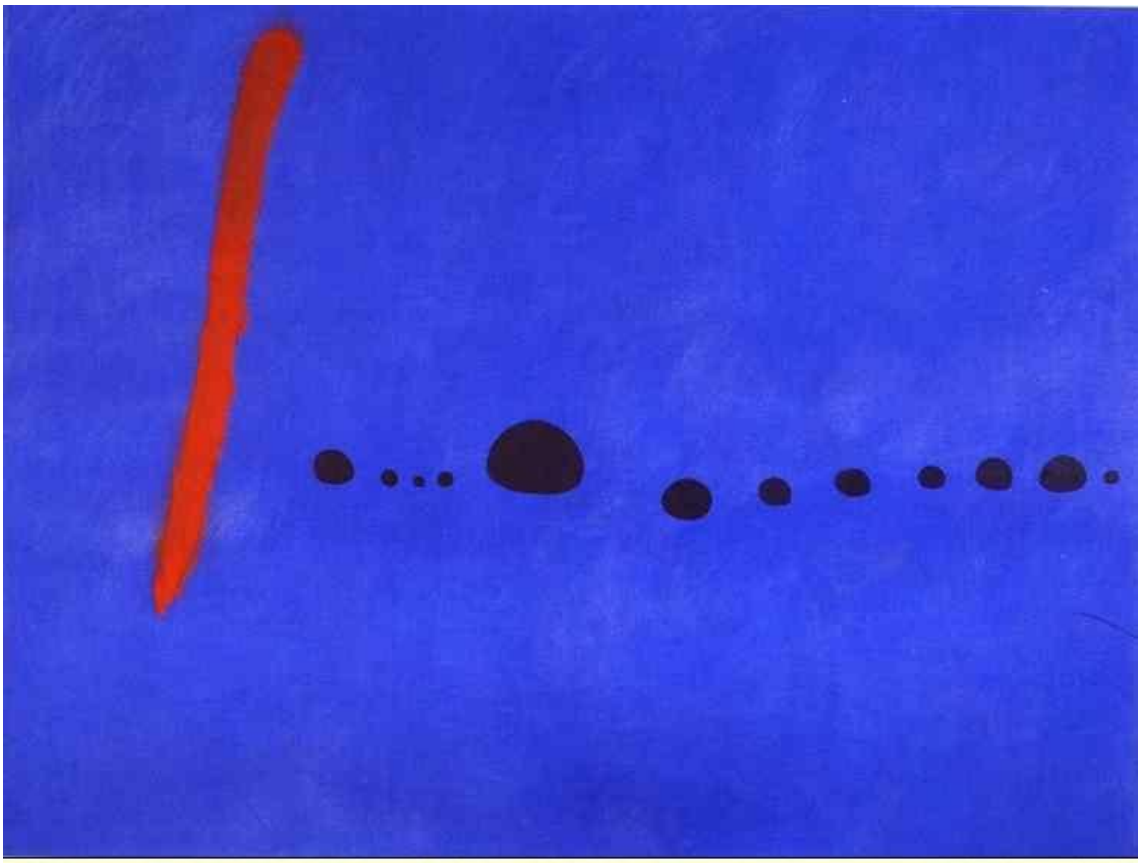
[6] Permaneci na escola Pacaembu, na cidade de São Paulo, de 1975 a 1978.

A parceria que fiz com Regina Estela Machado, no Colégio Rainha da Paz[7], em 1976, trouxe uma nova perspectiva junto aos alunos, na integração das linguagens[8]. Criamos relações estruturais entre a linguagem musical e a plástica, e a partir daí pude mais uma vez consolidar o invisível inerente, presente e concreto como estrutura. Havíamos trabalhado muito a questão do isomorfismo com o Willy, estudando as relações estruturais e formais entre poesia concreta e música.

Levava aos alunos da 6ª e 7ª séries do Rainha da Paz reproduções de Miró[9] e Kandinsky para usarmos como partitura. Fazia propostas de equivalência de linguagens. Por serem obras abstratas, a leitura musical era possível e a execução com instrumentos passava a consolidar sonoramente o universo visual. Em continuação, os alunos é que compunham grandes partituras gráficas. Por muito tempo guardei comigo este material, um rolo preto pesado, recheado de formas coloridas que apresentamos no final do ano para os pais.

---

[7] Fui professora das sextas e sétimas séries do Fundamental II de 1976 a 1978, na cidade de São Paulo.
[8] Esta experiência está relatada no livro Conflitos/Acertos, de Ana Mae Barbosa, Editora Max Limonad, 1984. p. 90 a 116.
[9] Joan Miró. Bleu II. 1961. Óleo sobre tela. 270X355cm. Musée National d'Art Moderne, Centre Pompidou, Paris, France.



abcgallery.com - Internet's biggest art collection

O livro FLICTS do Ziraldo foi exaustivamente usado em trabalhos grupais. Os alunos de piano de Maria Manoela Pagano[10] faziam parte de um dos grupos de educação musical em minha casa. Em muitos momentos, Maria e eu nos reuníamos para pequenas mostras com eles. Tocavam piano e depois eu propunha uma atividade. Como o livro volta-se para a questão das cores, fazíamos uma relação direta com os timbres. Há páginas que são praticamente tomadas por uma só cor, outras não totalmente, só uma parte, e então a associação era feita com a duração do som. Em alguns casos, as cores ficavam mais amenas e a ligação se dava com a intensidade do som. Linhas de cores simultâneas indicavam sons simultâneos, e quadradinhos coloridos jogados no espaço da página também eram executados como uma pipocada de sons. A história sempre era lida, e assim as crianças também levavam consigo não só a experiência som-imagem, mas a poesia contida na obra, a

[10] Maria Manoela convidou-me para acompanhar seus alunos de piano com aulas de iniciação musical, de 1976 a 1980.

possibilidade de se entregar à imaginação. A percepção global estava sendo preservada, sem fragmentação.

O contato com o universo visual cada vez mais estreito acabou sendo detonador de questões que clamavam por ser resolvidas. Eu sentia a necessidade de produzir, no entanto compor musicalmente não me traria a satisfação do resultado imediato, da escuta. Eu dependeria de uma execução posterior, com uma data a perder de vista. Eu já havia escrito muito durante o curso de Graduação, mas jamais alguma das minhas peças havia sido executada.

O impulso da invenção exigia uma materialização. O invisível interno agora buscava outro tipo de manifestação, não mais através das brincadeiras, como quando criança, mas através da criação. Inventar e criar continuavam de mãos dadas, apoiando-me neste momento de novas descobertas.

Busquei materiais concretos, papéis, tesoura, lápis de cor e, com eles, comecei a compor. Carreirões de formigas eram longos ostinatos que percorriam os espaços das páginas em várias direções. Variações de joaninhas, trens, estrelas ocupavam seus espaços em histórias em quadrinhos. Filtragens de palavras e letras saltavam de momentos de grande densidade para outros mais rarefeitos. As variações da escrita gráfica aproximavam-se por um lado dos aspectos sonoros da fala, revelando cuidadosamente os parâmetros do som e, por outro, conectavam-se com o universo da poesia concreta. A intensidade estava aliada ao tamanho das letras e a ondulação das frases à sua entonação.

Neste processo de apropriação de procedimentos musicais e adequação à outra linguagem, fui me familiarizando pouco a pouco com procedimentos plásticos. As colagens, os vazados, o uso do espaço, o prazer tátil pelos papéis consolidaram a vivência deste novo momento, e o poético, aspecto do qual procurei jamais descuidar, esteve sempre presente.

Quando comecei a trabalhar com “Os Palhaços” em 1979, as ideias borbulhavam e eu não parava de desenhar. Foram muitos os cadernos, e no exercício contínuo do traço, as imagens tiveram mais soltura e vida. O prazer de fazer era tão imenso quanto o impulso interno que me direcionava para um público ainda não tangível. Crianças?... Minha filha Natalia? Era um duplo prazer que oscilava entre a invenção e a oferenda.

“Os Palhaços” foi se direcionando para uma “forma-livro”, composta por quinze pranchas, sendo que seu tempo de desenvolvimento estava sujeito à música executada pelos “palhaços-músicos” que percorrem o desenrolar da trama. É um livro-espetáculo cujo tempo rege a composição dos palhaços. Um a um, eles ocupam seus postos, em acontecimentos simultâneos distribuídos em diferentes cantos da prancha dobrada. O “palhaço-linha” vai pouco a pouco delineando sua forma. O “palhaço-bloco”, os “palhaços-fantoches” movimentam-se trazendo sempre à tona, a variação e a surpresa. A variação é, na verdade, um procedimento que jamais abandonou meu processo de construção pela vida a fora! ... seja nos momentos de criação pessoal... seja criando com os alunos. Super varinha de condão... impulsiona para um campo fecundo de possibilidades!

O “palhaço-balão”, feito com a delicadeza do papel de arroz, flutuando numa linha de retrós, se desdobra em inúmeras máscaras que perfuram seu corpo quando o tocam. Os espaços vazados o decompõem e o transformam depois em múltiplos balões.

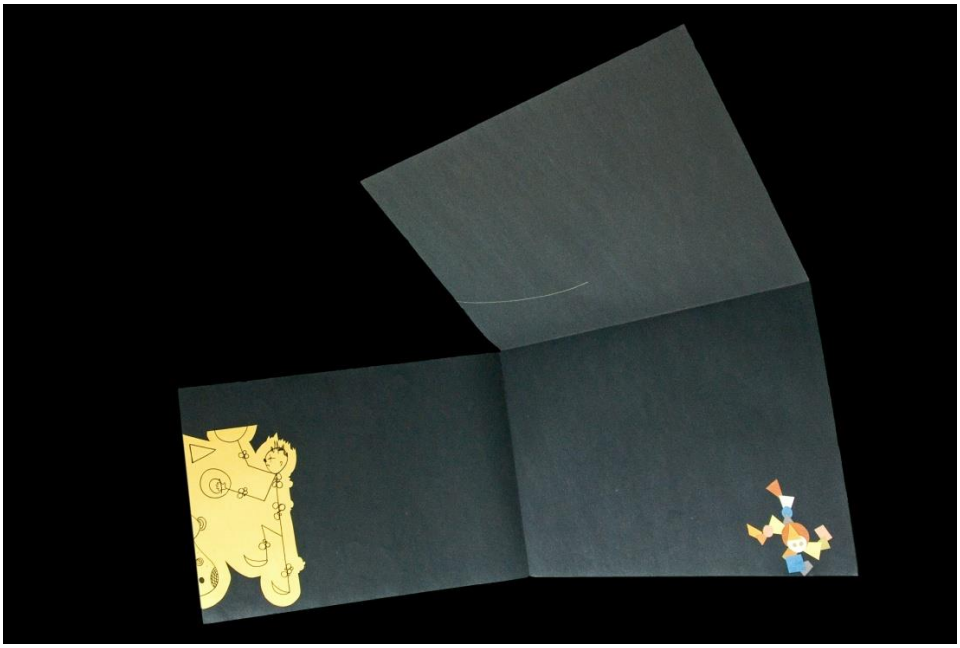
Quase ao término da música, a surpresa de novo surge quando um dos palhaços quebra a organização dos sons e traz o ruído. A última prancha, com o palhaço que de novo se constrói em blocos, garante a perpetuação do lúdico, no seu gesto com a bola. E o jogo continua...

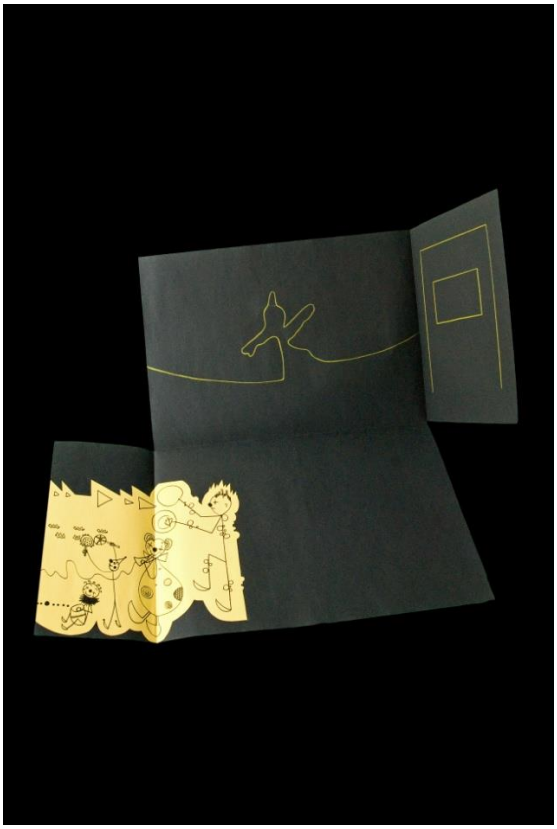
Este trabalho, resolvido no formato livro, quebra suas fronteiras, ao trazer o tempo e o movimento tão presentes. Tece ligações com a animação. Mas esta já é... uma outra história...

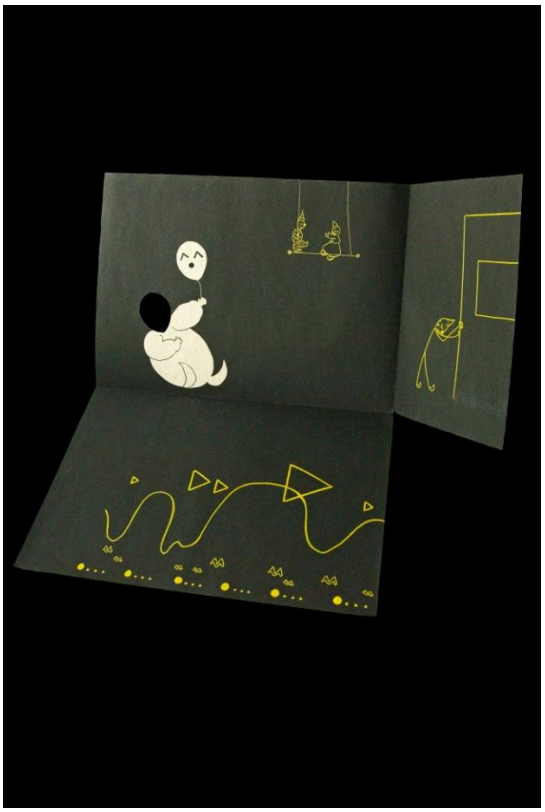
A projeção da estrutura musical interna continuou com seu processo de inter-relações por aí... pela vida afora... Passeando à beira-mar certa vez, comecei a perceber que andava em cima de uma imensa partitura gráfica. Muitos eram os acontecimentos, passos de crianças com tênis, passos de pés descalços de muitos tamanhos, roda de bicicletas, patas de cachorro, patas de garça, desenhos das ondas do mar. Linhas que se cruzavam, que caminhavam paralelas, linhas que compunham uma música silenciosa ecoando no vazio de uma manhã de inverno.

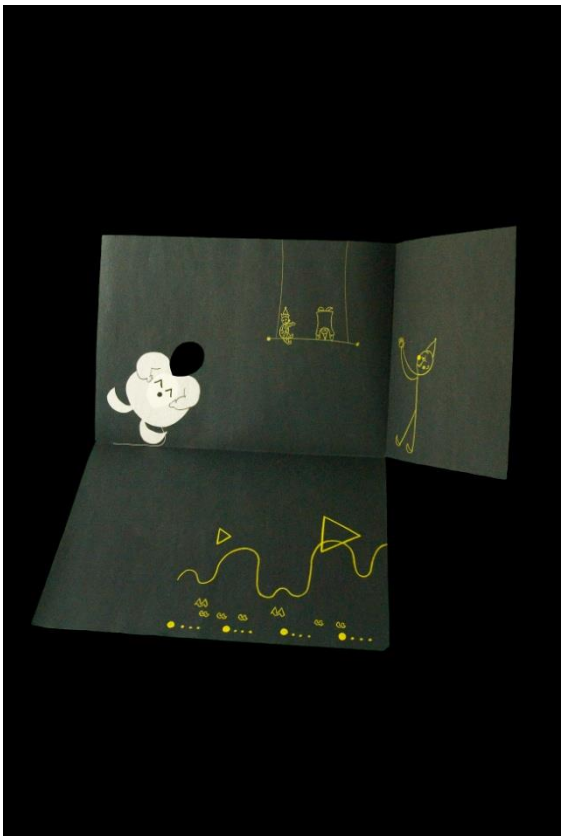
A Arte quando alojada no corpo, espalhada pelos poros, rompe com os véus que impedem o olhar perplexo diante do não óbvio!

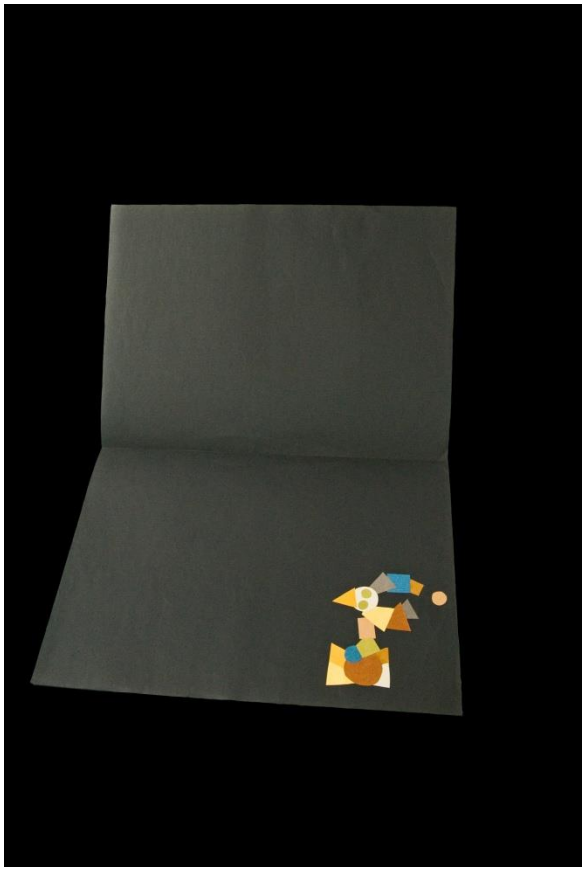
Segue abaixo a sequência de pranchas do livro “Os Palhaços”.











A grande conexão com a EMIA

> A paisagem da Arte deve ser percorrida pelo aluno como uma história pessoal de descobertas, riscos, obstáculos, conquistas, através de formas que produzem encanto, pergunta, divertimento, inquietação, horror, num caminho em que o olho percebe que atrás do olhar, pode ver; que a mão, atrás de tocar, pode encontrar a pulsação da matéria; que o ouvido pode distinguir sonoridades e timbres; que o olfato pode respirar o âmago das coisas; que a memória pode despertar imagens esquecidas; que o pensamento, enfim, atrás de organizar palavras, pode inventar a prosa pessoal de significar o mundo.
>
> Regina Machado

Ainda hoje, olhando para trás, eu me pergunto se fui eu que achei a EMIA ou se foi ela que me achou. Tenho certeza, no entanto, de que acabou sendo um belo encontro que durou trinta e um anos, de 1980 a 2011. Fiz parte do início de sua história, fui uma das professoras fundadoras.

Sendo uma escola de iniciação, Escola Municipal de Iniciação Artística[11], 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 isto só é possível entender no ato da entrega e dedicação. Esta expressão surgiu em minha cabeça quando me preparava para dizer algumas palavras na

[11] 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, sem número.

minha despedida no Teatro João Caetano[12]. É como se a EMIA tivesse uma vida própria. Entrou gestão e saiu gestão e, apesar de muitos momentos difíceis, ela continuou imponente, plantada no grande jardim que a cerca. Ela parece ter uma alma...que se mantém brilhando! Sua missão superior é educar os corações. A arte que lá se desenvolve leva crianças de 5 a 12 anos à experimentação vigorosa, e com prazer, da música, do teatro, da dança e das artes visuais.

Minha experiência anterior deixava-me confortável, mas isto não era o suficiente. Tive que conquistar e resguardar meu espaço, já que trazia condutas e crenças que se comprometiam com a pesquisa, com o novo. Começava a perceber que os ensinamentos que havia recebido do Willy eram pouco difundidos e que muitas pessoas da escola não compartilhavam de meus objetivos musicais. Passei a compreender claramente o que era percorrer um caminho solitário.

Embora a EMIA tivesse sido concebida inicialmente para ser uma escola de música, tínhamos alguns professores que faziam um contraponto com aulas de teatro, dança e artes plásticas, como chamávamos na época. Como eu era professora de educação musical, fazia parceria com estas disciplinas e aproveitava ao máximo estas interligações. Yara Jamra[13] foi uma das professoras que contribuiu muito neste aspecto. Alegre e falante, cativava as crianças com suas invenções. Junto com ela, eu me sentia livre para continuar na minha trilha.

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 apenas reproduzir o que já sabem".

---

[12] No final do ano de 2011, quando já me preparava formalmente para a saída da Escola, através da aposentadoria, fui homenageada, juntamente com minhas colegas Ana Cristina Rosseto e Márcia Lagua, na Festa de encerramento do ano letivo. Este gesto respeitoso e afetuoso foi concebido por Carlos Henrique Sgreccia, nosso colega e diretor do espetáculo.

[13] Yara Jamra entrou no início da EMIA e saiu em 1985. Como atriz, fez parte do "Pod Minoga", grupo de teatro que trabalhava também com bonecos, com a construção de histórias e cenários. Trabalhava tanto com a linguagem teatral como a visual. Participou do espetáculo infantil "Vida de cachorro", de Flávio de Souza, e também de "Parentes entreparênteses". Na TV Cultura, participou do Castelo Ra-Tim-Bum.

Eu observava o que elas faziam e escutava. Escutava atentamente e observava. O grande alarido dentro da sala inquietava algumas posturas que se conservavam atrás das portas. Quando as crianças estavam prontas, começávamos a apresentar. 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 uma 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, que elas dissessem o que tinham achado. Lógico que surgiam muitos "gostei" e "não gostei", meramente. Mas isto fazia parte do processo. Logo aprendiam a colocar outros ingredientes mais palpáveis no caldeirão de nossa roda de conversa. A duração da peça, longa ou muito curta, os instrumentos escolhidos, timbres que combinavam e que destoavam - segundo as crianças - 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. E neste laboratório de invenções, eu e as crianças somávamos experiências.

> 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).

O repertório trazido pela criança é a referência palpável do contexto cultural que ela absorve. Aconchegar o que ela revela, é, antes de tudo, aconchegar a própria criança. Por mais que a qualidade possa estar comprometida, que seus índices de informação beirem o óbvio, do ponto de vista musical e estético, esse repertório é a transparência afetiva do que a rodeia junto à família e amigos. Desta forma, um gesto por demais crítico por parte do professor pode causar um efeito contrário. O trabalho detalhado com o novo tende a minimizar os contornos esfuziantes desse repertório, a sensibilizar cada vez mais os

padrões estéticos que a criança traz. Fazer e refazer, mesmo tendo em vista o repertório trazido, vai possibilitar à criança adentrar os domínios da criação, da busca de sua autonomia. Não será mais a mera reprodução! Inventar coisas diferentes com esta música é dar a ela sua própria "cara", ser capaz de, pouco a pouco, conduzir seu discurso pessoal.

A informação nova que ela recebe de seu professor com certeza será fecunda neste processo. Ao assimilar o novo, absorvendo-o afetivamente, a criança terá gradualmente um repertório diferenciado para utilizar em suas invenções. A sala de aula precisa salvaguardar este espaço de criação desde os primeiros momentos de exploração. O professor que conhece sua necessidade de criação propicia a mesma oportunidade aos alunos. Schafer instiga seus alunos a uma percepção mais aguçada, a um olhar crítico e criativo na medida em que também extravasa pelos poros esta 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 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 isto, como diz Schafer, requer uma alta dose de energia por parte do professor! Não é o caminho mais cômodo, mas certamente um caminho que possibilita o desenvolvimento de um terreno fértil.

Entre algumas das propostas feitas às crianças, trouxe o "jogo da chuva"[14], que cumpria muito bem o papel entre estes dois polos, a informação nova através da pesquisa e a criação. O roteiro, que eu havia inventado, 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 excitação geral e grande expansão que o grupo atingia, era necessário fazer o caminho contrário, refrear esta explosão, decrescendo, espaçando os pingos até chegar ao silêncio final.

[14] "O jogo da chuva" foi relatado no artigo "Do espaço sonoro à expressão musical", no Jornal da Alfabetizadora, nº 21. Editora Karup, PUCRS, 1990.

Era um jogo muito divertido para todos. Claro que por baixo desta 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 dos quatro parâmetros do som, 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 bem rápido mesmo aquela chuvarada. 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 se mostrava suficiente como apreensão estética. Se fosse necessário futuramente, a experiência prática já havia sido incorporada.

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 trata, portanto, de técnica[15], mas de encontrar procedimentos adequados para a realização. Só o fazer constante pode proporcionar o aprimoramento do resultado a que se quer chegar. A

[15] Técnica vista aqui como um conjunto de procedimentos impostos de fora para dentro, robotizados. Muito pertinente o pensamento de Klauss Vianna a este respeito. Como bailarino, observava a dificuldade que muitos bailarinos profissionais encontravam ao participar de suas aulas. Levantar a perna, girar, dar mil piruetas, limitar-se a uma ação puramente técnica, não passará de acrobacia. Levantar a perna à custa de grande tensão, em vez de exprimir ação ou sensação, é apenas uma exibição de flexibilidade e perícia técnica. “Outra coisa é fazer deste movimento a expressão exata daquilo que se procura atingir, seja um sentimento, uma emoção ou até um gesto abstrato” (2005, p. 125). Para Klauss, não adianta fazer uma série de movimentos bonitos se não expressam nada. A técnica não é estática e não tem um fim em si mesma. “E a técnica eficaz talvez seja aquela que torna possível extrapolar todos os falsos e repetitivos conceitos de beleza...” (p. 113).
Sua atuação como artista brasileiro continua a ser grande referência em escolas de dança, nas universidades e no teatro. Além de bailarino, foi coreógrafo e professor. É pioneiro na preparação corporal de atores.

avaliação feita com o grupo era o estímulo para melhorarmos 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. Nesta 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 dela se afastam. Mesmo os que se afastam não podem ser vistos como um erro e sim como outra possibilidade, inclusive trazendo muitas vezes benefícios, ideias novas para o projeto inicial.

A atividade pretendia proporcionar uma vivência estética diferenciada. Como o foco estava voltado para a exploração do 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 muito abstrato para a faixa, eu havia inventado a “historinha da chuva”, que tornava concreta e lúdica a pesquisa em que nos empenhávamos juntos e, mais do que uma estratégia, ela pode ser encarada como um procedimento de integração, ao aproximar as distâncias entre as linguagens, propiciando um alargamento da experiência estética. O que parece ser apenas uma brincadeira, na verdade é um trabalho que visa alcançar objetivos específicos dentro de um clima lúdico que possa sustentar o interesse do grupo. Guy Reibel,[16] 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 de seus 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).

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

A partir do grupo que tinha em mãos, dependendo de seu perfil, faixa etária, eu planejava o que e como fazer. Tudo fluía com mais encanto e objetividade quando juntava o impulso criador à oferenda. Cada classe é uma classe, cada criança, uma criança. Por outro lado, o direito à expressão individual é um princípio que procuro pôr 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 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 que se expressa! E assim a construção do trabalho, do conhecimento, vai sendo tecida com base na afetividade, engrandecendo a qualidade da relação humana.

Para trabalhar com uma classe de oito anos, trouxe, certa vez, uma caixinha contendo inúmeros objetos para exercitarmos a percepção auditiva. A caixinha era tão atraente por fora como por dentro. A diversão já havia começado no momento em que eu mesma procurava os objetos, e se mantinha entre nós durante todo o jogo. Cada objeto tinha um significado especial, ou tinha sido da minha infância, ou tinha pertencido aos meus filhos. Até hoje, guardo esta 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, correntinhas de metal, uma régua e clipes coloridos, de plástico. O primeiro objetivo era focalizar os timbres, mas diante da quantidade de formas e cores, exercitávamos também o prazer visual, sempre aproveitando a possibilidade de ampliação da percepção. Afinal, como defende Schafer, cuidemos da não fragmentação do *sensorium!* (1991, p. 291)

Estávamos todos sentados ao redor da mesa. Eu escolhia três objetos e as crianças deveriam ficar de olhos fechados. Eu movia um e jogava delicadamente contra a superfície da mesa. Elas 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 em que tinham sido manipulados. Depois, introduzi exercícios com as frequências, que, da mesma forma, seguiam 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. Neste momento, eu propus o inverso. As crianças ocupariam o meu lugar. Iniciavam o jogo uma a uma. Escolher os objetos, pegar na mão, tudo era fascinante! O silêncio, quase absoluto! Poucas 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 existem apropriações. O mais importante é perceber até que ponto o jogo interessa. Quando isto ocorre, de fato acontece uma apreensão significativa. A forma com que eu o introduzi, quase como um segredo que compartilharia com eles, selando nossa cumplicidade, e o desafio gradativo das propostas, foi um caminho acertado para realizar o objetivo. As receitas podem dar certo ou fracassar. O que vale é o professor com sua experiência criativa inventar o jogo certo para a turma certa! O impulso da invenção se alimenta da energia conjunta com as crianças. Proporcionar jogos que permitam a experiência estética, é um caminho que

amplia a sensibilidade. Como diz Schafer: “Sempre penso que se pudéssemos inventar mais jogos para ensinar as bases musicais, a experiência das crianças ao aprender música seria enormemente iluminada” (1991, p. 381). Algum tempo depois, numa reunião, vários pais comentaram esta atividade. Um deles relatou como ficou impressionado com a filha em casa, na sala, buscando pequenos objetos para exercitar com ele a audição. Esta menina, anos mais tarde, passou a estudar violoncelo e participou da programação da orquestra infanto-juvenil da EMIA.

A EMIA teve dois momentos muito importantes com relação à organização do trabalho com as linguagens. Nana, Ana Angélica Albano Moreira, nossa primeira diretora (de 1983 a 1989), deu um impulso enorme ao ampliar a entrada de professores de outras áreas. Passamos a trabalhar em duplas, um professor de música e outro de expressão, como chamávamos, que incluía as artes plásticas e o teatro. Posteriormente, Yara Caznoc, em 1993, oficializou “o quarteto”, turmas de nove e dez anos, com as quatro linguagens presentes: música, teatro, dança e artes visuais. A EMIA definitivamente deixava de ser uma escola apenas de música. A integração das linguagens passou a compor essencialmente seu perfil. Assim sendo, o contato regular com esta diversidade me estimulava muito a compreender melhor a especificidade de cada uma. Sua organização interna, “seus segredos” começavam a ficar cada vez mais transparentes para mim. Acredito que o convívio com a estrutura invisível da música tenha facilitado a leitura das outras linguagens que eu considerava mais palpáveis. E mais uma vez, toda a experiência acumulada dos anos anteriores, ganhava força e amplitude neste novo contexto.

Nana criou oficinas específicas que as crianças podiam escolher além das aulas regulares de grupo. Oficina de “Quadrinhos”, de “Agulha e linha”, espaços construídos pelo professor, por seus sonhos, como Nana enfatizava, e que ele compartilharia com as crianças. Existiam tantas oficinas quanto a vontade de sonhar. A faixa etária era mais larga, os ex-alunos também poderiam participar e, muitas vezes, alunos da comunidade que não pertenciam à EMIA. Foi assim que nasceu a “Oficina de Fazer Livros”.

A “Oficina de Fazer Livros” foi uma grande experiência que se expandiu a partir da familiaridade que eu já havia conquistado anteriormente com a confecção artesanal de livros. Construir o livro poderia ser considerado 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, como já disse anteriormente, direcionou-me pouco a pouco à construção plástica, pois necessitava concretizar o forte impulso da invenção. Embora a música tenha sido sempre o eixo central criativo, sentia-me muito atraída por outras linguagens. Novamente relembro como este aspecto foi enfatizado por Willy Corrêa de Oliveira, durante o curso de Composição, em 1970. Na apreensão das relações com outras linguagens, através de experiências sensíveis e criativas, a interdisciplinaridade era assimilada pelos poros, deixando de ser apenas um conceito teórico. Como nos coloca Japiassu,

> 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 (1976, p. 82).

Desta 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 número bem considerável de participantes. Por muitos anos, esse número foi equivalente ao de banquinhos que tínhamos disponíveis. Ao chegar algum aluno novo que queria começar, eu sempre dizia “enquanto houver banquinhos, há 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 quinze 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 as da escola curricular: 5 e 6 anos juntos, 7 e 8, 9 e 10, 11 e 12. No caso desta oficina, eu propus a ampliação ainda maior da faixa. Como a oficina apresenta 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 diferenciada, especial, para um grupo especial e deu certo. Deixei de lado a abordagem de um perfil escolar mais tradicional e a escola aceitou o desafio.

Começávamos com folhas de diferentes tamanhos e cores. As crianças, no entanto, pediam folhas com linhas. Traziam o padrão conhecido do livro editorial e das experiências da escola regular: a escrita era indispensável. Para elas, pensar em criar um livro 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 risinhos. A soltura se instalava e com certeza o clima já não era mais compatível com as aulas de português que faziam parte do universo destes alunos. Não havia regras estreitas, o espaço era de criação.

Fazer um livro nesta 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.

Eu trazia muitas propostas para surpreendê-los, para quebrar com 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 em si já indicariam novas condutas. Adotava a mesma postura usada nas aulas de música, como disse anteriormente: acolhimento do universo do aluno e a mostra do novo. Cada criança realizava o seu possível. Nunca houve comparações ou estímulo à

competição. Para tanto, 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 individual. Quanto maior o caminho percorrido, melhor o resultado alcançado, mais consistente o padrão interno adquirido. A resposta dada não previa o alcance de uma forma perfeita e previsível, mas a expressão da subjetividade de cada um.

Depois dos primeiros encontros, quando percebia que ainda estavam muito arraigados à escrita, com linha e tudo o mais, propunha que escrevessem uma história colorida. Cada palavra deveria ser de uma cor. Usávamos 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 nisto residia toda a diferença. O livro tornava-se um canal para uma nova linguagem, diferente do livro editorial, com uma ênfase no encaminhamento de soluções individuais.

> E para que serve a arte? Para começar, podemos dizer que ela provoca, instiga e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de uma ordem pré-estabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo (Canton[17], 2011, p. 12).

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 minilivro", trabalhado em pequenas placas de papelão; "A história dos papéis", com formas geométricas tendo como suporte tampas de pizza; "Folhas na floresta", recolher as folhas no parque, lá fora, organizá-las no chão para compor depois;

[17] Katia Canton é PHD em artes interdisciplinares pela Universidade de Nova York e livre docente em teoria e crítica de arte pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA- USP). É professora do Museu de Arte Contemporânea (MAC-USP), curadora de arte e autora de vários livros para crianças e adultos.

“A história do paninho”, apenas com retalhos; “O livro-vagão”, cada um do grupo faria o seu e depois construiríamos o trem.

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

Em alguns grupos, que eu sentia estarem 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 como forma, o que de certa maneira os aproximava de aspectos da poesia concreta, onde a palavra tem um grande significado 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. O contato com materiais não habituais, no toque ao experimentar novas texturas, no olhar que se alimenta de formas e cores, estimula uma conduta também não habitual, livre dos padrões já incorporados.

> A arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de “pré-conceitos”, mas repleto de atenção (Canton, 2011, p.12).

Um belo dia... Daniela, uma das alunas da oficina, criou o “Livro-pedra”... e então eu tive de fato a certeza que meu sonho 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 que cada um escolhe tecer.

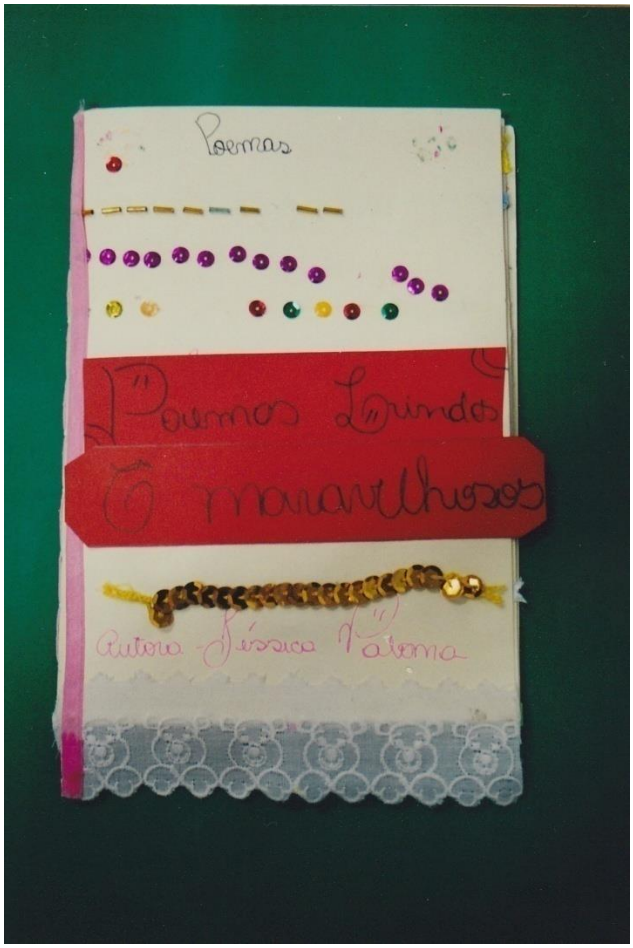
O livro editado, não artesanal, também participava de nossos encontros. Fazíamos muito uso dele. A partir de questões trabalhadas em classe, descobertas feitas, eu trazia procedimentos similares para eles observarem. Às vezes, estudávamos certas ilustrações, às vezes eu lia histórias que considerava instigantes para o grupo. Lembro-me de uma passagem interessante 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 esse montante, adquiríamos materiais para a oficina. Em uma destas 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, as crianças preferiram comprar os livros artesanais feitos por seus próprios colegas.

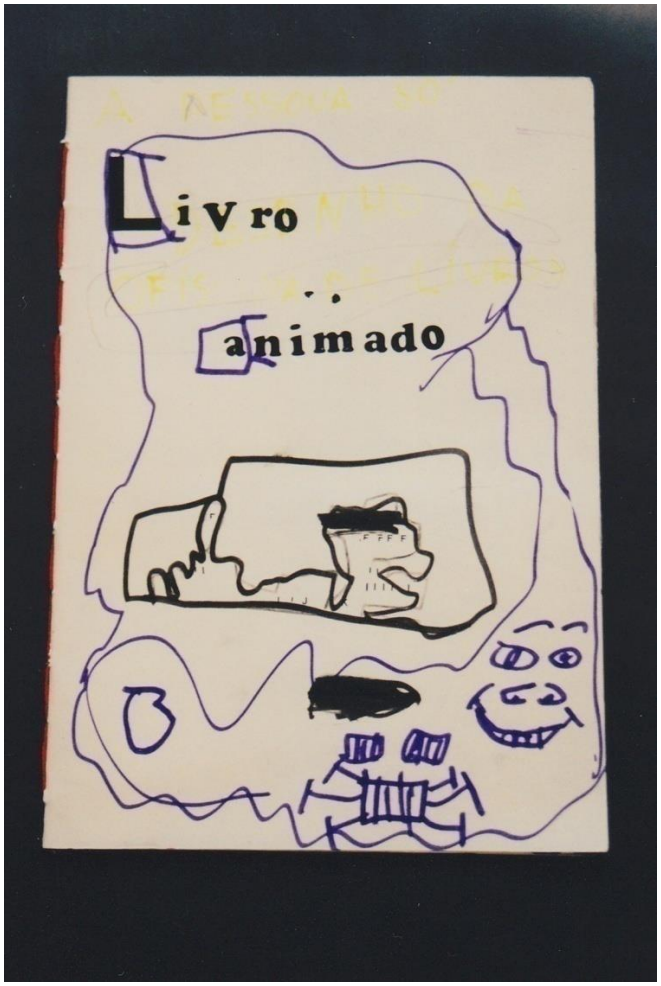
A “Oficina de Fazer livros” viveu também alguns momentos inéditos. Aos sábados, quando da mostra de trabalhos das crianças para os pais, eu e alguns professores fazíamos uma programação mais extensa, incluindo a oficina após as apresentações. Aí, todos poderiam também participar, pais, professores e os alunos presentes. Em uma audição de música, cujo foco era a obra de Bach, construiu-se 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 outra 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.

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

Seguem fotos de momentos ocorridos na oficina e também de livros produzidos pelos participantes.

É que mais dom-te cauil
O que fa tinha filha?

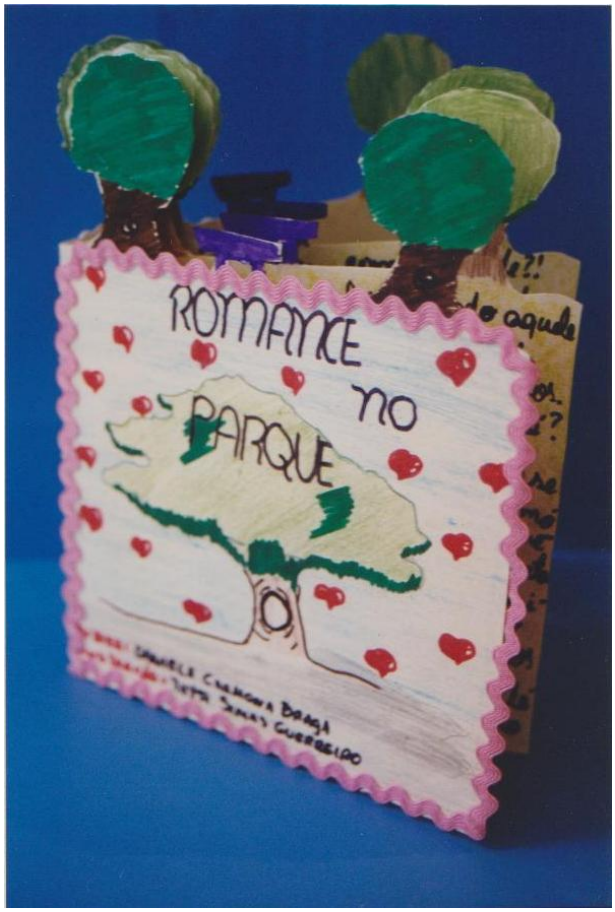

Poemas
Poemas Lindos
E maravilhosos
Autora Jéssica Paloma


Livro
animado

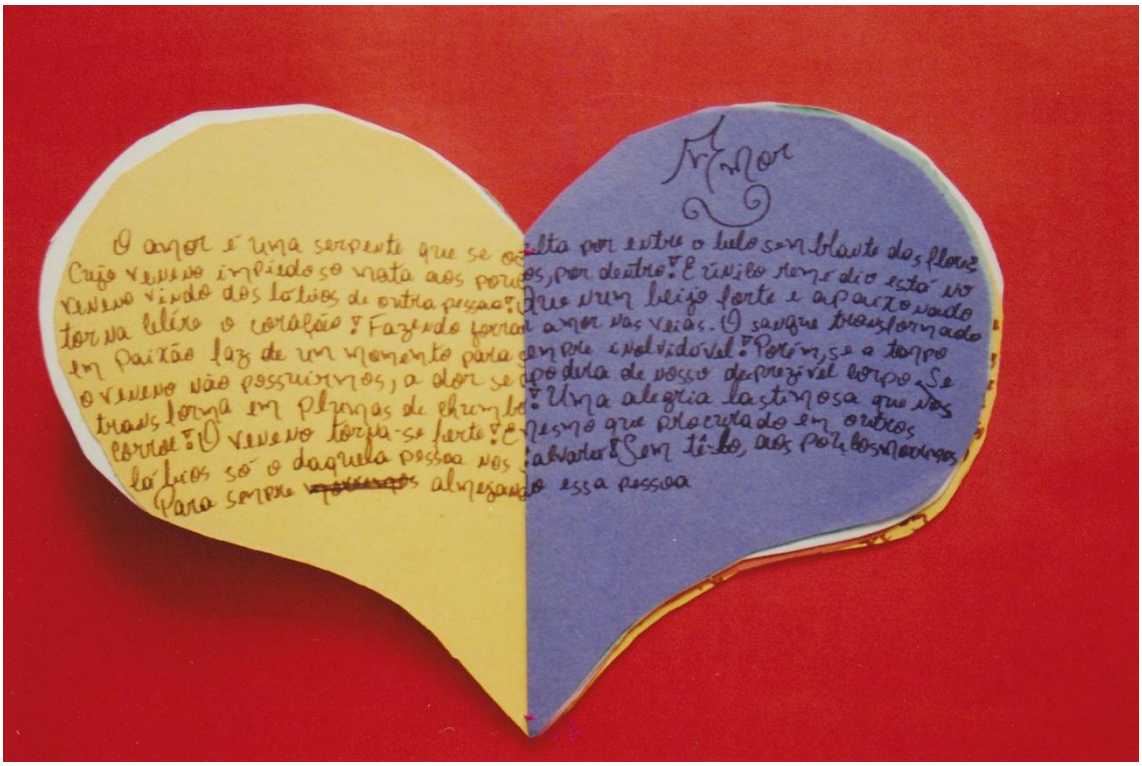
Lá se eu pudesse voar
Como seria bom!
Eu veria tudo de lá de
Cima iria ver as pessoas bem
Pequeninhos.

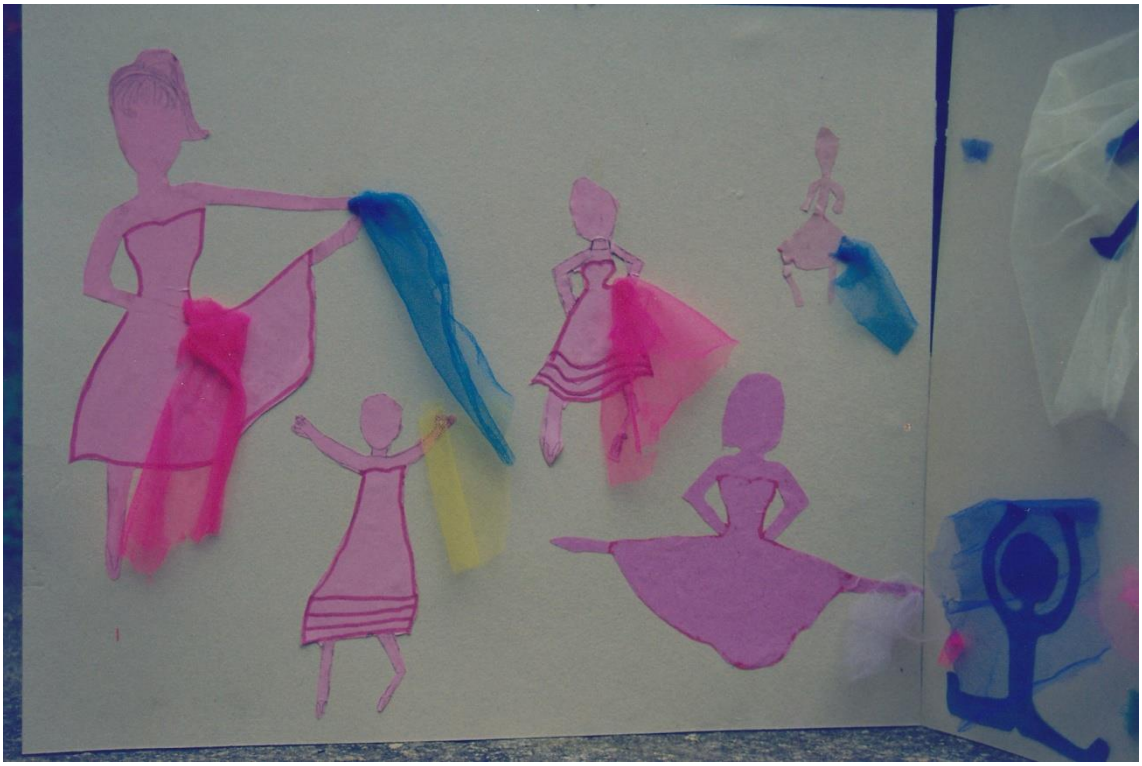
ANOITECEU.
CHOVEU
MUITO E
TEVE UMA
ENCHENTE
TÃO GRANDE
QUE. APARECERAM

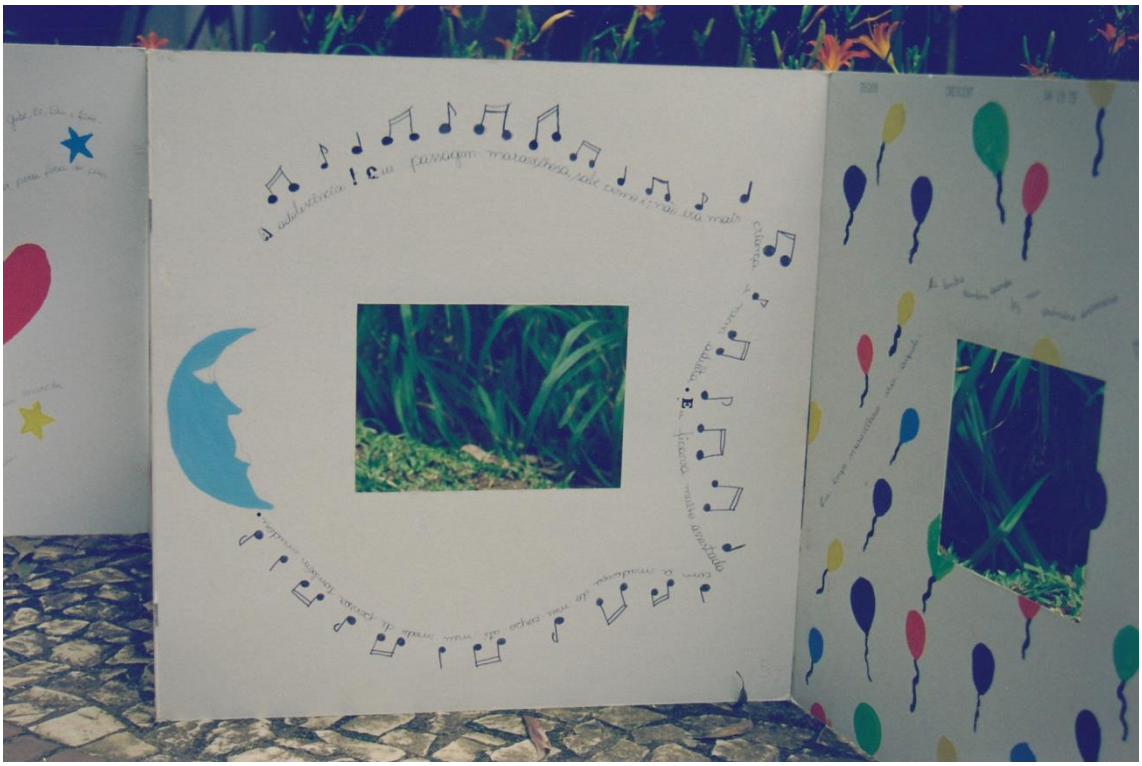
um raio de luz surgiu no céu e os
peixinhos dormiram felizes.
AMANHECEU E AS ALGAS


ROMANCE
no
PARQUE

Mas que isso é
Mãe e companheira


Amor
O amor é uma serpente que se oculta por entre o belo semblante das flores
Cujo veneno impiedoso mata aos poros, por dentro! E único remédio está no
veneno vindo dos lábios de outra pessoa! Que um beijo forte e apaixonado
torna líbre o coração! Fazendo fornecer amor nas veias. O sangue transformado
em paixão faz de um momento para sempre inolvidável! Porém, se o tempo
o veneno não possuirmos, a dor se apodera de nosso desprezível corpo. Se
transforma em pluma de chumbo! Uma alegria lastimosa que nos
corroe! O veneno torna-se forte! E mesmo que procurado em outros
lábios só o daquela pessoa nos salvará! Sem tê-lo, aos pés dos mesmos
Para sempre almejando essa pessoa

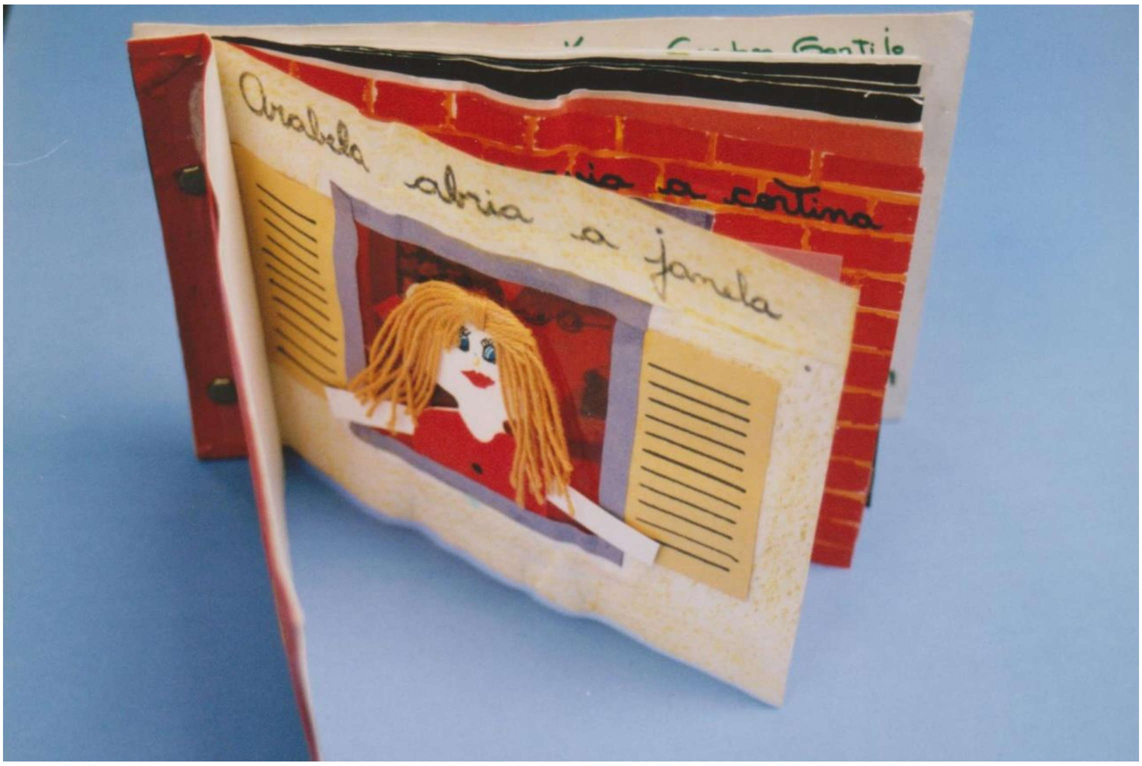




A
JANELA
DA
VIDA

NAVEGAR
É
PRECISO

Carolina erguia a cortina


Arabela abria a janela

Em busca de um novo desafio: o teatro

A integração das linguagens constitui o perfil essencial da EMIA. Destas tramas, deste vai e vem, não só os alunos se beneficiam de uma maior expansão, mas também os professores alargam as possibilidades de seu universo artístico-pedagógico.

O contato cotidiano com o teatro abriu-me uma nova perspectiva. Durante muitos anos, tive professores de teatro como parceiros em classe. Rodolfo Savella[18] e Paulo Cesar Brito[19] mostraram-me sua ótica pessoal, num trabalho

[18] Rodolfo Savella. Entrou na EMIA aproximadamente em 1984 e permaneceu até 1995, quando faleceu.

integrado com minhas concepções de música. A sintonia que eu já trazia internamente com relação a outras linguagens 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.

Minha parceria com Paulo foi muito próxima. Trabalhamos sempre juntos pelo tempo em que ele ficou na EMIA. Propusemos uma oficina para os alunos de 11/12 anos que chamamos de "Teatro e Sonoplastia". Neste trabalho, o espaço para a manifestação da individualidade era sagrado. Nosso olhar estava sempre atento à valorização do que era feito pelos alunos. A pessoa era vista e tomava contato consigo. Conversando e rememorando nosso fazer, diz Paulo: "O tempo todo foi depoimento e linguagem. Preparávamos o clima para acontecer o trabalho, para criar intimidade, sem dinâmicas fechadas. O nosso trabalho foi puro coração! O teatro era uma revelação. Os conteúdos brotavam. A forma era transporte, ela não aprisionava... isto era trabalhado na linguagem. Prá que dominar uma linguagem e não dizer nada?" Eu me sentia em profunda sintonia com ele e, como aprendiz, observava seu teatro.

Eu guardava um fascínio pelo teatro, sentia-me tomada, encantada por esta linguagem que se tornava tão forte na minha vida. Talvez tenha encontrado o terreno propício para que as brincadeiras e fantasias da infância pudessem se consolidar.

O teatro que eu concebia, que compunha, ainda muito mais inserido no meu espaço interno, compartilhava de pontos estruturais e formais da música. Era um teatro limpo, ritualístico, sem palavras. Muito silêncio, alguns movimentos, imagens. A atração estava no ritual, no mistério. As primeiras atividades que propus aos alunos concretizavam este pensamento. Desde o princípio, incluí a presença discreta de instrumentos, um tambor... um prato suspenso... Não foi através das palavras, da fala, que concebi o teatro como forma. Surgia a

---

Foi o protagonista do vídeo "O Espião", realizado na gestão da Nana, trabalho que, através de uma narrativa bem humorada, ressalta os princípios artísticos e pedagógicos da EMIA.

[19] Paulo Cesar Brito ficou na EMIA durante o período de 1984 a 1997. Participou do Teatro Vento Forte, atuando aqui em São Paulo em "Mistério das Nove Luas", "História de Lenços e Ventos", "História de Fuga, Paixão e Fogo", "Choro Lorca" e "Brinquedo da Noite", cuja direção foi sua.

vontade de colocar, no espaço, movimentos, sons, como se fosse a concretização de haicais vivos! Não foi o impulso dramático que me mobilizou inicialmente.

De toda forma, entre a invenção que borbulhava nas entranhas e a adequação deste processo junto às crianças, uma grande transformação ocorreria, mais uma demanda do processo "iniciático" que a EMIA me solicitava. A composição, que tinha sido meu único fio condutor, abria-se para o espaço da improvisação que eu apreendera com Paulo. Minha abordagem junto a estratégias artísticas e pedagógicas ganhava assim uma nova amplitude. 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 onde a passagem entre uma forma e outra criaria 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, pois os projetos necessitavam açambarcar grande dose de maleabilidade, já que estão sujeitos a variações constantes.

Trabalhar com o teatro foi conquistar um novo universo, o que eu já havia conseguido com a música. Viver a multiplicidade de signos, o espaço, os objetos de cena, os adereços, a música, o texto, a fala, era dar vazão a esta invenção interna flamejante. O trabalho mais próximo com os alunos, com seus corpos e sua emoção, preenchia completamente os objetivos que outrora eu estabelecera como "fazer junto". Este novo caminho me tomou por inteira a ponto de provocar uma mudança de área. Passei a pertencer ao grupo de teatro.

É interessante assinalar que todas estas 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. O universo que cada vez mais se alargava com diferentes informações e vivências estimulava mais conexões, impulsionava a criação de mais relações diante deste manancial de possibilidades. Vale reafirmar o que disse Japiassu: "A interdisciplinaridade é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais."

Esta nova fase foi consolidada através de um episódio oficial. Meu pedido para a mudança da área de música foi concedido por Yara Caznoc, então diretora, e desta forma passei a pertencer ao grupo de teatro. Sentia que meu foco se voltava mais intensamente neste momento para a pesquisa da linguagem teatral e assim decidi me afastar da área de música. Nunca mais voltei a pertencer a ela. Foram muitos anos, exatamente dezoito anos de profunda fecundidade que me conduziram, entre outras coisas, à realização do Mestrado[20]. Na EMIA, deixei de ser considerada uma professora de música embora a música continuasse a ser o viço interno do meu fio condutor, invisível, quase inexistente para olhos... e ouvidos... desavisados.

Além do trabalho de teatro em sala de aula, outra vertente começou a surgir com o Espaço Cultural[21] que ocorria aos sábados para a comunidade da EMIA, um percurso iniciado com um convite feito por um grupo de professores para que eu o dirigisse, e que só terminou com a finalização desse espaço cultural. Além de dirigir vários grupos, comecei a criar os meus próprios projetos, convidando professores não só de teatro, mas de outras linguagens também. Adaptei textos que havia escrito antes e escrevi outros especialmente para alunos e professores, como "Aquele que busca", relatado na dissertação de Mestrado. "Sonhos", um trabalho em homenagem às crianças iugoslavas,

---

[20] CAC, USP, 2004. *A Busca de um Caminho Interdisciplinar entre o Teatro e a Música*.

[21] Durante anos, projetos elaborados pelos professores eram aqui apresentados. Podiam ser criados apenas por uma área ou por várias. Uma apresentação de música, por exemplo, era composta principalmente por professores da área de música, muito embora um professor da área de teatro pudesse participar junto como diretor de cena. Os projetos eram livres. Eu geralmente concebia projetos para as quatro linguagens, ou seja, envolvendo todas as áreas.

vítimas da guerra, foi um projeto onde a dança e o teatro se entremeavam seguindo precisamente as frases musicais dos Noturnos op. 51, nº1 e nº2 de Chopin. “Conversas por um fio”, montagem baseada em um texto que eu escrevera anteriormente, ganhou novos episódios em contato com o público. “Muitas luas” foi um projeto diferente, onde a improvisação se instalou entre os atores a partir do texto de James Thurber[22]. Participaram do projeto dois professores de teatro, uma professora de dança e uma de música, mas todos atuavam como personagens. Uma professora de artes visuais sempre me acompanhou para resolver as questões do cenário.

Segue uma sequência de fotos feitas inicialmente na EMIA e depois no Teatro São Pedro, em agosto de 2006, quando da apresentação de “Muitas Luas”[23].

[22] Texto adaptado, retirado do Livro da Juventude de Seleções do Reader’s Digest, publicado pela Editora Ypiranga S. A., Rio de Janeiro, 1963.

[23] Nas fotos, temos Andrea Fraga, o bobo da corte; Daniela Bozzo, a princesa; Evandro Brito, realizando diferentes personagens; Marcus Felix, violonista; Claudia Freixedas, instrumentista; Thelma Penteado, responsável pelo figurino e cenário.

19 7 2006

19 7 2008

19 7 2006

O exercício constante nestes projetos acelerou a familiaridade com o fazer teatral. No exercício da direção, pude aprimorar a observação, encontrar novas soluções estéticas e, sobretudo, desenvolver maior sensibilidade no relacionamento com meus próprios colegas. Ocupar a função de direção diante dos colegas é uma trilha delicada que deve ser conquistada com respeito e autoridade ou o trabalho, a meu ver, pode ficar comprometido. Sempre busquei um terreno claro e limpo entre nós. O foco deveria estar voltado especificamente para o trabalho.

A montagem de "A roupa nova do rei", outro projeto que desenvolvemos junto ao Espaço Cultural da EMIA, contou com um grande número de professores, também pertencentes às quatro linguagens. Posso considerá-la como uma encenação-jogo, pois procedimentos do jogo dramático[24] 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.

O processo de construção e desconstrução, as brincadeiras com as falas, palavras especialmente escolhidas, compuseram este meta-espetáculo[25], 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, neste momento de sua história, sempre estimulou a produção do professor, já que este profissional era escolhido não só por seu perfil pedagógico, mas por sua atuação artística. Para o aluno, assistir a atuação do seu professor era uma enriquecedora complementação do trabalho feito em sala.

Foram diversas as experiências em que, como disse, aprendi a lidar com questões de direção e de encenação, ligadas à criação de textos e à

[24] O conceito de jogo dramático será explicitado ao longo do texto.
[25] Um espetáculo que brinca com o próprio espetáculo.

pertinência da música. Acreditei na possibilidade de atuação de colegas não atores, de outras linguagens, e consegui resultados satisfatórios. Trabalhei a delicada relação entre crianças e adultos, preservando espaços preciosos entre o professor e o aluno, fora de seus papeis habituais. Acima de tudo, o sentimento da oferenda era o maior impulso, sentia emoção, a satisfação de compartilhar com o outro, com as crianças, com a comunidade. Estes projetos reforçavam o duplo prazer entre a criação e a oferenda que sempre me nortearam.

As apresentações saíram do Espaço Cultural da EMIA e ganharam novos espaços como centros culturais, bibliotecas, hospitais infantis e asilos conveniados com a Secretaria de Cultura. Além do entusiasmo em participar de contextos diferentes, eu convivia também com a responsabilidade de apresentar espetáculos de qualidade fora do aconchego dos muros da EMIA.

Outro projeto muito significativo 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.

A cada nova apresentação que surgia, e foram muitas, eu me estimulava a incorporar mais uma fábula. São momentos, que já conheço muito bem, onde concilio o impulso criador interno com a oferenda, o prazer de fazer para o outro. As primeiras adaptações foram mais formais, mas à medida que o tempo passava, foram ganhando mais desenvoltura, maior liberdade nos diálogos, com mais humor também. As quatro linguagens sempre estiveram presentes na representação de professores das diferentes áreas.

O desafio maior surgiu quando Geraldo[26], o regente da Orquestra infanto-juvenil da EMIA, convidou-me para um projeto conjunto. Eu aceitei com muito gosto e logo pensei em aproveitar toda a experiência anterior com as

[26] Geraldo Olivieri entrou na EMIA em 2002. Ocupa as funções de regente, de professor de violino e viola, além de participar de projetos internos como violista.

“Fábulas”, agora voltada para um novo contexto. Basicamente, seria a junção de dois grupos de alunos, a orquestra e meu grupo de ex- alunos de teatro.

Passei o período de um ano trabalhando com o grupo de teatro, e Geraldo com a orquestra, envolvido com a questão dos arranjos das peças de Bartók, do livro “For Children”, que eu havia escolhido para a construção do espetáculo. Recebi o auxílio da Thelma Penteado[27] e da Liseti Bonamim[28], professoras da área de Artes Visuais para a confecção das máscaras.

Com este novo rumo, comecei com meus alunos da estaca zero. 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, feita pela orquestra, das peças escolhidas de Bartók, pois o tempo e a forma de cada peça delineavam nossa concepção também. Foi um trabalho gratificante com este grupo profundamente comprometido.

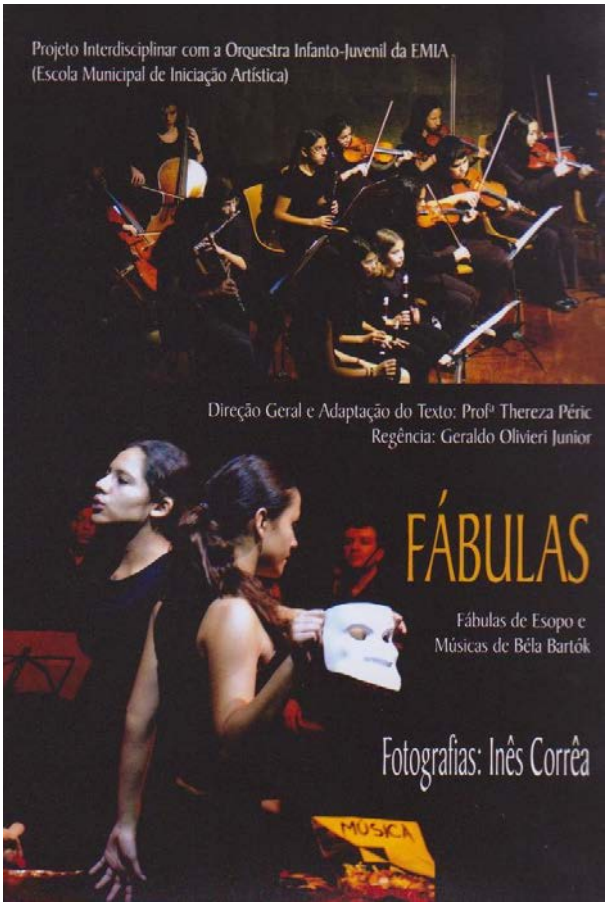
Eu havia imaginado uma interação para os dois grupos. Queria trabalhar com a integração entre eles de uma forma lúdica, afinal eram alunos da EMIA e todos haviam passado pelas quatro linguagens em seus cursos habituais. Queria quebrar com os limites entre os músicos da orquestra e os atores do grupo, pois, mesmo sendo alunos desta escola, muitos alunos já começavam a delimitar 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 esta fragmentação, paradoxal dentro dos princípios da escola. E assim aconteceu. Alunos da orquestra começaram a dar palpites, por exemplo, na história da “Assembléia dos ratos”, que se desenvolvia no palco 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

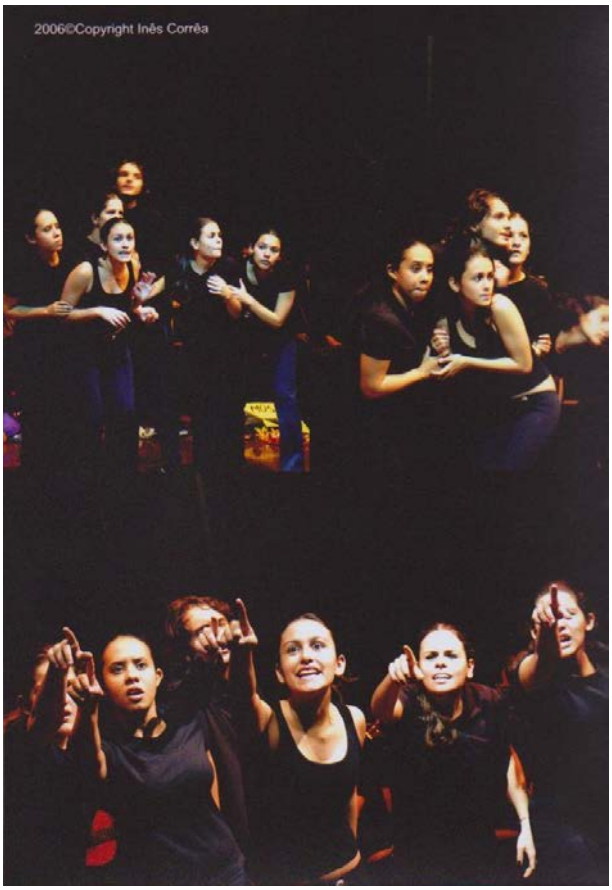
[27] Thelma Penteado entrou na EMIA em 1982. Participa atualmente da área de Artes Visuais, muito embora tenha também participado da Área de Dança. Thelma foi uma presença constante em meus projetos.
[28] Liseti Bonamim entrou em 1991. Participa ainda da área de Artes Visuais.

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 também tocavam. Depois de toda esta correria das abelhas, surge a grande provocação. Uma das abelhas diz: “Pensa que não cansa ficar correndo assim de um lado para o outro? Os músicos ficam sentados tranquilos... tocando!!!!” E aí começa o grande alarido da orquestra reclamando! A proposta que surge é a da troca de lugares. Os atores vão tocar instrumentos de percussão. Fazem um grande ruído até que o maestro perde a paciência, dá um berro e eles tocam mais fraco. Uma aluna flautista vem ler uma das fábulas e desempenhar o papel da personagem. Após ler a moral da fábula do “Galo e a joia”, “O que é bom para um, não tem valor para o outro”, várias duplas começam também a falar, um ator com um músico, um professor com um aluno, até que todos estão falando ao mesmo tempo, num grande vozerio. A narradora consegue interromper e voltar à finalização. Este momento ficou entre parênteses, um estado suspenso, no meio do espetáculo. Diz 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 termina.

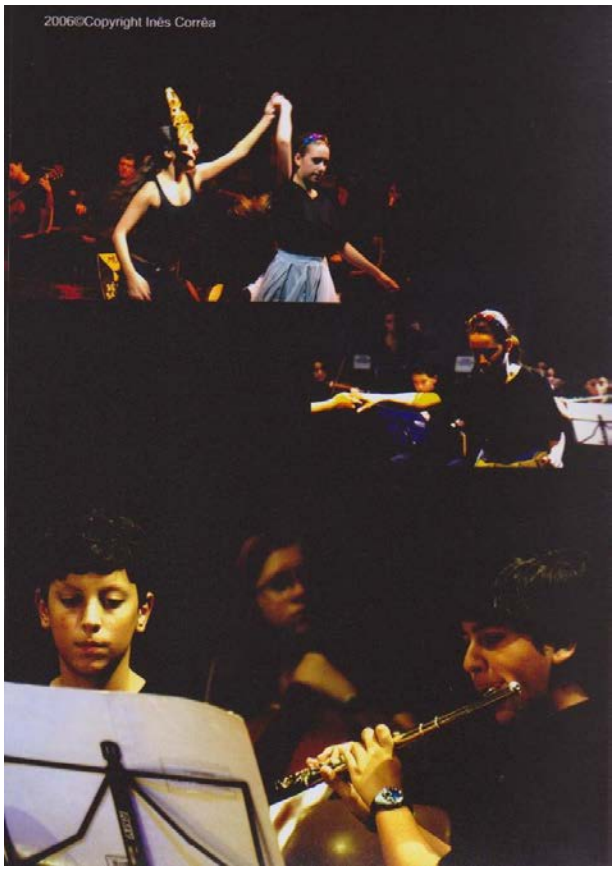
Realizamos várias apresentações. Os alunos do grande grupo se envolveram muito e também se divertiram bastante. Acho que “Fábulas” foi um marco importante em suas vidas. Foi o trabalho de maior integração entre os alunos que pude empreender. Não paramos, deliberadamente, para discutir os propósitos subliminares da integração, mas a vivência em si já deixou marcas suficientes. O grupo que inicialmente mantinha distâncias maiores entre si, amenizou-as. Laços afetivos foram retomados, aproximando alunos que, afinal, fazem parte da mesma escola.

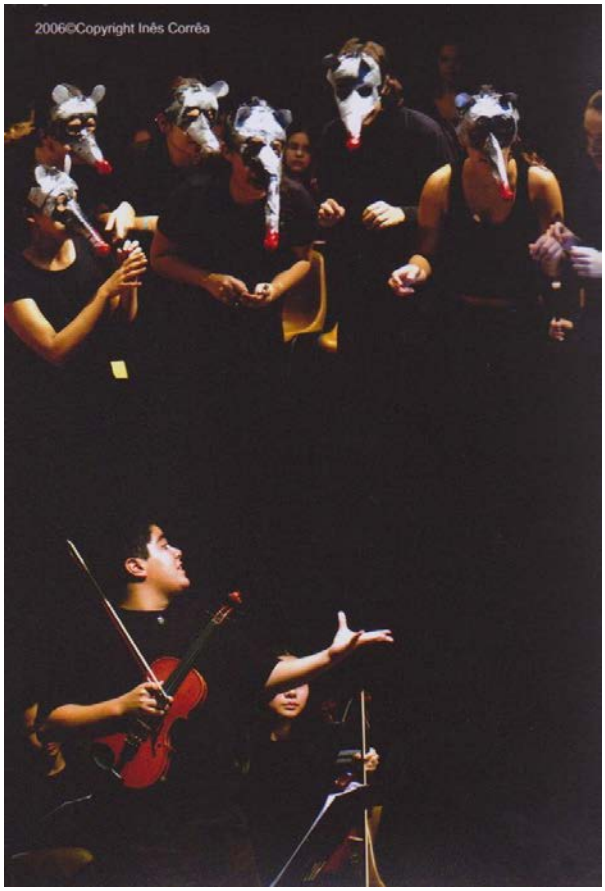
Seguem fotos realizadas por Inês Correa no Teatro da Faculdade Santa Marcelina em 2006.


Projeto Interdisciplinar com a Orquestra Infanto-Juvenil da EMIA
(Escola Municipal de Iniciação Artística)
Direção Geral e Adaptação do Texto: Profª Thereza Péric
Regência: Geraldo Olivieri Junior
FÁBULAS
Fábulas de Esopo e
Músicas de Béla Bartók
Fotografias: Inês Corrêa
MÚSICA

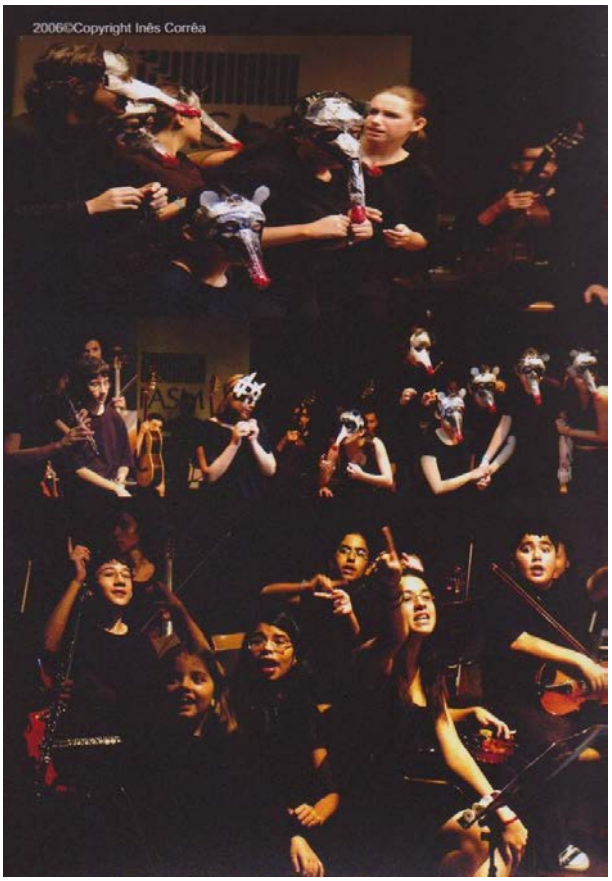

2006©Copyright Inês Corrêa

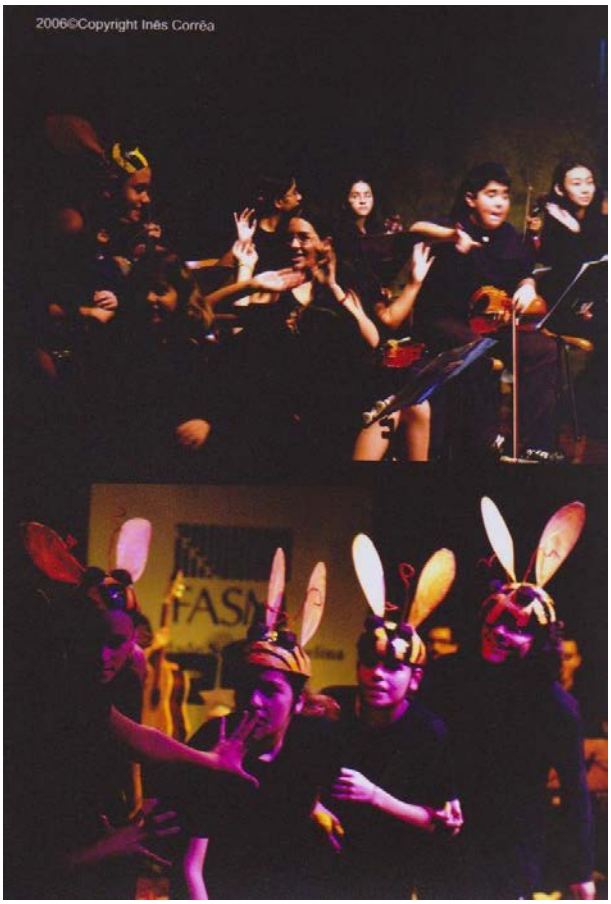
2006©Copyright Inês Corrêa

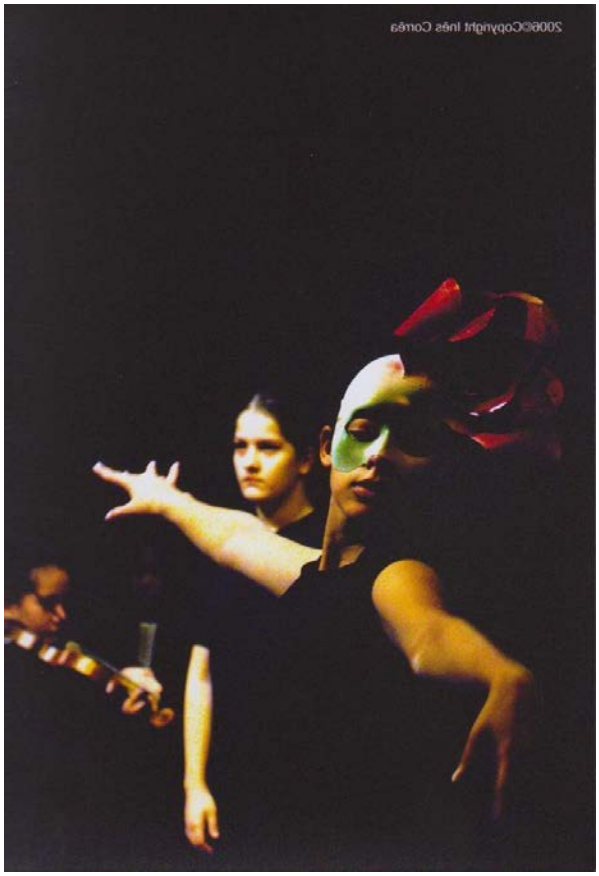

2006©Copyright Inés Corréa


2006©Copyright Inés Corréa

2006©Copyright Inés Corrêa


2006©Copyright Inés Corrêa


2006©Copyright Inês Corrêa


2006©Copyright Inês Corrêa

Além dos grandes projetos, envolvendo muitas pessoas, na vida corriqueira do dia a dia, as aulas seguiam seu rumo com parcerias diferentes. Trabalhar em dupla requer uma grande sintonia, um polimento cada vez crescente de atitudes, procedimentos e estratégias, para que o projeto idealizado por ambos possa dar belos frutos e conservar a soltura, o lúdico, por um lado, e o rigor, por outro. É um equilíbrio interessante, desafiador, porém também coberto de conflitos e angústias. Durante todo o meu percurso na EMIA, posso considerar que encontrei parcerias que vibraram em profunda sintonia comigo, no entanto muitos foram os momentos em que dificuldades se tornaram extremadas. Atitudes pedagógicas contrastantes, inexperiência, desarticulação com o projeto em andamento, falta de afinidade, dificuldade no compartilhar do espaço, ideias, criaram para mim grandes dificuldades na dinâmica do trabalho. A consequência mais pesarosa nestas situações é o comprometimento do trabalho. Vale então reafirmar que a harmonia entre os professores tem que ser conquistada, resolvida de alguma forma, para que o resultado artístico-pedagógico, que estabelece suas bases com as crianças na relação afetiva, não desmorone.

Costumo, em alguns momentos, propor o trabalho de teatro a partir de livros que considero apropriados para uma abertura com relação às várias linguagens. Eu e minha dupla, como denominamos na EMIA, tecíamos, então, possibilidades, criando estratégias conjuntas para aproveitar os conteúdos dos livros para suas linguagens específicas, como para Artes Visuais, ou para Dança, dependendo do formato em que a dupla é composta. Como transito entre o teatro e a música, tenho participado de duplas com artistas visuais ou dançarinos. Os projetos na EMIA eram discutidos entre os professores, e as propostas levadas às crianças eram maleáveis e porosas, pois a importância residia na qualidade das respostas dadas tanto individualmente como em grupo. Dependendo do rumo do grupo, as propostas e até mesmo o projeto podem ser revistos. Nisto consiste o diálogo flexível entre professores e alunos, um perfil já histórico dos procedimentos pedagógicos adotados. A avaliação percorre o caminho do envolvimento, da participação, alegria das crianças e da construção palpável que ocorre na vivência das linguagens trabalhadas.

"Elmer, o elefante xadrez"[29], é um destes exemplos, uma história que sempre fez muito sucesso. Como sua aparência é muito diferente, o pequeno elefante tenta 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", onde todos se pintam com formas variadas e muito coloridas. Só o Elmer é que se pinta de cor de elefante.

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.

A primeira proposta voltava-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, muitas vezes neste momento eles trabalhavam questões corporais 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. Eu alternava esses dois momentos e depois pedia que cada um mostrasse "o seu Elmer", enquanto os outros o seguiam. Fazíamos o jogo do mestre, assim todos poderiam experimentar diferentes movimentos e gestos, ampliando suas possibilidades. Era um momento de grande descontração.

[29] São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A alternância do pulso métrico e não métrico é um dos eixos estruturadores dentro das improvisações propostas por Koellreutter. Como nos dizia Teca[30] em suas aulas, “aprender pelo contraste é uma forma bastante utilizada por Koellreutter para conscientizar os alunos com relação à vivência dos parâmetros musicais”. As improvisações “Solo-Fantasia” e “Loja de Relógios”, elaboradas por Koellreutter, trabalham com o conceito de tempo *métrico e não métrico.* Na primeira improvisação, após o solo fantasia criado por um dos participantes*,* usando o tempo *não métrico*, o grupo, como um tutti, repete o ostinato rítmico criado pelo solista. Na “Loja de Relógios”, cada relógio tem um pulso, *métrico,* e uma corda, *não métrico* (Brito, 2001).

Às vezes, propunha que alguns alunos tocassem a marcha dos elefantes e alguns tocassem a música do Elmer enquanto os outros acompanhavam com 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 esta 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 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”. Este 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.

[30] Durante o Doutorado cursei a disciplina oferecida dela Profª Drª Maria Teresa Alencar de Brito, no primeiro semestre de 2011. Intitulava-se: “O Jogo da Improvisação na Proposta Pedagógica de H. J. Koellreutter”.

A ligação com o jogo dramático[31] muitas vezes era feita a partir da escolha dos trechos da história que as crianças mais haviam gostado. É importante dar aos alunos a oportunidade de escolha. Cada grupo apresentava sua cena que tinha sido combinada em poucos minutos. 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, à participação das crianças. Mais uma vez era exercitada a crítica, através do aguçamento da observação e da aquisição dos parâmetros pertinentes ao jogo dramático.

Certa vez, em uma parceria com 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 propostas a partir do que está sendo desenvolvido. Os alunos se apropriam dela e a realizam 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 apenas circunstancial; de toda forma, se isto acontece na EMIA, onde os alunos são muito motivados, a reflexão deve se voltar para a 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.

[31] O conceito de jogo dramático será melhor esclarecido a seguir em “A sonoridade da fala”.

A sonoridade da fala

Com a maior familiaridade que fui obtendo com a linguagem teatral, ative-me cada vez mais à compreensão dos signos que a compõem. Segundo Jean-Pierre Ryngaert[32], o teatro funciona como um sistema de sinais. A atividade teatral supõe um emissor que fabrica uma mensagem e um receptor que a decifra. Sob a influência do modelo linguístico, podemos conceber atualmente o teatro como uma linguagem artística completa que tem as suas regras próprias e permite comunicar de maneira diferenciada da linguagem falada (Ryngaert, 1981, p. 59-60).

Na época em que eu estava fazendo o Mestrado, 2002 a 2004, entrei em contato com muitas informações que consolidaram o que vinha fazendo, antes baseado nas observações e no impulso criativo interno. Aproveitei muito a contribuição de Viola Spolin, com seu método bastante acessível, apoiado em uma coleção de jogos teatrais dispostos em fichas, mas, de fato, conectei-me mais profundamente com Ryngaert, a quem fui introduzida por minha então orientadora, Profª Drª Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

Ryngaert tocou-me não só pelo conhecimento acerca do teatro e do jogo dramático[33], mas especialmente pelo grande humanista que se revela, perseverante, crente na sensibilidade e na capacidade de invenção do ser humano. Seu conceito de jogo refere-se à formação do participante, na projeção de um novo homem, de uma nova sociedade.

---

[32] Jean-Pierre Ryngaert, além de encenador e professor do Institut d´Études Théâtrales da Université de Paris, é um dos principais nomes da pesquisa cênica atual.

[33] O jogo dramático, prática coletiva que reúne um grupo de "jogadores", visa à conscientização dos mecanismos fundamentais do teatro. Difere da *criação coletiva*, do *psicodrama* ou do *happening,* pelo fato de não visar a uma posterior apresentação ao público, nem a um transbordamento catártico, nem a uma desordem ou brincadeira. O jogo dramático visa "provocar uma certa liberação corporal e emotiva no jogo, e eventualmente, em seguida, na vida privada dos indivíduos" (Pavis, 1999, p. 222).

Ao aproximar o jogo dramático do fazer contemporâneo, Ryngaert coloca o texto num patamar de igualdade com os demais signos. Todos os signos passam a ter sua importância no tecido do significado teatral e não apenas o texto.

> [...] tudo o que constitui a linguagem teatral ganha uma importância nova em relação ao texto; o cenário já não é um guarda-joias mais ou menos conseguido e "decorativo", mas um elemento constitutivo do espetáculo e da fabricação da mensagem. O mesmo acontece com os trajes, a maquiagem, a iluminação, o jogo dos atores, as suas deslocações no espaço, a sua situação em relação ao espectador (Ryngaert, 1981, p. 60).

Ryngaert definitivamente abriu as portas da minha percepção e compreensão do teatro e do jogo teatral. Ele tem sido minha grande referência, não só em relação à escolha pessoal de um caminho a seguir, mas também à prática e reflexão junto aos alunos da FAAM. Mesmo com o trabalho cotidiano na EMIA, nos últimos anos em que lá permaneci, após a conclusão do Mestrado, de 2005 a 2011, minha conduta em sala de aula tinha o apoio constante de procedimentos e pensamentos elaborados por ele.

O perfil do *formador* por ele discutido impulsionava-me sempre à auto-observação; a importância de aprender observando passou a ser uma conduta habitual. Por fim, a grande questão: Apresentar o trabalho ou não? Por quê? Foram indagações às quais mantive atenção permanente.

O que fui percebendo, no entanto, não só com relação à produção teórica e reflexiva, mas com relação ao próprio fazer teatral, é que a fala,enquanto signo, foi muito pouco revista nesse processo. Ela continuou mantendo sua grande força no significado interno das palavras, na sua semântica. O próprio Ryngaert não deu um espaço maior a esta questão, junto ao jogo dramático.

Como sempre tive uma relação muito afetiva com as palavras, procuro buscar nelas o que o poeta sem dúvida coloca num plano de grande ênfase: a musicalidade. Embora choupana, bangalô, cabana ou casebre voltem-se para o mesmo referente casa, na construção do texto, o significado sonoro é que

dará a cor certa da atmosfera procurada. Eu não escrevo apenas com a cabeça ou com os olhos. Escrevo com os ouvidos. Para mim, escrever é registrar sonoramente a fala.

Ao trabalhar o jogo dramático com as crianças, comecei a traçar perspectivas para que esta questão também pudesse participar de nossas improvisações. Revisitando o texto "Quando as palavras cantam"[34], de Murray Schafer, encontrei o embasamento que procurava para tecer as propostas que surgiriam junto aos alunos.

Segundo Schafer, perdemos a ligação entre o significado e a sonoridade. Para os aborígenes, por exemplo, esta conexão está sempre presente, fala e canto mantêm entre si uma estreita relação. Na Idade Média, a leitura era feita em voz alta. A voz era um instrumento vital. Sentia-se a forma das palavras com a língua.

Juntando as formulações e pensamentos de Ryngaert, por um lado, e as possibilidades que Schafer me apontava, segui em frente traçando novos rumos em sala de aula. O objetivo seria abrir um espaço dentro do jogo dramático, formulado por Ryngaert, para a vivência da fala vista como um signo sonoro e não só voltado para a comunicação. Este aspecto será mais detalhado na Segunda Parte, ao tratar da pesquisa realizada com os alunos da FAAM.

[34] In: Schafer, Murray. *O Ouvido Pensante*. Cap. 4, p. 207 a 275.

Uma certa igrejinha abandonada...Pesquisa com o grupo de 11 e 12 anos.

Iniciei este percurso na EMIA com os alunos de onze e doze anos que fazem a opção pelo teatro. Nesta faixa, após dois anos de "quarteto", as crianças escolhem a linguagem com a qual preferem trabalhar. É um momento em que essa linguagem será aprimorada[35]. Apresentei esta proposta aos alunos, que responderam com certa dificuldade diante de sua assimilação. Isto porque no calor do envolvimento com o jogo, improvisando, o sentido da fala será com certeza o de puramente comunicar. A fala jorra arrastando aos borbotões o hábito cotidiano. Não há reflexão, apenas impulso. É visceral. Só um longo processo de assimilação afetiva pode possibilitar o prazer e a ampliação da percepção sonora das palavras. Gostar de saboreá-las... como se fosse possível fazer desta fala pura poesia! As estratégias, no entanto, precisam ser bem arquitetadas e surtirão mais efeito se tiverem um bom alicerce no envolvimento e na preferência dos temas escolhidos pelo grupo.

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[36]. Conversamos bastante sobre esta 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. Todos concordaram, pois o desejo era maior que a exigência do trabalho que viria pela frente. Da minha parte, voltava-me para a reflexão interna em sintonia com Ryngaert. Não se tratava de uma apresentação imposta, nem exibicionista, mas tinha um significado afetivo para o grupo: era o

[35] Durante muitos anos, recebi em minha classe de 11-12 de teatro estagiários do CAC, ECA, alunos de Licenciatura de Teatro/Educação, supervisionados pela Profª Drª Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

[36] Como a classe é formada por alunos de 11 e 12 anos, apenas uma parte se forma, os alunos que já estão com 13 anos. Os outros de onze anos podem continuar por mais um ano. O curso é previsto para a duração de dois anos.

momento da saída da Escola. Além do mais, a EMIA como uma Escola de Arte tem como um dos seus propósitos o de complementar o processo do fazer com apresentações para todos da escola e comunidade. Nossa atuação é, no entanto, sempre muito delicada. Por um lado, é necessário preservar a originalidade e o frescor e, por outro, olhar também para a questão da comunicação, discuti-la, enquanto mensagem que será absorvida por um grupo de crianças.

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 temas mais votados, o das “bruxas” e o dos “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. Tentamos juntos aproveitar ideias de todos os grupos. Enfim, nasceu “Uma certa igrejinha abandonada”.

Após alguns dias de trabalho, propus que escrevessem o que tínhamos conseguido montar. Meu intuito era conscientizá-los acerca dos signos teatrais produzidos até então. Seria uma forma de concretizar no papel os procedimentos vivenciados. A leitura dos textos mais pendia para uma redação do que para um roteiro assinalando os procedimentos empregados. Aproveitei, então, a ocasião, para estabelecer a diferença entre um texto literário e um texto teatral, já que o grupo nunca havia entrado em contato com a escritura de um roteiro teatral. Fizemos também o levantamento dos procedimentos concretos que usamos nesta montagem para explicitar melhor esta diferença. Por mais que eles vivam a concretude da manifestação teatral, na hora de escrever, eles imaginam, deliram, sonham... se ausentam. Com certeza, eu imagino que o hábito da escrita esteja vinculado às redações da aula de português e é esta familiaridade que vem à tona ao se encontrarem diante de uma folha de papel!

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 roxo para as bruxas e o vermelho para os zumbis; as maquiagens[37] 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 zumbis, quando da entrada de pessoas do mundo real, confirmando sua invisibilidade apenas desfrutada pelo público; a construção dos espelhos, tendo como suporte tampas de pizza, também foram idealizados por cada um, e tomaram a forma das cores de tintas e papéis escolhidos; cavaletes, pedestais e escada, foram 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, acompanhando o som de vinte pulsações no tambor, o relógio ideal para a marcação do tempo necessário desta cena. Todos estes procedimentos, que compuseram o fazer teatral, são a própria constituição da teatralidade e foi deles que falamos como pertencentes ao texto teatral, totalmente distante de uma escrita apoiada na imaginação de cada um, como haviam escrito antes. O que era uma estratégia, para maior conscientização dos signos criados, passou a ser um alargamento no campo das experiências do grupo, através da nova informação que receberam.

Seguem algumas sequências de fotos do processo de preparação para a apresentação do grupo.

[37] Para o trabalho com a maquiagem foi convidada a ex-aluna, e minha filha, Natalia Peric de Freitas. Natalia formou-se em Moda pela Faculdade Santa Marcelina, tendo investido num trabalho bastante especial e significativo sobre a consciência da autoimagem e definição da individualidade através do respeito ao estilo pessoal. Além de poder passar aos jovens alunos sua experiência de muitos anos na EMIA, Natalia estimulou e acompanhou o processo individual de cada aluno na criação pessoal das maquiagens.

Preparação da maquiagem

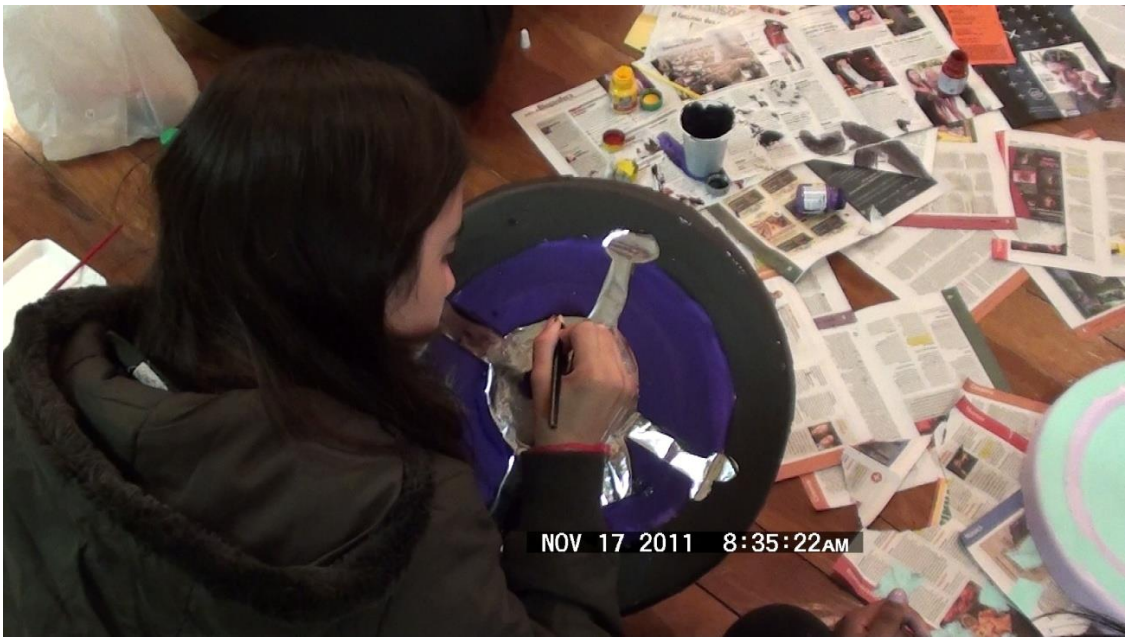
NOV 3 2011 7:45:56AM

NOV 3 2011 7:57:22AM

Construção dos adereços

NOV 17 2011 8:34:51AM

NOV 17 2011 8:34:55AM


NOV 17 2011 8:35:22AM

NOV 17 2011 8:35:27AM

NOV 17 2011 8:35:34AM

NOV 17 2011 8:35:50AM

Preparação do espaço e dos objetos

SEP 29 2011 8:44:52AM

SEP 29 2011 8:44:56AM

SEP 29 2011 8:45:02AM

SEP 29 2011 8:45:27AM

SEP 29 2011 8:45:53AM

SEP 29 2011 8:46:01AM

Diante dos procedimentos citados, signos que compuseram o pequeno espetáculo, resolvi investir também em mais um, ou seja, na presença da sonoridade das palavras em alguns momentos escolhidos, abrindo espaço então para o objeto que nesta pesquisa está sendo tratado. 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 trazidas pelo grupo, escolhemos “scarabum” e “scadumbra”. Propus vários jogos sonoros para que assimilassem estas sonoridades, curtissem a materialidade sonora destas palavras. Ora enfatizando o “s”, o “m” final, o “bra”, ora variando alturas. A gritaria, no entanto, estava absolutamente fora de questão. Não era para ser qualquer coisa, estávamos fazendo música com a pesquisa destas sonoridades. 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 “saiam”, criou uma sonoridade interessante para eles, enquanto as bruxas e zumbis ainda estavam congelados e queriam expulsar os intrusos, assustando-os com o longo murmúrio. Este efeito foi mais veemente, os alunos fizeram com gosto, pois a expressão sonora caminhava junto com a comunicação da ideia. Fazia mais sentido, não era pura abstração. O gesto vocal acompanhava a força da condução dramática. A densidade sonora construída com entradas vocais alternadas produziu uma materialidade musical, confirmando assim a presença em cena deste signo.

Num certo momento durante o curso, eu já havia abordado esta 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 estas palavras seguindo seu perfil sonoro. Os quatro parâmetros do som, altura, intensidade, duração e timbre, serviram de base para estas variações. A “Biografia do Alfabeto”[38] de Schafer sempre foi uma referência preciosa. “Cada som evoca um encantamento. Uma

[38] Texto pertencente ao capítulo “Quando as palavras cantam”.

palavra é um bracelete de encantamentos vocais" (1991, p. 216). Acredito que, a partir do estudo de procedimentos ainda novos, a familiaridade possa se instalar pouco a pouco. Para a improvisação, a familiaridade é vital.

Depois da submissão dos mortais ao poder das bruxas e zumbis, a história acaba em festa. Todos dançam ao som de Satisfaction, dos Rolling Stones e as portas da igreja abandonada são fechadas com muito vigor.

A escolha deste repertório foi feita pelo grupo adolescente, que ficou muito empolgado. A conversa que estabelecemos entre nós pressupõe a liberdade em cada passo que traçamos, em cada momento na elaboração do projeto. Em seu livro, "Jogar, Representar"[39], onde Ryngaert também se volta para a participação do ator profissional e do "não ator", ele afirma:

> Sempre que possível dou indicações de jogo bem abertas para que possam ser reservados cantos de sombra, degraus, recuos. 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 (2009, p. 64).

[39] A citação aqui se origina de outra fonte, de seu livro "Jogar, representar", cuja publicação ocorreu em 1985, anos depois do "Jogo Dramático no Meio Escolar", 1977. Enquanto este último volta-se para a definição do conceito de jogo dramático, junto ao meio escolar, "Jogar, representar" dirige-se a um público adulto de formação. Não se trata, então, de uma continuação da obra anterior. Embora estes dois livros tracem relações entre o teatro e a educação, em "Jogar, representar", Ryngaert lança novas questões. As práticas enfocadas voltam-se mais para improvisações de caráter lúdico do que para o jogo dramático propriamente dito.

Improvisação com figurino e maquiagem

NOV 24 2011 8:58:10AM

NOV 24 2011 8:58:19AM

NOV 24 2011 8:58:28AM

NOV 24 2011 8:58:59AM

NOV 24 2011 8:59:48AM

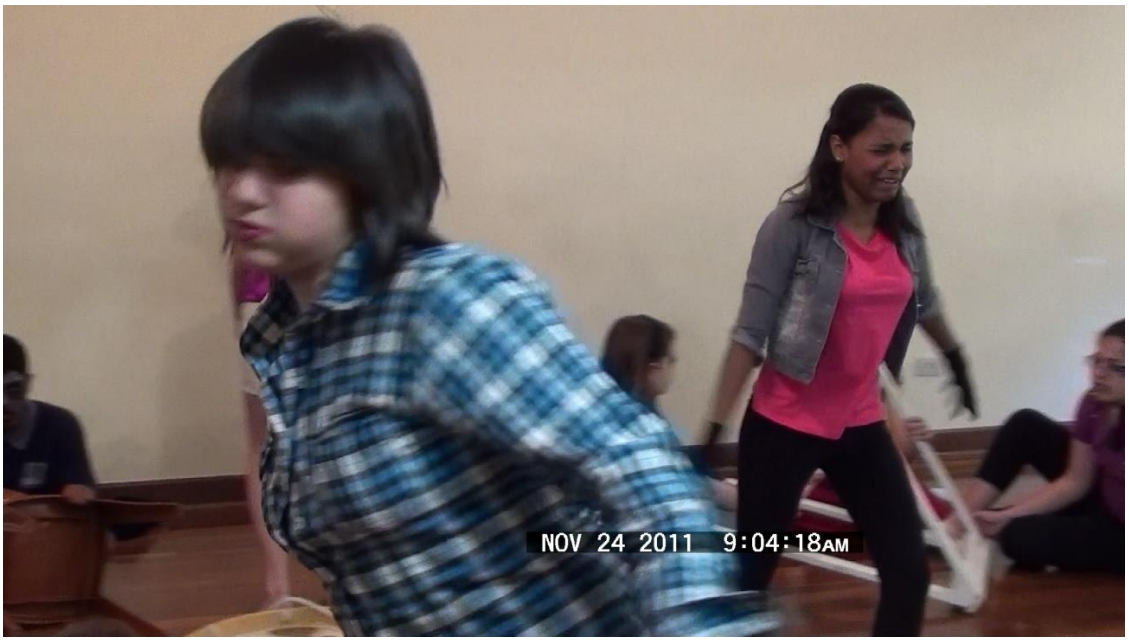
NOV 24 2011 9:01:02AM

NOV 24 2011 9:01:05AM

NOV 24 2011 9:01:18AM

NOV 24 2011 9:02:25AM

NOV 24 2011 9:02:33AM


NOV 24 2011 9:04:18AM

NOV 24 2011 9:04:32AM

NOV 24 2011 9:05:54AM

NOV 24 2011 9:07:01AM

NOV 24 2011 9:07:15AM

Roda de conversa

SEP 29 2011 8:42:02AM

SEP 29 2011 8:41:26AM

SEP 29 2011 8:42:52AM

SEP 29 2011 8:42:38AM

Grupo dos Ex-alunos

O trabalho com os ex-alunos pôde ir mais fundo. A oficina era constituída por alunos que já haviam se formado e queriam continuar. Este grupo ficou comigo durante anos. Começaram com o curso de onze/doze anos e saíram às vésperas do vestibular, com dezesseis, dezessete anos. Companheiros fiéis, ainda hoje mantêm forte vínculo afetivo entre si e comigo.

Um novo foco foi surgindo além do despertar da sonoridade das palavras. Eu buscava conseguir aproximá-los da questão da coralidade, ou seja, acentuar a percepção do sentido de massa sonora, de densidade, como caminho e resultado. Como observadora e “ouvinte” das improvisações por vários anos, fui percebendo o resultado geral das falas como uma espécie de “coral”, no sentido plural do uso das vozes, e assim passei a designar espontaneamente de coralidade. Como não se constituía pelo uso coral costumeiro, mas sim por uma aproximação do seu significado, achei por bem chamá-lo assim: uma

espécie de coral. Apenas mais tarde, entrei em contato com a discussão que se abria em torno desse conceito e será relatada no final da Segunda Parte. O sentido da relação grupal também deveria estar presente com mais consciência, já que se tratava de uma improvisação coletiva. Quando o conceito de coralidade surgiu com todo seu vigor, senti que um espaço mais consistente acontecia na exploração sonora da fala. Os procedimentos vocais empregados, voltados para a música do século XX[40], acompanhariam, de certa forma, as questões que Ryngaert trazia para o jogo dramático, ou seja, questões comprometidas com a contemporaneidade, questões que não estavam mais a serviço da ilusão, da reprodução fiel da realidade. Procurei seguir este mesmo pensamento com relação aos procedimentos musicais utilizados.

O jogo dramático proposto por Ryngaert sempre soou como um contínuo convite à pesquisa, à busca do novo. Para os alunos, em especial, estes procedimentos musicais traziam muito estranhamento, pois em nossas improvisações anteriores, a fala funcionava muito mais como um vetor de comunicação, e a proposta que a eles se apresentava agora se voltava para a exploração sonora desta fala que se incorporava à comunicação já costumeira. O prazer por sua expressão sonora comprometia-se com o campo atingido pela voz contemporânea. A ênfase nestes novos procedimentos propiciou uma grande amplitude na percepção sonora e musical, contribuindo também para um alargamento na experiência do jogo dramático.

---

[40] A música também adentra o séc. XX buscando novos rumos. O sistema maior-menor da tonalidade diatônica, que havia sido responsável pela coerência de toda música clássica ocidental desde o séc. XVII, chega ao seu limite máximo com o alargamento da harmonia através do cromatismo realizado por Liszt e Wagner.

A atonalidade, primeira consequência herdada pelo cromatismo, ao libertar-se das raízes da tonalidade, abre um vasto campo de possibilidades musicais. O ritmo liberta-se da pulsação precisa, torna-se mais livre e, em parceria com a nova harmonia, cria novas formas.

A utilização de quartos de tom, a superposição de diferentes tempos, diferentes tonalidades e acontecimentos musicais, a serialização, a aleatoriedade, a inclusão do ruído, a ênfase dada às texturas, muitos foram os procedimentos que surgiram neste panorama fecundo ao longo do séc. XX, impulsionando novas formulações estéticas. As opções foram muitas. Deixou de existir uma única corrente no desenvolvimento da linguagem musical, como em épocas precedentes. As pesquisas vocais, como não poderia deixar de ser, também acompanharam todo este fluir para o novo. Estas questões serão abordadas mais adiante, na Segunda Parte, no texto “Considerando...”

Vertamatti[41], em seu estudo “Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil”, buscou focar a questão da escuta, propiciando a familiaridade com uma estética não conhecida pelos integrantes do coro.

> Quanto mais diverso for esse campo de experiência, maior será a relação do sujeito com o universo sonoro. O movimento que surge na busca de sentido das novas experiências faz com que o sujeito as tome como suas, transcendendo seu sentido original e transformando percepções futuras. A criação é a via que favorece esse movimento fazendo o indivíduo se expressar sonoramente. (2008, p. 61)

Cecília Meireles fez parte de nossos encontros semanais. Trabalhamos algumas poesias de sua coletânea “Ou isto ou Aquilo”. Durante muitos anos, este repertório foi uma importante referência em minhas aulas. Agora, o objetivo tinha um foco bem direcionado. Em várias poesias, Cecília Meireles explora fonemas determinados. “Enchente” é um bom exemplo destas investigações.

Chama o Alexandre!
Chama!
Olha a chuva que chega!
É a enchente.
Olha o chão que foge com a chuva...

Olha a chuva que encharca a gente
Põe a chave na fechadura.
Fecha a porta por causa da chuva,
Olha a rua como enche!

Enquanto chove, bota a chaleira
No fogo: olha a chama! Olha a chispa!
Olha a chuva nos feixes de lenha!

Vamos tomar chá, pois a chuva
É tanta que nem de galocha
Se pode andar na rua cheia!

Chama o Alexandre!
Chama!

[41] Leila Rosa Gonçalves Vertamatti é graduada em Composição e Regência pelo Instituto de Artes da Unesp. Mestre em Educação Musical pelo IA-Unesp. É professora de Educação Musical e Canto Coral do IA Unesp.

Sempre começávamos com uma roda e nela fazíamos a leitura da poesia. Observávamos a ênfase nos fonemas “ch” e “x” e a repetição da palavra “Olha”. Escolhíamos as palavras, depois frases e trabalhávamos a sonoridade delas ainda fora do espaço do jogo. A improvisação sonora começava com alguém e os outros iam entrando. A pessoa que iniciava, entrava quando tinha uma ideia, um motivo primário em embrião. O resto do grupo estava ao redor esperando para que uma possível ligação pudesse impulsioná-los para dentro do espaço da improvisação. A escuta era fundamental para saber como atuar, em que momento entrar. A variação era um procedimento precioso para criar mais riqueza no resultado geral[42]. No espaço do jogo, usávamos o “entra e sai”, uma estratégia que criei para possibilitar uma espontaneidade maior dos participantes. Entra-se quando há algo a fazer e a saída surge como um respiro, um momento, inclusive, de maior observação do que se passa para uma nova entrada posterior. As instruções passam a ser dadas de uma forma mais determinada num segundo momento. Inicialmente, prefiro dar ao aluno um campo mais livre de atuação para só em seguida, em cima do que observo, dar instruções mais precisas.

Alguns objetos como cavaletes, módulos, banquinhos, escada e bambolês, auxiliaram o grupo a encontrar soluções. Os achados óbvios e descritivos foram pouco a pouco sendo substituídos por procedimentos inusitados. Sem os objetos, ficam sem apoio e não sabem o que fazer. Enquanto estavam às voltas com o verso “põe a chave na fechadura”, por exemplo, foram criando uma brincadeira com os bancos, colocando um após o outro em fila para formar uma ponte, subindo em cima deles para fugir da enchente, para que pudessem finalmente colocar a chave na fechadura.

Fizemos um laboratório vocal com alguns procedimentos novos, para depois serem levados para o espaço do jogo. Trabalhamos superposição de falas, jogos com pontilhismo[43], ostinato, improvisações com cluster e glissandos.

---

[42] A questão da Variação será abordada melhor na Segunda Parte.

[43] *Pontilhismo* refere-se a uma sequência de sons dispersos, separados por curtos intervalos de tempo, apresentando, assim, um caráter segmentado.
Ostinato significa a repetição de um padrão musical por várias vezes.

Voltando, o grupo conseguiu criar momentos rarefeitos, como se fossem pingos de chuva, em contraposição a uma maior densidade sonora, relativa a uma chuva também mais intensa. Quase sempre iniciávamos a aula com laboratórios desta natureza para que pudessem pouco a pouco incorporá-los ao universo do jogo dramático. Era essencial proporcionar esta vivência aos alunos. Sem ela, as improvisações vocais seriam meras repetições do repertório coloquial. Neste momento, como já havia enfatizado anteriormente, somente o educador com a propagação de informações novas poderá ampliar as experiências adquiridas no dia a dia. Quando estas informações novas passam a ser assimiladas afetivamente, quando começam a ter um sentido para o aluno, então acontece sua apropriação e com ela a possibilidade de agregá-las no momento da invenção. É claro que esta abertura não fica restrita apenas ao objeto aqui estudado. O alcance maior esperado é que estes procedimentos possam fazer um sentido na absorção sensível do dia a dia, num alargamento estético dos padrões até então adquiridos.

Pedi que, para o encontro seguinte, trouxessem alguns objetos como guarda-chuvas e capas e que pesquisassem notícias relacionadas com o tema. O texto de jornal passa a ser um elemento a mais para ser explorado sonoramente, em simultaneidade ao texto da poesia. Criamos colagens de diversos textos e com este procedimento conseguimos nos aproximar ainda mais da questão da coralidade, com o uso da simultaneidade de possibilidades de materiais diversos.

"Os lobos dentro das paredes"[44] foi um texto bastante instigante que trabalhamos em outro momento. O projeto gráfico do livro é muito arrojado, responsabilidade de um designer com tal reputação. Ele trabalha graficamente as palavras com tamanhos e cores diferentes e também com posições inclinadas. Criei relações com a intensidade da fala e a entonação. O texto, por

---

Cluster, do inglês "cacho", refere-se a vários sons muito próximos soando simultaneamente.
Glissando, vindo do francês "glisser", deslizar, significa obter um deslizamento passando por várias notas.

[44] Rio de Janeiro: Rocco, 2003. Neil Gaiman é o escritor e Dave Mckean, o ilustrador.

outro lado, é composto por palavras escolhidas a dedo, palavras cujas sonoridades agregam significados. Seguem algumas frases:

> Eram ruídos apressados e ruídos alvoroçados.
>
> Eram ruídos farfalhantes e ruídos crepitantes.
>
> Eram ruídos furtivos, rastejantes e amarrotados.
>
> Ela ouviu arranhões e roeções.
>
> Mordeções e brigas.
>
> Ruidos briguentos, perambulantes,
>
> Enferrujados dentro das paredes.

Seguimos a sequência trabalhada anteriormente. Da leitura às improvisações vocais em roda, dos laboratórios com regência ao jogo propriamente dito. A história se constitui como uma referência, pois a partir dela surgem novas situações, novas possibilidades. No entanto eu propus alguns jogos, enfatizando especialmente o episódio dos lobos dentro das paredes. Muitas vezes, eu costumo fazer um recorte do todo e propor jogos com questões que acredito possam contribuir para o grupo. Jogaríamos com um grupo na frente das cortinas pretas que rodeiam o palco, e com outro grupo atrás delas: os habitantes da casa e os lobos. Grunhidos de lobo, uivos, exploração das palavras. Luz baixa, penumbra, corpos se arrastando contra a parede. Medo, ansiedade. Depois de uma proposta como esta, mais direcionada, eu costumo dividi-los em grupos para que apresentem suas próprias ideias para a improvisação. A proposta fechada funciona mais como um exercício-jogo. Exercício no sentido de apropriação de novos procedimentos e jogo por não estar excluído o prazer com os outros e a invenção de cada um.

A história acaba quando a personagem principal, em vez de lobos, começa a escutar ruídos de elefantes vivendo nas paredes.

Realizamos ainda alguns trabalhos muito significativos a partir de outros textos. Todos eles foram apresentados posteriormente como opção escolhida pelo grupo. A *Infância*[45], de Carlos Drummond de Andrade, trechos retirados de *O diário de Zlata* – A vida de uma menina na guerra[46], de Zlata Filipovic e *O Beijo*[47], de Tchekhov, foram montados a partir de improvisações. Auxiliei muito na construção do roteiro, na busca da forma final, seguindo assim meu velho instinto de compor. Está aí uma parceria que deu certo. A improvisação que marca a participação dos alunos e a composição que assinala minha cooperação nesse trabalho.

Não poderia deixar de assinalar a montagem feita com os professores a partir do texto "O príncipe Dhat"[48], de Regina Machado, apresentada no espaço Cultural da EMIA. Foi uma montagem que ampliou a experiência de todos nós. A familiaridade de cada um com sua própria linguagem abriu espaço para procedimentos novos e para a conversa íntima com as demais. A exploração sonora da fala foi um objetivo muito trabalhado. Pela primeira vez, a aventura da sala de aula, com meus alunos, foi compartilhada com meus colegas. Participaram desta montagem, dois professores de teatro, uma professora de dança, uma de artes visuais e uma professora de música. As quatro linguagens estavam presentes.

---

[45] *Poesia para a infância*, Lisboa: Editora Ulisséia, 1974.
[46] São Paulo: Cia das Letras, 1994.
[47] São Paulo: Editora 34, 2006.
[48] *A Formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1998.

Concerto para Formiga solo e Bichos de Jardim

Com o passar do tempo, quando me senti mais fortalecida com esta nova abordagem da fala, comecei a criar estratégias para um trabalho com os alunos de oito anos. O “Concerto para Formiga solo e Bichos de jardim” foi uma experiência que incorporou estes novos procedimentos com relação à sonoridade da fala.

Finalizando esta parte, segue o relato em tempo presente deste episódio, aproximando mais o leitor de um recorte cotidiano na vivência com a EMIA.

“Nossa classe de oito anos é composta por meninos e meninas. Já faz um bom tempo que Sheila e eu trabalhamos com esta faixa etária na EMIA. Somos parceiras. Sheila Ortega é educadora, artista visual. Eu dou conta da música e das atividades de teatro. A EMIA prima por ser uma escola de artes que acredita na integração das linguagens artísticas. Todas as classes do currículo básico são formadas por professores de diferentes linguagens. Música, Artes Visuais, Teatro e Dança são as áreas que compõem o universo artístico desta escola.

Começamos o ano de 2010 novamente apresentando um projeto de bichos. As crianças de oito anos (acho que todas as crianças...) adoram falar dos bichos, brincar de bichos, imitar os bichos, desenhar os bichos...Só que este ano, escolhemos trabalhar com os bichos de jardim.

A escola fica no meio de um belíssimo parque. Árvores, plantas e flores estão por toda a parte. Nossa sala, ainda por cima, tem uma janela do tamanho da parede, toda de vidro...e o jardim entra lá dentro. Toda hora encontramos aranhas, centopeias, abelhas e joaninhas passeando do nosso lado.

Fomos lá para fora observar os bichos de jardim, suas casas, o mundinho deles. As crianças iam olhando atentamente. “Hoje a tarefa é desenhar os bichos e suas casas! Logo em breve vamos fotografar!” Andávamos prá baixo e prá cima, pelos caminhos do imenso jardim.

“Muito bem. Que bichos vocês acharam lá fora?”

Minhoca, gafanhoto, grilo, formiga, mosquito, joaninha, abelha, libélula, aranha, centopeia, borboleta... passarinho...

Fizemos uma grande roda. “Cada um vai fazer um som de um bicho que encontrou lá fora.” Todos começaram a imitar as abelhas e passarinhos. “Ninguém ouviu o som da joaninha?... da minhoca?” Todos me afirmaram em coro que estes bichos não fazem som algum. “Então eles não se comunicam entre si? Qual é a falinha deles? Eles não conversam?”

“Como é que seria a fala das formigas? Qual o som que elas poderiam fazer para se comunicar? Cada um vai imaginar o som de um bicho de jardim que não tem som!” E assim, cada um foi para um cantinho da sala, imaginar o seu.

Voltamos e fizemos de novo nossa roda. Um a um, reproduziam seus sons. Alguns profundamente sutis, quase inaudíveis, outros sibilantes, ardidos, flutuantes!

Pronto!!!! Havíamos conseguido atravessar o portal!!! Não nos encontrávamos mais no mundo descritivo, mas, agora,no universo da abstração.

Propus que começássemos nossa improvisação, muito atentos, ouvindo cada bicho que entrava. Dei o sinal e começamos. Todos ao mesmo tempo, massa sonora delicada. “Quem conseguiu ouvir o vizinho?” Poucos. “Vamos repetir e prestar atenção pelo menos no som do vizinho”.

Depois desta experiência, propus um novo jogo. Vamos conversar em duplas. Cada dupla formada deveria escolher um assunto para conversar. O primeiro era sobre o terremoto no Japão. O segundo, sobre a Páscoa que se aproximava, o prazer de ganhar os chocolates e, por fim, o terceiro era sobre a escola Vai-vai que havia sido vencedora no Carnaval desse ano. Bom, deixei claro para eles que embora cada bichinho tivesse a sua língua, cada assunto teria uma forma de se expressar, entonações diferentes, intensidades contrastantes, afinal os assuntos eram muito diferentes!!!! A fala é como uma música, pode subir lá no fininho e descer no super grave. Para concluir esta proposta, a classe deveria adivinhar qual o assunto que estava em pauta, pela forma de expressão sonora da dupla.

A escuta neste momento era pura sonoridade e apenas intenção. O jogo e o envolvimento no assunto levaram as crianças a um mundo inexprimível verbalmente, mas a um novo e concreto universo musical com sua semântica própria!

Na aula seguinte, começamos arrumando as cadeiras na forma de um coro. Cada um poderia escolher o seu bicho. Eu fiquei na frente, ocupei meu lugar de regente e começamos a brincadeira. Apontava para um em especial e lá vinha o seu som. Por um tempo, fiz cada um fazer o seu, às vezes com grandes intervalos de silêncio. Todos olhavam atentamente para o comando. Depois eram todos juntos, crescendo e em seguida esmorecendo. Ao voltar para cada um, comecei a usar um andamento muito rápido e a atenção redobrou. Combinamos a seguir que, quando eu cortasse, apenas um continuaria e assim foi... uma leva de pedidos para serem atendidos. Todos queriam ser o que sobrava.

Foi aí...que escolhi a formiga para ser a solista. Que sensação!!! O grande contraste entre o coro dos bichos e a senhora solista. Foram muitas as variações e poucos procedimentos, mas... rendeu!!!! Logo mais... concertos para centopeia solo, ou aranha e libélula... dependia do freguês, ou seja, do regente, pois depois de mim, a fila de regentes foi bem longa...

Na atividade seguinte, cada um grafou um som característico de seu bicho em uma cartolina. Acertamos juntos como grafar os parâmetros dos sons escolhidos para que todos pudessem compreender. Quando acabaram, troquei as folhas entre as crianças. Era interessante que percebessem a importância da grafia como comunicação. Assim sendo, cada um se encaminhava à frente do grupo, colocava a folha de cartolina na estante e reproduzia vocalmente o som. O autor da pequena partitura confirmava se estava certo ou não. Às vezes ele também se enganava, mas o grupo era chamado para corrigir.

E então, disse Sheila, vamos ver como ficaram os desenhos que vocês fizeram lá fora no jardim! Novamente sentamos em roda no chão e fomos observando cada desenho. A proposta seguinte foi usando tinta. Novo papel, agora maior. Trabalhariam com o jardim, os bichos e seus sons. Na verdade, estávamos preparando o grupo para a criação individual de livros. Todo esse projeto tinha como referência o livro "Se o jardim voasse não seria jardim, seria avião".[49] As crianças ainda não tinham tido acesso a ele. Seria uma surpresa que em breve aconteceria.

"Bom... em trios, dividam-se pela sala. Cada trio vai imaginar uma pequena cena com os bichos de jardim. Só vamos poder usar a falinha deles, não vale usar a fala de gente. Vamos pensar rapidamente, em 3 minutos. Não é para fechar tudo, só o principal."

O primeiro trio apresenta sua improvisação. O grupo assiste atentamente para captar o que ocorre. Após a apresentação, o grupo se senta e vamos fazer as observações. "O que entenderam? Dava para perceber que era um mosquito? É assim que a aranha se movimenta? E este som da fala da minhoca, o que vocês acham dele? Dava para entender qual era a intenção dela?"

Assim acontece a sequência de apresentações. A cada improvisação, o grupo faz suas observações. Pouco a pouco vão se aprimorando, através da contínua

[49] Esta edição foi feita pelo Serviço Educativo do Masp a cargo de Paulo Portella Filho, por ocasião da Mostra de Monet em 1997.

escuta dos colegas, tentando deixar mais clara a ideia principal, através de um gesto mais adequado, de uma melhor utilização dos objetos e do espaço. A colaboração dos observadores é fundamental para que haja um crescimento dos participantes.

“Por hoje é só.”

Na tarde seguinte, montamos a costumeira roda no chão. “Hoje tenho uma surpresa para vocês. Trouxe uma história nova. Eu é que escrevi! É também sobre bichos de jardim. Vamos ver se vocês vão gostar! Ela se chama: Se o jardim voasse não seria jardim, seria avião!”:

“Era uma vez muitos pequenos bichos que moravam e viviam em vários canteiros...”

Interlúdio Impressões... memórias passadas... que sensibilizam a experiência do dia de hoje...

Na densidade do silêncio, vozes surgem... conversas esparsas... Bocas tensas que se entreabrem... gritos pungentes, dolorosos...

O vermelho aconchega, acoberta, sufoca conflitos recônditos. A mazurca rompe a mudez, embala a escuta do observador. Chopin pontua o momento certo.

O choro contorcido.

O choro distante quase inaudível... da voz da criança...

Delicados brancos, femininos, movimentam-se no contraponto rubro e negro.

Balbucios... preces... a leitura contida.

O violoncelo introduz Bach... o timbre que invade a alma...

Relógios marcam a música do tempo que passou... que passa... O recorte do detalhe... um ponteiro... o pêndulo...

O vermelho faz a passagem da cena...

(A partir do filme Gritos e sussurros, de Ingmar Bergman, 1972).

Segunda Parte: *Sequenze per voci*

Compartilhando a experiência do fazer

> As árvores da frente são prêt-à-porter, estão sempre à mão para serem utilizadas, de modo mecânico, com eficiência prática. Já as do fundo guardam a seiva da possibilidade de transformação humana, embora muitas vezes estejam dentro de nós emboloradas e quase secas, como coisas velhas empilhadas em prateleiras no sótão, porque nem sempre sabemos que temos esse tesouro dentro de nós.
>
> Regina Machado

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 se nutre deste terreno fértil. O professor é aquele que cuidadosamente prepara este caminho.

A clareza de suas metas, o repertório expressivo que traz consigo, suas habilidades são as sementes que serão jogadas neste solo. A qualidade da colheita depende da qualidade destas sementes e do cuidado do jardineiro. O professor preparado conduz para bons resultados. A surpresa em sala pode acontecer como consequência de sua maleabilidade e nunca do seu despreparo. O professor só manifesta o potencial de experiência que internamente traz consigo. Não dá para seguir livros de receitas.

O trabalho que tenho desenvolvido com os alunos da FAAM[50] tem como principal objetivo iluminar este campo interno que cada aluno apresenta. A

[50] Faculdade Alcântara Machado, campus de Música. Pertence a FMU, Faculdades Metropolitanas Unidas.

informação, a reflexão e o fazer compõem um trio inseparável, responsável pela amplitude necessária para a formação do professor. Ele só poderá propiciar experiências que, de fato, tenha incorporado dentro de si. As informações que não forem apropriadas, que não tiverem um sentido verdadeiro, serão fatalmente descartadas.

Os alunos de Licenciatura em Música frequentam disciplinas que eu ministro e entre as quais procuro tecer relações. Desta forma, “Linguagens Expressivas” e “Educação pelo Movimento” voltam-se para o trabalho com artes visuais, jogos dramáticos e movimento corporal. Quando iniciamos a ”Prática Pedagógica”, que diz respeito à educação musical, a música passa a ser incluída na relação com as demais linguagens.

Este trabalho confirma minhas convicções, ou seja, possibilita a convivência com a arte como um todo, sem rupturas. A vivência diária com os princípios artístico-pedagógicos da EMIA consolidou após trinta e um anos de “residência” a familiaridade que desde criança eu trouxera comigo. Agora, é o momento de compartilhar esta experiência com meus alunos.

O fazer é um procedimento que busca “cutucar” a invenção de cada um. Muitas vezes, tem-se que não apenas “cutucar”, mas “cavoucar” bem fundo, ela parece quase inexistente, porém está lá e com a firmeza necessária do professor, ela acaba por se expressar, mostrando suas belas formas e cores. É preciso acreditar na capacidade inerente do ser humano, embora muitas vezes esteja embutida por falta de oportunidade. O que já poderia ter ocorrido no espaço escolar, terá que ser tardiamente estimulado[51].

O jogo dramático, que é trabalhado em “Linguagens Expressivas II”, garante o espaço da improvisação, do trabalho grupal, da relação com o outro e, acima

[51] Tenho participado há anos de programas da TV Escola. São programas que se voltam para um projeto interdisciplinar aplicado ao Ensino Médio. Tenho respondido pela área de Arte, especificamente pela Música. Professores de diferentes áreas reúnem-se para criar um projeto interdisciplinar que ficará à disposição dos professores de todo o território nacional. São possibilidades que poderão estimular os professores a ampliar com os alunos o campo de experiência. O programa se chama “Sala de professor”. http://tvescola.mec.gov.br/administrator/índex.php

de tudo, propicia a formulação do próprio discurso. De toda forma, a questão da comunicação não pode ser descartada, precisa ser estudada. Como nos elucida Ryngaert:

> Joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros. A ausência de um desses elementos, ou sua hipertrofia, desequilibra o jogo. O individualista arrebatado não partilha nada. O grupo fechado em seu prazer abandona-se ao narcisismo. Mas, de tanto querer projetar para o exterior uma emoção frágil, corre-se o risco de fazer dela uma caricatura, de dissolver uma experiência sensível em signos grosseiros; preocupados demais em transmitir, eles só fornecem banalidades (2009, p. 33).

Incentivo também o uso de instrumentos musicais e proponho jogos com explorações sonoras da fala.

Em "Linguagens Expressivas I", é a linguagem visual que surge em cena. Trago alguns artistas que fazem a passagem do figurativo para a abstração. Volpi, Kandinsky, Ianelli, Paulo Pasta, compõem esta transição estudada em sala de aula. A mudança de ótica é delicada, porém auxilia a ampliação do universo. O figurativo é tudo que nos rodeia, é o palpável, é a familiaridade com o mundo em que vivemos. A abstração é incômoda, deixa o sujeito no vazio, sem saber do que se trata, e, dessa forma, provoca nele uma resposta intolerante. Entrar na abstração do universo visual, no novo, é também o primeiro passo para uma futura possibilidade com relação à música. O universo musical do século XX também costuma causar muito estranhamento ao aluno, por se constituir em um repertório distante da familiaridade que o rodeia.

Para um alargamento ainda maior do repertório, proponho a leitura do livro *Relâmpagos*, de Ferreira Gullar[52]. Chamo este projeto de "Depoimentos". Inicialmente, peço para que os alunos folheiem o livro e apenas parem na imagem que fascinou o olhar! Trabalhamos aqui apenas a percepção sensorial, o prazer de ver. É necessário, no entanto, apenas contar em roda o que motivou a escolha, a cor, as formas, a composição, o tema ou outro aspecto. Num encontro posterior, eu já peço que escolham um artista que queiram

[52] São Paulo: Cosac Naify, 2007.

aprofundar, pesquisar a vida, suas opções estéticas. Nossos encontros são longos, porém com grande dose de concentração. Eu vou pontuando o que acho ser necessário para maior compreensão da classe. Com este procedimento, ao longo de um semestre, não só o repertório aumentou como também a familiaridade e o prazer da fruição. Estimulo as visitas a museus, além de fazermos juntos algumas também. *Relâmpagos* consolida a parceria entre o encantamento visual e a reflexão poética de Ferreira Gullar. É sem dúvida, muito bem-vinda!

Para que o aluno possa ter um espaço seu de pesquisa, proponho o projeto que intitulei "O caderno de variações". Tudo é possível. A proposta é buscar um tema e variá-lo. Este projeto surgiu há muitos anos quando ganhei de presente um caderno de estudo do Paulo Portella[53]. Neste caderno ele criou inúmeras formas, composições, texturas, enfim, infinitas variações a partir do tema de "um caramujo". Acho muito importante mostrar para os alunos este caderno, que revela o empenho no estudo a que o artista se propõe. As resoluções não caem do céu puramente!

Além deste argumento, aproveito a oportunidade para um trabalho com a questão da variação, procedimento estrutural para a construção de ideias em diferentes linguagens artísticas. Iniciamos com um laboratório feito em classe, onde a variação é experimentada inicialmente com relação ao espaço. Após a observação da sala, o mais detalhada possível, observam também os objetos. As variações só podem acontecer quando a referência está totalmente absorvida. Quanto mais se tenha domínio do tema, mais promissoras serão as variações. O tamanho e forma da sala, as cores das paredes, a quantidade de janelas, cantoneiras, rodapés, carteiras, mesa, lousa, enfim, tudo que faz parte da sala. Aí, então, começam as sugestões de variações, no caso da impossibilidade de realizá-las, e a construção daquelas em que é possível por a mão na massa.

[53] Paulo Portella Filho, artista visual, coordenador do Serviço Educativo do Masp.

Depois desta experiência bastante concreta, passamos para o desenho. Os procedimentos de variação estarão sujeitos aos parâmetros que compõem a linguagem visual. Desta forma, dado o tema, por exemplo, “o sol”, fazemos exercícios com a cor, forma, tamanho, composição, multiplicação da imagem, com recortes e colagem, com materiais diversos. Além de ser uma proposta que beneficia a flexibilidade mental, ela servirá depois de referência para futuras explorações nas aulas de “Educação e Prática Musical”. Na verdade, a variação em si, como disse, é um eixo de infinitas possibilidades. Ela é um procedimento básico no campo da invenção, um eixo estruturante. A mente não segue um caminho esperado logicamente, mas apresenta saltos inesperados. O movimento impulsiona a percepção e as associações passam a acontecer rapidamente.

O caderno é um diário para ser feito em casa, no aconchego do silêncio particular. A expectativa é que ele supere o dever e instaure o prazer de explorar e inventar. Uma vez por mês, é apresentado diante de todos os colegas. Observar os recursos criados pelo outro tem sido profundamente instigante para os alunos.

A escolha de Klauss Vianna[54] como referência para as aulas de “Educação pelo Movimento” deve-se ao fato de que tenho procurado dar prioridade, sempre que possível, ao discurso do artista que também se inquieta com questões relativas à educação. Klauss Vianna manifesta toda a sua humanidade, sua generosidade, quando pensa a dança para todos. A formulação “dança é vida” é a apoteose desse pensamento ligado à prática da dança.

Trabalhar o corpo é sempre muito delicado. Nele estão depositados condicionamentos, segredos, medos que podem muitas vezes impedir o andamento do processo. Estudando estratégias adequadas a cada grupo, a cada classe, procuro sempre respeitar o universo de cada um. Por outro lado, procuro também propiciar experiências lúdicas e descontraídas, criações

[54] *A Dança*. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

grupais para que, principalmente no início, o peso do olhar do outro possa ser amenizado, a espontaneidade possa ser mais preservada, despindo-se de sua imagem habitual, como diz Klauss Vianna. Jogos tendo a variação como eixo são propostos. A música é uma parceira eficiente, pois proporciona uma soltura maior, uma entrega que muitas vezes não ocorreria sem ela. A música vai se infiltrando no interior de cada um e coloca o indivíduo num patamar menos racional, menos defensivo. A conexão afetiva com ela pode desbloquear o receio inicial com relação ao trabalho. Não só eu faço as escolhas, os alunos também são solicitados a trazerem seu repertório musical preferido.

> Outro ponto importante é permitir que o movimento simplesmente surja, sem obsessão ou intelectualização. Em lugar de aferrar-se a uma dada postura, a uma receita do que deve ser o equilíbrio postural, interessa muito mais despir a pessoa de sua imagem habitual, da postura com a qual se acostumou a encarar o mundo. Essa postura revela atributos e defeitos que lhe foram sendo impressos e que, na maioria das vezes, nunca chegaram a ser seriamente questionados.
>
> Por isso mesmo durante a primeira fase do trabalho emprego exercícios lúdicos que, como veremos mais adiante, põem em xeque essa imagem construída na relação com o mundo exterior. Brincar, saltar, pular, correr livremente vão revelando emoções, sentimentos e uma riqueza de gestos que pareciam perdidos desde a infância. (2005, p.123-4)

O currículo da Licenciatura, assim composto, propicia ao professor de música o alargamento do universo da arte. É tocante apreciar as descobertas feitas pelos alunos, a familiaridade e confiança que conquistam na vivência de outras linguagens. É o resgate do *sensorium*, como diz Schafer. Se não resgatam agora, jamais poderão propiciar o florescimento de experiências afins para seus futuros alunos. O que não é incorporado dissolve-se com o tempo.

> Por que foi fragmentado o *sensorium*? Simplesmente por que não temos uma forma de arte múltipla, na qual os detalhes de percepção corroborem e se contraponham um ao outro, como na própria vida? Talvez vocês estejam pensando que vou dizer que o desenvolvimento das formas de arte, em separado, foi um erro desde o princípio. Não vou dizer isso: não exatamente.
>
> Separamos os sentidos para desenvolver acuidades específicas e uma apreciação disciplinada. A música é uma coleção de elegantes eventos acústicos, e seu estudo é útil e desejável, como um meio de cultivar a capacidade auditiva. Mas uma total e prolongada separação

> dos sentidos resulta em fragmentação da experiência. Perpetuar este estado de coisas pela vida a fora pode não ser saudável. Gostaria que considerássemos mais uma vez a possibilidade de síntese das artes (1991, p. 291).

Durante alguns anos, recebi meus alunos da FAAM para me acompanharem no trabalho realizado no Ensino Médio da Escola Carandá. O ensino da música no Ensino Médio tem ocorrido em espaços restritos, em poucas escolas, e, dada esta dificuldade, reservava o estágio especialmente para eles. Foi uma parceria frutífera, pois a reflexão se estendia para nossa sala de aula envolvendo os demais alunos que não participavam do estágio. Foi uma forma de concretizar mais nosso trabalho, de vivificar nossos conceitos e experiências.

Quando entrei na Escola Carandá[55] como professora de Arte do Ensino Médio, em 1994, propus o projeto de música para o segundo ano. Trabalharia com Artes Visuais no primeiro, e o trabalho com o segundo seria voltado para a música. Gostaria de contemplar a área com uma formação mais abrangente. A expectativa da escola não incluía a música, mas, dada a minha formação, a proposta foi aceita e por dezessete anos, enquanto estive lá, ela foi preservada.

Muito embora a música faça parte da grade curricular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I da Escola Carandá, recebíamos alunos provenientes de outras escolas que muitas vezes não tinham tido música ou só quando muito pequenos. Na escola, mesmo, não tínhamos uma sequência estruturada que pudesse garantir um desenvolvimento proporcional ano após ano, da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Diante deste quadro, era necessário estudar estrategicamente por que caminhos andar para ampliar as possibilidades musicais dos alunos, assegurar o interesse, com duas aulas por semana. De fato, não daria para suprir as lacunas anteriores. Eu tinha que propiciar experiências interessantes, que

[55] A Escola Carandá, que durante meu percurso seguia os princípios construtivistas, foi fundada em 1978. Hoje, agregou-se à Escola Viva Vida, formando a Rede Carandá Viva Vida.

estimulassem o envolvimento dos alunos sem abrir mão de princípios educacionais.

A questão da amplitude da audição, da participação ativa e criativa dos alunos, da reflexão e aquisição de novas informações foram eixos essenciais, pilares nos quais apoiei a programação de música para o segundo ano do Ensino Médio. Um aspecto também fundamental que preservei esteve sempre conectado com a articulação entre as linguagens visuais e a música, já que sendo eu a mesma professora e os alunos também, este terreno interdisciplinar manteve-se sempre muito vivo e desafiador. Muitíssimas foram as estratégias encontradas durante este tempo todo, para garantir estas escolhas e respeitar os diferentes perfis de grupos que passaram por minhas mãos. Muitas vezes cheguei às alturas celestes e muitas... às profundezas confiadas a Plutão...

Murray Schafer foi uma grande referência que me acompanhou nestes anos. A limpeza dos ouvidos, a amplitude da percepção sonora constituíam-se, já de início, os primeiros passos percorridos. Andávamos pela escola, escolhendo diferentes lugares para escutar os sons ao redor. Muitas anotações eram feitas e, a partir delas, muitos jogos e exercícios em classe. Montávamos inicialmente um coro e utilizávamos o material pesquisado, como base para explorações com regência, ora sob minha orientação, ora sob a direção dos alunos. Tinha como foco a utilização dos parâmetros do som e suas múltiplas variações.

Diversos materiais, explorados em casa, eram trazidos, e serviam para fazermos improvisações. Os objetos trazidos e as sucatas, colocados no meio de nossa grande roda, passavam pouco a pouco a conquistar novo significado para o grupo. Inicialmente, surgiam ritmos e a pulsação regular tomava conta do grupo. Havia conversas e risinhos, troca de olhares... Fazíamos alguns exercícios para que pudessem vivenciar o tempo não métrico, aleatório. Novamente tentava trazer a questão da aprendizagem pelo contraste, aspecto tão utilizado por Koellreutter. Espalhava vários bancos pela sala com espaços irregulares entre eles. Alguns alunos eram escolhidos e os outros participavam como observadores, sendo que esta ordem era depois invertida. Eles

caminhavam por entre os bancos e só podiam executar um som vocal, ao passar bem próximo do banco. A diferença de intervalo entre os bancos propiciava a quebra da pulsação métrica. Os andamentos eram livres. As propostas eram continuamente variadas conforme o que eu observava. Intensidades, durações e alturas eram solicitadas à medida que se aproximavam dos banquinhos.

“Escutem uns aos outros enquanto andam, percebam os aglomerados e os silêncios que estão acontecendo!...” este era um pedido constantemente feito.

A escrita gráfica era um dos aspectos a ser atingido em seguida. De início, ela era totalmente livre. Logo percebiam que ficava difícil a leitura pelos outros grupos, caso não houvesse uma legenda. O passo seguinte era conversarmos sobre um possível código para auxiliar a comunicação. Alguns que já conheciam o código tradicional surpreendiam-se com esta possibilidade. Ainda encaravam tudo isto como uma mera brincadeira. A música séria era outra !!! Quando chegávamos a trabalhar com “as notinhas”, a atitude mudava, muito silêncio e atenção diante do desafio tão esperado! Os grupos mais difíceis, desconcentrados e “bagunceiros”, tornavam-se aplicados, como num passe de mágica. Somente depois de muita experiência e reflexão, os alunos puderam incorporar estes novos procedimentos musicais a uma seriedade e respeito consideráveis. A falta de informação cria um poderoso sistema de resistência. Surge o escárnio, a ironia, a bagunça, como formas de proteção, de escudo, diante de novas posturas ameaçadoras e sem sentido para eles. O novo desestabiliza. No caso, os novos conteúdos musicais vinham acompanhados de novas posturas, de investigação e pesquisa. Não se tratava de informações prontas para serem degustadas. O conhecimento que já faz parte de uma hierarquia familiar e respeitada, como o sistema tonal codificado, é abraçado sem hesitação. É preciso, no entanto, acreditar na transformação e seguir em frente.

A questão do repertório, de sua fruição, era um aspecto apresentado na roda de conversa. Os alunos traziam suas preferências musicais e nós nos

púnhamos a escutar. Geralmente era música popular. Alguns alunos gostavam também da “música clássica”, porque os pais e avós também escutavam. Alguns eram indiferentes e outros odiavam!!!!

No dia dos “depoimentos”, momento em que cada um trazia sua música, falavam sobre ela, do porquê da escolha e todos ouviam num silêncio sepulcral. Notava-se muito o respeito ao gosto do colega. Eu fazia em seguida algumas propostas para um maior aprimoramento da escuta, a respeito dos arranjos, da forma específica de execução dos instrumentos, da forma musical. Uma vez, pedi que pesquisassem o que tinham em casa com relação à música erudita e escolhessem uma que mais gostassem. Pretendia, pouco a pouco, ampliar o repertório do grupo. Se fosse muito longa, poderiam escolher apenas um trecho; se não houvesse nada referente a este repertório em casa, então, poderiam consultar a internet.

Vivaldi, Beethoven, Chopin, Debussy preencheram o espaço sonoro da sala. Alguns trouxeram trilhas de filmes, pois consideravam pertencer também a esta categoria. Minha resposta procurou ser mais abrangente. Assim, em aulas seguintes, Stravinsky, Varèse, Webern passaram também a preencher nosso espaço sonoro. Procura levar DVDs, pois a imagem ajudava a atrair a atenção, além de colocá-los, mesmo que virtualmente, próximos de uma performance. Em certa ocasião, tivemos a oportunidade de receber a Camerata Callis, formada por instrumentistas jovens[56]. Todos os alunos do Colegial estiveram presentes, ou seja, alunos que frequentavam as aulas de música, alunos que ainda frequentariam e finalmente aqueles que já tinham passado pelo curso. Cada série poderia desfrutar de diferentes maneiras daquela vivência, dependendo do momento em que se encontravam.

Em outra ocasião, bem no início do meu trabalho na Escola, consegui levar alguns músicos do Teatro Municipal que haviam criado pequenas formações, e

[56] O Instituto Callis iniciou suas atividades em 2004, desenvolvendo projetos voltados à cultura e à educação e promovendo ações que contribuem para a inclusão social e para o desenvolvimento da cidadania. Os projetos do Instituto Callis abrangem oficinas para crianças, jovens e educadores, apresentações de música, contações de histórias e publicações de livros.

apresentavam-se em escolas, patrocinados pela Secretaria Municipal de Cultura. Uma outra participação especial foi a de meus colegas da EMIA, dedicados músicos e educadores, que vieram enriquecer com seu trabalho, nosso espaço em sala de aula. Foram eles, Ana Cristina Rosseto e Marcus Félix[57]. Posteriormente, descobri os trabalhos de Malinowski[58], disponíveis no Youtube. Muito atraentes, vibrantes, eles refletem graficamente, com muita precisão, as partituras de um grande repertório de música erudita. Acompanham o tempo de execução da obra. Sua produção, no entanto, ainda não se volta para o repertório mais contemporâneo.

A questão do repertório pôde ser uma conquista, pois desde o início do projeto de Depoimentos, o respeito pela escolha estava presente entre nós. Da mesma forma que ocorria outrora com as crianças da EMIA, acolher o repertório, é antes de tudo, acolher o indivíduo, pois este repertório é representativo do meio cultural que o cerca e ele está preenchido por uma significação afetiva. Ao apresentar informações novas, o campo de possibilidades aumenta, e se a apropriação afetiva ocorre, a familiaridade do novo universo pode se instaurar. Não dá pra dizer simplesmente que o Mc Donald's[59] não serve! Seria a Terceira Guerra Mundial! ... Mas dá para mostrar um cheirinho novo... um sabor inusitado... e a sensibilidade vai se alterando e chegando a padrões mais sofisticados. O trabalho do educador é acolher e apontar novos horizontes. Trata-se de um processo de conscientização. Como diz Koellreutter, "O professor não ensina nada; ele sempre conscientiza" (Brito, 2001, p. 47).

Outro viés que trabalhei com os alunos, foi a reflexão alimentada pelos textos de Nestrovski.[60] Ele conta seu itinerário pela música, fazendo recortes de suas experiências desde criança. Como escreve de uma forma muito acessível e

---

[57] Ana Cristina Rosseto foi também uma das fundadoras da EMIA. Sempre muito atuante em todo o processo de criação dos fundamentos da Escola, dedicou-se ao ensino da flauta e à iniciação musical.
Marcus Felix é professor de violão.
Ambos participaram ativamente dos meus projetos de teatro e música, no Espaço Cultural EMIA.

[58] Stephen Malinowski. Music Animation Machine. Youtube.com

[59] Mc Donald's – Empresa responsável por uma rede internacional de lanchonetes, a maior do mundo nesta área. A expressão em si transcende esta informação e se reporta à marca que se insere na cultura de massas contemporânea. A rede foi fundada em abril de 1955 em Illinois, nos Estados Unidos. Atualmente, ela vende cerca de 150 hambúrgueres por segundo no mundo.

[60] Nestrovski, Arthur. *O livro da Música*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2000.

afetiva, aproxima facilmente os alunos de seus relatos e propicia o diálogo com eles. Outro aspecto que contribui para um trabalho em diferentes frentes com os alunos está diretamente relacionado com as informações musicais contidas no livro: compositores de diferentes períodos, gêneros, formas, instrumentos musicais.

Narro aqui muitas frentes trabalhadas com os alunos da Carandá. Na verdade, foi como pude solucionar o perfil do curso para um ano apenas do Colegial. Tentei abarcar diferentes domínios para que este aluno pudesse sair com uma experiência significativa na música. Eu tinha total consciência de que se tudo isto não tivesse ocorrido nesse "momento histórico" de suas vidas, dificilmente aconteceria, no futuro, fora da escola.

Cadmo e Renato foram dois alunos da FAAM que tiveram uma participação muito especial como estagiários. Propuseram um projeto a partir de uma peça coral de Brenno Blauth. A obra que se intitula "Abôio" (Anexo A- p. 240) já tinha sido muito trabalhada por eles na FAAM, numa aula de coral. Acreditei que seria uma situação de aprendizagem inusitada para ambas as partes envolvidas. De um lado, um repertório muito apropriado ao desenvolvimento de nossas propostas e desconhecido dos alunos do segundo ano da Carandá e, por outro lado, a oportunidade de Cadmo e Renato porem em prática um repertório que dominavam, diante de uma situação nova.

Os alunos reagiram muito bem à coordenação dos dois. Pelo fato, inclusive, da faixa etária ser muito próxima, aceitaram com naturalidade o enfoque contemporâneo, com procedimentos vocais não usuais, muito embora tenham vivenciado inúmeros laboratórios no início do curso, onde explorávamos diferentes sonoridades vocais.

Ter uma partitura concreta nas mãos, de um compositor de verdade, que fazia uso de todas aquelas explorações que ludicamente usávamos em nossas aulas, redimensionou o significado, elevou o patamar de "brincadeira" para "coisa séria". Entraram em contato também com uma escrita gráfica

diferenciada, mas que preservava a lógica que havíamos adotado em nossas partituras com relação aos parâmetros do som. A informação nova conquistada foi o tempo de relógio marcando a duração de cada bloco, procedimento inusitado para eles. A título de ampliação da escritura musical contemporânea, apresentei-lhes algumas peças que se utilizavam de procedimentos novos. Schafer, Howard Skempton e Brien Dennis[61] foram os compositores escolhidos. Em anexo, alguns trechos destas partituras podem ilustrar esta questão ao leitor (Anexo B – p. 244).

Outro aspecto muito interessante foi a familiaridade com que usaram as denominações das vozes. Soprano, contralto, tenor e baixo apareciam na ponta da língua! Muitas vezes, quando existe uma certa cobrança com relação a conteúdos, os alunos reagem, reclamam. Mas neste caso, só o contato com estas informações foi o suficiente para assimilarem, já que o foco do trabalho se concentrava na linguagem, na construção de ideias musicais.

Estudamos detalhadamente os recursos vocais empregados: cochichos, gritos, ruídos assoprados com a garganta, utilização fonética do “s” (silvando), assobios, aglomerados de palavras, como “êta boi”. Estavam dominando bem os conteúdos, suas representações e procedimentos musicais, estruturadores do pensamento, como alternâncias de densidade, o uso do silêncio, contrastes entre vozes femininas e masculinas, crescimento paulatino de densidade das vozes. O próximo passo seria aplicar esta linguagem, numa outra situação criativa.

Além da ampliação da escuta do entorno, da compreensão e vivência dos componentes da linguagem musical, da fruição de diversos repertórios e da reflexão da experiência musical trazida por Nestrovski, queria garantir a eles o espaço da criação, do fazer. Se este eixo não estivesse presente, a

---

[61] Estas partituras fazem parte de uma coleção que permite aos professores de música trabalhar com um repertório contemporâneo, tanto com crianças como com iniciantes. A coleção, dirigida por Victor Flusser, foi realizada segundo a iniciativa do CFMI de Selestat (Centre de Formation de Musiciens Intervenants de l’Université des Sciences Humaines de Strasbourg)
Schafer. *Miniwanka,* 1995 e *Moonlight,* 1995/6.
Howard Skempton e Brien Dennis. *Champ,* 1995.

possibilidade da invenção, da expressão de cada um não seria preservada e desenvolvida.

Assim sendo, apresentei a eles o poema “Irene no céu”, de Manuel Bandeira.[62] Tendo como referência o trabalho realizado com a peça “Abôio”, os alunos, em grupo, criariam suas partituras. Os trabalhos foram executados sob a regência do grupo responsável. Cópias foram feitas para todos os alunos. A experiência da autoria é enriquecedora, pois fortalece muito a capacidade criativa além de valorizar a autoestima: Do compositor Blauth para a criação do grupo do segundo ano (Anexo C - p. 251).

Em outra ocasião, com diferentes alunos da Licenciatura, foi criado um projeto especialmente pensado para os alunos da Carandá. A partir da peça “Threnody” de Murray Schafer[63], escrita para Vancouver Junior Simphony e estreada em 1967, Gabriel, Cristiano e Flávia, alunos do 8º semestre da Licenciatura, elaboraram uma partitura gráfica para os estudantes do Ensino Médio.

Enquanto “Threnody” volta-se para um protesto conta a guerra, a nova composição buscava também um novo desafio. O contexto é totalmente outro, para um público diferente. Como criar algo que de fato se voltasse para um foco de interesse do grupo? Os três refletiram muito, conversaram entre si e resolveram escolher um tema também bastante crítico: a televisão como fonte de alienação e manipulação dos indivíduos. Foi assim denominada: ?VIVA! (Anexo D- p. 254). A interrogação (?) questionava esta espécie de vida e o

---

[62] Irene preta
Irene boa
Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:
- Licença, meu branco!
E São Pedro bonachão:
- Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

*Obra listada na bibliografia.

[63] Peça descrita no livro *O ouvido pensante*, p. 323.

ponto de exclamação (!) significava uma palavra de ordem, conclamando em direção ao impulso de viver.

A peça foi trabalhada em classe e regida pelos três. De fato, o aspecto mais gratificante foi observar estes jovens que se expressavam vivamente em uma nova linguagem apreendida. Tenho estimulado muito os alunos de Licenciatura a comporem suas músicas como abertura da possibilidade de inventar! Só fazendo é que se amplia este universo! Tenho procurado também ampliar o repertório musical deles, aproximando-os de uma escuta e de procedimentos empregados na música do século XX. Além das informações recebidas através de educadores musicais que refletem esta postura, como Schafer e Koellreutter, tenho estimulado a invenção através de improvisações e pequenas composições. Mais uma vez, reafirmo minhas convicções: só o que foi incorporado e passou a ter um significado real, afetivo, será absorvido. Nada melhor do que a experiência com jogos e invenções onde o aluno possa expressar suas preferências, sua identidade.

A fala como música: o que realmente acontece no jogo.

Esta parte volta-se especificamente para o objeto deste estudo. A pesquisa com os alunos da FAAM foi realizada durante parte do tempo dedicado à escritura deste texto. A *Introdução* traz questões que serão discutidas num plano mais conceitual. Segue o *Diário de Bordo* com o registro da práxis e sua reflexão. *Considerando* confirma o aspecto conclusivo, apresentando novas referências que fortalecem questões voltadas para a especificidade deste objeto.*Coralidade*, na forma de uma pequena coda, vem neste momento final, esclarecer o contexto deste procedimento. Estes campos não são rigidamente limitados, mas assim se estabelecem para maior clareza do leitor.

Introdução

A utilização de poesias como material básico nas improvisações do jogo dramático foi uma escolha feita para trazer o aluno mais próximo do universo poético, por um lado, e, por outro, para colocá-lo diretamente voltado para a materialidade sonora das palavras, foco principal a ser estudado.

Quando Jean-Pierre Ryngaert abre espaço para um diálogo entre o jogo dramático e a cena contemporânea, já inicialmente caracteriza o jogo como um discurso que se produz longe dos limites do naturalismo, ou seja, distante do objetivo da reprodução fiel da realidade.

O mesmo acontece com a questão do espaço, que deixa de constituir um “espaço real”, onde o que nele ocorre seria tomado como se fosse verdadeiro, confirmando assim a forte herança do naturalismo. O espaço no jogo passa a

ser um indutor, abrindo possibilidades para que a metáfora teatral se desenvolva livremente. Trata-se, como diz Ryngaert, de um trabalho que se volta para a educação do olhar, onde os elementos da realidade não serão reproduzidos, mas enquadrados. “O espaço é fundador do jogo teatral e determina a educação plástica no quadro de uma interdisciplinaridade que aqui deveria ser perfeitamente natural” (2009, p. 125). O cenário, no sentido tradicional, é substituído pela utilização de objetos e móveis que passam a produzir novas funções.

A questão da fala no jogo dramático vem confirmar um discurso que se vale da comunicação. O texto não é mais o centro do jogo, mas a palavra improvisada que o substitui conserva em si seu peso semântico. Se levarmos em conta que a cena moderna e contemporânea tem ampliado as possibilidades da voz,colocando-a num patamar dramatúrgico ou poético, multiplicando seus efeitos, havemos de concluir que no jogo dramático esta questão está ausente. A poética da voz concebe a palavra como matéria sonora, como vocalização e espacialização da linguagem, “permitindo restaurar os ‘efeitos da voz’ de uma fala de uma personagem, e, mais além, a oralidade – as vozes – de um texto considerado como material sonoro” (Sarrazac, 2012, p. 187).

A questão da busca da sonoridade na fala do jogo dramático começou a se esboçar durante os estudos que eu desenvolvia no Mestrado, passando a ocupar um espaço de maior densidade e importância no estudo que aqui se relata.

Quando, no entanto, esta problemática se aproxima do jogo, da improvisação, num espaço educacional, as implicações se tornam complexas. Como usar a fala sem que ela seja pura comunicação se é assim que ela é usada habitualmente? Como expressar sentimentos e ideias sem sua precisão? Este fluxo de energia borbulhante poderá compartilhar suas necessidades de comunicação com a expressão de sua materialidade sonora? É neste ponto que a música pode surgir com um enfoque interdisciplinar tal como Ryngaert mais acima nos assinalou com relação ao espaço. Da mesma forma que é necessário empreender uma “educação do olhar”, é também necessário despertar uma “educação da escuta” que sensibilize o ouvido, que o prepare

para a construção de um repertório de possibilidades acústicas. Como conduzir o participante a encontrar prazer em proferir sonoridades, quase como se as degustasse? Sim, pois o prazer de jogar é intrínseco ao jogo dramático, e nenhuma condução pedagógica, mesmo em nome de nobres objetivos educacionais, deve prejudicar o prazer do jogo “aqui e agora”. Se isto acontece, o jogo deixa de existir.

Isto proposto, é importante, então, associar procedimentos pedagógicos a condutas lúdicas. Com crianças, por exemplo,como relatei na primeira parte, criou-se uma língua de bichos, no caso insetos que não produziam som, direcionando-os a buscar sonoridades não habituais que eram associadas ao perfil do inseto em questão. Utilizando a estratégia do coro, sob minha condução, muitas variações foram executadas com este material enriquecendo o universo sonoro das crianças. Quando, no entanto, o jogo dramático tinha início, a perda desta riqueza era evidente, pois outros aspectos, como o gestual, o movimento, a relação com as demais crianças absorviam a atenção, minimizando o resultado sonoro. Nesta balança, os componentes não tinham o mesmo peso para as crianças, mas, de toda forma, foi aberto um espaço para a vivência de novas possibilidades sonoras durante a comunicação no jogo. É um primeiro patamar que, ao manter uma assídua continuidade, provavelmente poderá mudar o peso dos componentes nesta balança.

Com os adolescentes de 11 e 12 anos,como também relatado anteriormente, utilizar a fala como materialidade sonora constrange muitas vezes o impulso da comunicação. Para o adolescente, o prazer das conversas é um foco que dialoga diretamente com o afetivo e o social. Assim sendo, dependendo do tema que é trabalhado na improvisação, o resultado ora pode pender exclusivamente para o campo da comunicação ou pode abrir possibilidades para um diálogo com a materialidade sonora, dependendo da conduta a ser empregada.

Temas que propiciam a pesquisa sonora da fala encontram mais facilidade de concretização quando pertencentes a um universo irreal, abstrato, que induza a uma linguagem que também o reflita. Diabos e anjos, por exemplo, trazem nesta dualidade, neste contraste de perfil, uma abordagem que facilita a busca

de materiais sonoros por oposição. Que fonemas podem se voltar mais para a expressão da sonoridade da fala de um ente diabólico? Ao anjo, certamente, apontarão características opostas e os parâmetros sonoros começam a fazer um sentido para o aluno. Este universo fictício também possibilita, de certa forma, uma descontração, uma fruição mais lúdica que não ocorreria se o tema em questão se voltasse para uma problemática que comprometesse o participante pessoalmente com questões que o envolvem no dia a dia.

Resolvida a questão mais estratégica, há necessidade de preparar este novo repertório que se coloca num universo pouco habitual. Não se entra no jogo e espontaneamente caem do céu procedimentos inéditos! Este caminho tem que ser bem pensado, estruturado, para que surta bons frutos e é neste momento que uma parceria com a educação musical seria muito adequada.

Se focalizamos esta questão na EMIA, onde os alunos tem uma vivência artística ampla, com quatro linguagens, e se levarmos em conta o fato de que eu transito entre as duas linguagens, música e teatro, a problemática fica mais atenuada. Porém em outro contexto, diferente deste, talvez a saída fosse pensar num trabalho com a participação de dois especialistas para que o diálogo pudesse beneficiar o projeto.

Ao abordarmos a questão da educação musical, de início já seria necessário fazer um recorte. A pesquisa da materialidade sonora começa a ocorrer no início do século XX, quando o sistema tonal chega ao limite de suas possibilidades. Também a voz, como veremos mais adiante, vai incorporar estes novos procedimentos. Segundo Guy Reibel,[64] “atualmente há uma nova consciência a respeito do fenômeno sonoro, que se reflete na preocupação dos compositores com o som em si mesmo, considerado, a um só tempo, matéria e forma” (Vertamatti, 2008, p. 53). Posta esta questão, o recorte se volta para a educação musical, que privilegia também este foco. Por outro lado, como a busca desta materialidade tem um endereço bastante objetivo, volta-se para a fala no jogo dramático, é importante lembrar que as conexões tecidas por Ryngaert colocam o jogo dramático em estreita relação com a cena

[64] Guy Reibel foi aluno e professor de composição eletroacústica e pesquisa musical no Groupe de Recherche Musicale (GRM), em Paris, França.

contemporânea. O afastamento do naturalismo, a utilização de um espaço que favoreça uma metáfora mais abrangente, incluindo aí também o objeto cênico, são parâmetros que se alinham com uma pesquisa musical também comprometida com o contemporâneo. Ao se acompanhar esta linha de pensamento, não seria apropriado tecer uma relação imediata, por exemplo, entre a sonoridade da fala que se busca com uma melodia tonal, já que a linguagem musical contemporânea aponta para novos caminhos. Na prática, porém, junto aos alunos, o que fazer então coma melodia que está presente no ouvido de todo mundo? É uma questão a ser encarada. O mais pertinente é deixar a exclusão de lado e contemplar a incorporação, mesmo por que o campo em que se situa este estudo é um campo flexível.Arte e educação não podem deixar de considerar o sujeito que se expressa e aprende. No percurso deste processo, o mais importante é conduzir o aluno a caminhos que ampliem seu universo, que tragam novos significados durante a aprendizagem. Não se deve esquecer, além do mais, que muitas vezes o novo que o professor apresenta está muito distante do que o aluno apreende através da mídia e esta competição está muito longe dos princípios que podem ser considerados leais.

O trabalho realizado com os ex-alunos e também com os professores, na montagem de “O príncipe Dhat”, constituiu-se numa experiência básica que serviu de suporte para a utilização de textos poéticos, ou poesias propriamente ditas, neste estudo com os alunos da FAAM. Acreditei que, a partir deste material, o aluno pudesse se aproximar mais do prazer de saborear sonoridades ao falar. Como nos indica Schafer[65], perdemos a modulação colorida da voz, em comparação com povos primitivos. O falar aborígene não reconhece a diferença entre significado e sonoridade. O que hoje se escuta são apenas murmúrios indiferenciados.

A poesia, por outro lado, nos tira da fala automática. Huizinga[66], ao discorrer sobre a relação entre o jogo e a poesia, afirma que a linguagem vulgar, embora um instrumento prático e útil, acaba gastando as imagens contidas nas palavras, enquanto a poesia cultiva suas qualidades. A poesia, na parceria com

---

[65] *O ouvido pensante*, p. 207-208. Vide bibliografia.
[66] *Homo Ludens*, p. 149. Vide bibliografia.

o jogo dramático, reafirma seus laços originários, onde o fazer poético situa-se na esfera lúdica.

> ...a poiesis é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na "vida comum", e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade (2010, p. 133).

A escolha do repertório foi impulsionada inicialmente por um provérbio[67] e uma quadrinha[68] que pudessem instalar em primeiro plano o espírito lúdico, a brincadeira. Surpreendi-me muito ao descobrir, no entanto, que a maioria dos participantes não conhecia a quadrinha. Assim, o intuito de estabelecer laços afetivos com um repertório que rememorasse a infância caiu por terra. Foi necessário criar estratégias de familiarização para que o grupo se apropriasse dela.

Com Manuel Bandeira, embora o poema "Pneumotórax"[69] nos remeta a um certo humor, o objetivo já foi mais preciso.O poema faz saltar aos olhos, ou

---

[67] Quem não tem cão caça com gato.

[68] Lá em cima do piano
Tem um copo de veneno
Quem bebeu, morreu,
O azar foi seu.

[69]Pneumotórax

Febre, hemoptise, dispnéia e suores noturnos.
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:

-Diga trinta e três.
-Trinta e três...trinta e três...trinta e três...
-Respire.
-O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.
-Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?
-Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

melhor dizendo, aos ouvidos, alguns motivos repetidos, *tosse* e *trinta e três*, que enfatizam a ideia ao repeti-la, ressaltando o fonema”SS” e também o”TR”. O conteúdo da palavra tosse, um ruído vocal, fecharia a oferta das contribuições deste trecho. Outra contribuição preciosa é a palavra “respire”, que abre espaço para a utilização de procedimentos vocais diversos a partir da ideia de respiração. Assim sendo, esta poesia não só evidencia a exploração de fonemas como a utilização de ruídos vocais. Algumas palavras parecem ser apenas um “amontoado” fonético, sem um conteúdo semântico, porque não são usuais e pertencem a um repertório específico, o repertório médico (hemoptise, dispneia, pneumotórax). Para coroar, a poesia nos surpreende com a presença de um tango! E neste momento, como excluir deste universo sonoro específico um repertório tão enfático? Apenas incorporando, como havia dito anteriormente, sem nenhuma exclusão! E foi o que aconteceu. A dança e o canto contaminaram entusiasticamente o grupo e caminharam lado a lado com a busca de novos procedimentos sonoros.

Manuel Bandeira é um ícone da poesia brasileira. Sua presença neste espaço só enriqueceu o universo sensível dos participantes. Por outro lado, como fazer deste trabalho algo que não se assemelhe a um mero joguinho de sonoridades? A ênfase à pesquisa sonora não pode ofuscar uma busca que conduza o grupo a uma construção pertinente de significados. Desta forma, é imprescindível a leitura e as discussões em torno do texto. Este preparo anterior alimenta o grupo para a improvisação, seja com ou sem roteiro. A poesia é apenas uma referência para o grupo, que vai elaborar a condução a partir de sua ótica. Este grupo, por exemplo, reverteu a conclusão do ocorrido na poesia e usou o tango não como reafirmação de um diagnóstico fatal, mas como cura!

Da mesma forma, como foi dito, é necessário que haja uma preparação musical, para que o grupo se sinta fortalecido também neste aspecto, com um repertório adequado, e a proposta possa de fato se concretizar. Até o momento, falei muito da questão da materialidade sonora, mas, sem a apreensão de procedimentos musicais, o universo da materialidade sonora carece de um esqueleto firme que o sustente. São procedimentos de construção, procedimentos que tecem a materialidade sonora. Como esta

materialidade se insere no universo pós-tonal, os procedimentos usados farão, pois parte deste universo.

Um dos procedimentos trabalhados foi a questão da massa sonora que aglutina diferentes materiais, criando grande densidade. Segundo Guy Reibel, trabalhar a voz num contexto grupal, coral, é preservar a iniciativa individual, sem ter como objetivo a fusão das vozes. Interessante ressaltar aqui a estreita relação desta concepção com a questão da coralidade que será esclarecida mais adiante. Guy Reibel, ao se aprofundar na questão da pedagogia da criação, teve em mãos grupos de trabalho que se voltaram a experiências com a música contemporânea que, segundo ele, é campo favorável para práticas criativas, sem que o conhecimento técnico seja obrigatório por parte dos participantes. Ainda segundo seu parecer, somente a partir de intensa vivência, o novo código da música contemporânea vai sendo incorporado (Vertamatti, 2008, p. 55).

Como a poesia “Pneumotórax” trabalha com motivos repetidos, o ostinato foi a primeira relação que tracei com o grupo. No entanto, este procedimento, que faz parte do repertório clássico ocidental, recebeu novo tratamento neste contexto.Ele foi trabalhado em superposições, criando diferentes densidades de massa sonora. A compreensão em si do procedimento, mesmo após o aquecimento no laboratório, é ainda muito frágil. Ele só será incorporado no jogo, de fato, com o exercício consciente da escuta. Ela é que direciona o fazer. Sem ela, o resultado pode ser meramente uma algazarra. Esta é uma questão que precisa ser muito observada pelo professor. Muito embora o resultado sonoro possa ser interessante, ele pode ser, por outro lado, o resultado de um domínio pouco elaborado pelo grupo, até casual. A escuta não contempla apenas seu aspecto fisiológico, ela é antes de tudo um grande exercício de comunicação humana. Trata-se de escutar o outro, assimilar, aceitar o que vem do outro, e responder adequadamente, criando conexões.

A variação, procedimento musical de grande alcance, é uma estratégia essencial para a aquisição de maior riqueza na improvisação sonora da fala, como também no resultado obtido. A variação dos quatro parâmetros do som, altura, timbre, intensidade e duração, abre portas para a construção de uma

materialidade mais sofisticada. Ela instrumentaliza de uma forma eficaz o aluno. Além do mais, como já afirmei anteriormente, trabalhar com a variação é um caminho que estimula a maleabilidade mental, alargando as possibilidades de conduta. O universo do participante se amplia significativamente. A variação que não se atém a aspectos ornamentais, mas trabalha com eixos estruturais, impulsiona o participante a uma elaboração com maiores possibilidades de invenção. Eu a chamaria aqui de contraposição, pois o motivo tem que ser captado globalmente, para que o sujeito encontre uma saída diferente, inovadora, surpreendente. A imitação, outro procedimento musical importante, por outro lado, também pode ser encarada como uma estratégia producente, em termos de dinâmica de jogo.

Vejamos melhor esta relação. Em nossos jogos tenho utilizado procedimentos essenciais, diria eixos estruturais, para a movimentação da dinâmica da improvisação, baseados na imitação, variação e na contraposição. A imitação é um procedimento básico onde o participante que não tenha encontrado uma possibilidade sua, autoral, possa participar apenas imitando os outros. A variação já contém em si as manifestações pessoais, pois traz contribuições de cada participante; ele expressa sua possibilidade através da variação, sem que se sinta constrangido diante da procura de algo totalmente novo. Chamo de contraposição, a contribuição que já exige a autoria na medida em que o participante deve criar algo que seja diferente do eixo que está sendo abordado. Em diferentes graus, esta dinâmica possibilita uma participação criativa maior do sujeito. A cada jogo, ele pode se situar em uma posição que não o impeça de participar prazerosamente. Sejam gestos mais detalhados ou movimentos corporais mais amplos, sejam explorações de sonoridades, esta dinâmica assegura este encaminhamento.

Com a presença de Vinícius de Moraes, além do poeta, o compositor. Figura que adentra a Música Popular Brasileira, assegurando para o grupo um repertório de reminiscências que o colocaria num patamar de grande

familiaridade, mesmo porque se trata de um grupo de músicos! A poesia escolhida ressaltaria este elo, resgatando a memória da infância: “O relógio”[70].

Vários foram os aspectos musicais que me atraíram nesta poesia. De início, o “tic-tac”, o ruído do relógio. A possibilidade de um trabalho com o tempo, através de diferentes andamentos. O pulso, que perde espaço na música contemporânea, aqui poderia ser trabalhado numa sobreposição de andamentos. O silêncio, pouco enfatizado nas improvisações, poderia ser estimulado. É como se a poesia pedisse mais silêncio para a escuta delicada de seu “tic-tac”! Por mais que Cage tenha nos mostrado que o silêncio não existe, pelo menos precisamos nos calar para ouvir os ruídos circundantes. Este calar no grupo trouxe muitos benefícios para a escuta grupal do que ocorria. Em oposição à grande densidade de massa sonora que se trabalhou no poema “Pneumotórax”, aqui esta densidade caracterizou-se por um aspecto mais rarefeito e apresentou sua faceta pontilhística.

O trabalho com este poema possibilitou também um aguçamento maior com relação ao aproveitamento detalhado dos gestos do corpo. Quando o jogo começa, quando se lançam a andar, são absorvidos pelo movimento e acabam

---

[70] Passa , tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac e vai te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Tic-tac...

se perdendo em círculos repetitivos sem rumo. O laboratório que privilegiou exercícios lúdicos com partes diferenciadas do corpo, da máscara, das mãos, braços, pernas, provocou um maior nível de atenção e consciência corporal, assim também resultando numa maior elaboração expressiva.

O poema de Haroldo de Campos[71] instaura para o grupo a experiência inédita com relação ao conceito de poesia. Sem apoiar-se na sintaxe lógico-discursiva, a poesia concreta utiliza a palavra como objeto autônomo. A expressão subjetiva torna-se objetiva, fazendo da poesia concreta uma poesia substantiva. Ela se liberta dos liames lógicos da linguagem. Como nos explicita Augusto de Campos, seus elementos "são organizados ótico-acusticamente no espaço gráfico por fatores de proximidade e semelhança, como uma espécie de ideograma..." (1975, p. 48). Ainda seguindo a partir de sua conceituação, "o núcleo poético é posto em evidência não mais pelo encadeamento sucessivo e linear dos versos, mas por um sistema de relações e equilíbrios entre quaisquer partes do poema" (1975, p. 45).

Utilizar este poema é criar estreita relação com os propósitos musicais que norteiam a pesquisa da materialidade sonora da fala neste estudo. Segundo a argumentação de Haroldo de Campos, "a poesia, como invenção de formas, sente as mesmas premências que as outras artes afins; música e pintura. A melodia na música, a figura na pintura, o discurso-conteudístico-sentimental na poesia..." (1975, p. 49). Assim sendo, apresentar este poema ao grupo, é traçar um encaminhamento que possa iluminar mais a compreensão dos procedimentos empregados pela música contemporânea. O discurso linear do sistema tonal, ao chegar ao seu limite máximo de existência, abriu espaço para outras possibilidades de construção da linguagem musical. Entrar em contato

---

[71] Branco branco branco branco
Vermelho
Estanco vermelho
Espelho vermelho
Estanco branco

visualmente com o poema, já é captar imediatamente um sistema novo de organização, onde as palavras encontram possibilidades outras de relação e equilíbrio. As palavras surgem no espaço gráfico revitalizando enfaticamente seu uso, que se afasta de um encaminhamento lógico-discursivo. Esta, segundo Augusto de Campos, seria a responsabilidade da poesia concreta, como a poesia criativa de outras épocas, "arregimentar as energias latentes na linguagem para destronar seus dogmas petrificadores..." (1975, p. 114).

O poema de Haroldo de Campos apresenta sua estrutura limpa, transparente, colocado no silêncio de uma página vazia. O silêncio pertence à construção dos alicerces do poema. A repetição (branco) e a variação (vermelho) também são procedimentos que fazem parte desta construção. Muitas são as possibilidades de leitura. A poesia nos dá margem à invenção, ao exercício do pensamento criativo. No estudo de suas possibilidades, a criação de roteiros pode caminhar paralelamente, estimulando os grupos a exercitarem sua capacidade de leitura e interpretação.

Por outro lado, um roteiro que parta da criação sonora proporciona maior segurança para o grupo, mesmo porque este é o universo familiar dele. Segui com este encaminhamento, a partir de poemas do Neruda[72]. Tenho utilizado bastante este livro, *O livro das Perguntas*, pelo fato de apresentar um repertório poético de extrema condensação. O poema se constitui por uma pergunta. A densidade poética é grande e o pequeno verso torna-se adequado ao trabalho de criação do aluno, no sentido de trazer-lhe um foco preciso, cujo fôlego é mais acessível.

---

[72] Sabes que meditações rumina a terra no outono?

É verdade que no formigueiro os sonhos são obrigatórios?

Quem canta no fundo da lagoa abandonada?

Acredito que, estrategicamente, este novo caminho conduz a resultados mais benéficos. Começar pelo trabalho sonoro, reafirmá-lo através de uma composição feita pelo próprio grupo cria um patamar seguro para que depois o jogo possa se constituir no seu todo, garantindo as características da improvisação. O caminho inverso estava impedindo a autonomia da instalação do universo sonoro. Na verdade, o passo seguinte a ser conquistado é a familiaridade dos dois procedimentos conjuntamente, ou seja, discurso sonoro e gestual caminhando de mãos dadas.

Outro procedimento bastante adequado para a assimilação do universo sonoro a ser empregado depois no jogo dramático é a utilização de gráficos. O registro concretiza visualmente o acontecimento sonoro e, assim, pode dar um apoio maior às explorações que serão alcançadas pelo grupo. A materialidade sonora no papel, através do registro plástico, pode criar melhores conexões. O som que se imagina interiormente, que toma corpo na realização sonora, é desenhado pela mão no papel e observado pelo olho. É um circuito que fortalece a utilização de percepções conjugadas e portanto mais eficazes, se considerarmos a importância da preservação global do *sensorium,* como já comentado anteriormente.

Durante o processo deste estudo com os alunos da FAAM, o envolvimento, o compromisso constituíram-se em respostas positivas que estimularam a continuidade do encaminhamento da proposta. O grupo queria participar mesmo. O projeto no seu aspecto mais amplo, vivenciar o jogo dramático, como no seu aspecto mais restrito, buscar a sonoridade da fala, proporcionou uma amplitude de repertório, já que este universo todo era desconhecido. Observemos melhor, no entanto, os resultados nos dois campos mencionados. Diante do jogo dramático, muito embora tivesse sido uma experiência nova, em se tratando de alunos do curso de Música, a questão se voltava para a assimilação de novos procedimentos de uma linguagem não habitual. Em contrapartida, a pesquisa de uma nova sonoridade, vinculada a procedimentos musicais também inéditos, apresentava um desafio imensamente maior, pois era necessário rever um repertório musical já solidificado, um universo, enfim,

já estabelecido com seus conteúdos e valores. A proposta pedia uma desconstrução do que já estava sedimentado. Não é um processo fácil, pelo contrário, pode ser muito doloroso. Suas identidades artísticas, principalmente no caso dos alunos de canto, já se encontram bastante sedimentadas, por um lado pelo contexto cultural, por outro pelo encaminhamento curricular no processo de formação da graduação. O ouvido é alimentado pelo sistema tonal continuamente. A experiência de novas informações musicais ocorreu numa perspectiva pouco satisfatória, não se constituindo numa apreensão significativa, em virtude do repertório já estabelecido. Bancar uma revolução deste naipe em apenas seis meses de trabalho, seria algo impensável. Seria necessário que este processo tivesse continuidade. Acredito que o máximo que puderam empreender foi feito. Foi um jogo limpo. Responderam positivamente às propostas inusitadas, mas também trouxeram um repertório familiar na construção de procedimentos para os roteiros. O cânone[73], por exemplo, foi uma forma utilizada, como o canto, improvisado a partir de uma melodia tonal e o ostinato rítmico. Juntaram-se também à exploração fonética das palavras, ruídos vocais que mais compunham uma sonoplastia de fundo do que uma busca da materialidade como pedia a proposta.

Nenhuma transformação no campo da experiência humana acontece de forma radical, varrendo estruturalmente o que existia. Os passos racionais, intelectuais, às vezes são muito maiores que os afetivos e sociais. Compreender apenas não é o suficiente, é necessário incorporar, criar uma mudança significativa dentro das possibilidades de cada indivíduo. Isto é um verdadeiro processo de construção do conhecimento numa perspectiva educacional que aqui é endossada. Assim sendo, o objetivo maior não é desconstruir para construir outros valores, mas sim “construir com”, possibilitando a ampliação do universo sensível e artístico dos participantes.

[73] É interessante acrescentar que o cânone, forma de imitação contrapontística do séc. XVI, voltou a ocupar espaço no cenário musical do século XX pelo serialismo e escolas neoclássicas.

Diário de Bordo

Convidei alunos da Licenciatura e do Bacharelado de Canto para fazerem parte do grupo do estudo que se segue, no momento em que transcorre esta pesquisa. Meu objetivo era retornar à questão da exploração da sonoridade da fala no jogo dramático. Muito embora as primeiras experiências já tivessem alcançado respostas satisfatórias, especialmente com os ex-alunos da EMIA, buscava agora um novo público que pudesse responder de outra forma, alunos de música, com outra faixa etária, no curso de Graduação. Seria uma experiência de maior amplitude para suas vidas, e eu conseguiria um foco mais determinado com relação aos procedimentos vocais e musicais envolvidos no projeto. Todos já haviam vivenciado esta questão nas aulas de "Linguagens Expressivas II" ou nas "Técnicas Teatrais", inclusive tendo acesso a textos de Jean-Pierre Ryngaert que serviram de reflexão para o trabalho. Agora iniciaríamos uma nova trilha juntos com maior determinação.

A questão da coralidade continuava presente, como também a utilização de procedimentos vocais voltados para a música do século XX. A conversa entre o jogo dramático e a exploração sonora da fala abriu espaço, então, para vários encontros entre nós. Muitos foram registrados em vídeo. O texto que se segue, também acompanha a dinâmica cronológica de nossos encontros, o encaminhamento do processo do grupo.

Por mais que os alunos já tivessem trabalhado com o jogo dramático anteriormente, não apresentavam ainda total familiaridade corporal. Assim sendo, muito embora o foco fosse a fala, sua exploração sonora, eu deveria proporcionar ao grupo situações também de descontração corporal, de busca do gesto significativo durante o jogo.

A poesia foi o eixo para impulsionar o jogo. A escolha desta referência se remete ao fato da sonoridade estar implícita à construção do texto poético. As palavras não são trabalhadas apenas semanticamente, mas a partir de sua sonoridade. Nada melhor, então, do que usar este repertório, já mais próximo do objeto de estudo.

Para nosso primeiro encontro, trouxe um provérbio, conhecido de todos, simples, para que a conexão pudesse acontecer mais facilmente e para que o espírito lúdico pudesse contaminar o grupo. “Quem não tem cão caça com gato”. Pedi que todos começassem no centro do espaço escolhido. Quem tivesse o primeiro impulso começaria, utilizando um gesto ou uma palavra, e os outros entrariam respondendo ao que observavam. A proposta era abrangente para que eu pudesse observar a desenvoltura do grupo e a partir daí determinar os próximos passos. A única restrição era o provérbio. Apenas ele poderia ser trabalhado como referência para a fala.

Surgiram muitos gatos miando e cachorros latindo. A imitação corporal dos animais foi o primeiro gesto do grupo. Encarei como uma grande liberação, como o primeiro aquecimento.

Depois desta abertura, restringi o próximo passo. Foquei na exploração sonora do provérbio. Queria que eles se escutassem, uns aos outros, o que não tinha acontecido ainda! Pedi que fizessem uma roda e que se colocassem de costas, para não se intimidarem com o cruzar de olhares e pudessem ficar mais à vontade para captar a escuta do grupo.

Escolhi algumas palavras do texto: ”cão”, “caça”, e “gato”. A cada palavra que eu emitia, eles ouviam e teciam variações. Pedi que basicamente utilizassem os parâmetros sonoros. Quando já estavam bem aquecidos, pedi que fizessem duplas, que se olhassem nos olhos e jogassem com as palavras: “quem”, “não”, “tem”, ainda utilizando variações dos parâmetros. Desta forma, o grupo pôde ampliar o repertório de possibilidades para o jogo seguinte. Não

necessitavam se apoiar apenas na imitação das emissões sonoras dos animais.

Depois deste momento de laboratório, de pesquisa sonora e de escuta, o passo seguinte foi voltarmos para o espaço do jogo. Como eu queria que o foco estivesse voltado para a sonoridade, para que pudessem se concentrar mais na produção sonora, reduzi o repertório gestual. Pedi que cada um escolhesse apenas um gesto, no plano que quisesse, e trabalhasse apenas com ele. Um gesto que estivesse contido de alguma forma no provérbio. Quando todos já se movimentavam seguramente com seus gestos, pedi que escolhessem uma palavra e a conservassem junto com o gesto. Era importante que conseguissem criar uma conexão gesto-som. A escuta deveria ser o fio de relação com os demais. No entanto ainda não havia uma proposta de interação. Estavam isolados, produziam acontecimentos simultâneos que eram absorvidos e escutados por todos. Este era o ponto. Ainda estávamos confeccionando o repertório. Eu estava lidando com um grupo de músicos sem experiência de jogo dramático. As respostas não surgiriam de imediato. Um longo processo me acenava,exigindo muita objetividade e sensibilidade para encontrar os elos mais adequados da cadeia.

Tentei uma pequena interação. Pedi que fossem percebendo o que ocorria ao redor e que escolhessem uma pessoa com quem pudessem interagir. Fui passo a passo propiciando ao grupo mais repertório e mais segurança.

Depois de todo este controle, deste direcionamento, seria necessário voltarmos à abertura, à vivência do jogo em si. Os gestos estavam liberados assim como o uso das palavras. Só não podiam perder o fio da escuta para que a interação sonora pudesse acontecer através das variações que haviam vivenciado anteriormente.

Do primeiro momento, de total liberação, até então, o jogo tornava-se mais substancial, mais focado, porém as situações ocorriam ainda muito em

paralelo. Não havia um foco principal. Para resolvermos esta questão, propus o jogo do mestre.

Uma pessoa é o mestre. Ela cria um gesto aliado à sonoridade de uma palavra. O grupo imita e vai criando variações. Outra pessoa fica de fora, observa e entra com um elemento surpresa que se contrapõe ao que está acontecendo. Temos uma superposição de acontecimentos.

Este jogo propicia o foco geral. O grupo todo está conectado com o que ocorre, porém contribui com sua variação, com sua participação individual. Sonoramente temos uma riqueza maior de material produzido em grande densidade. O elemento que se contrapõe, por ser um apenas, pode ser captado mais facilmente pelo grupo como um novo acontecimento. Assim sendo, a escuta se amplia nesta relação de simultaneidade. Como existem as regras para que o jogo ocorra, o grupo sente-se, por um lado, seguro, e, por outro, mais solto para investir nas particularidades das variações. O clima torna-se mais descontraído e prazeroso, sem que se perca o eixo.

A cada fala, a cada olhar que dirijo ao grupo, entrego-me inteira, sentindo a energia da oferenda brotando de dentro, a emoção de compartilhar a experiência. Percebo minha voz, as nuances de intensidade, sua entonação, e eu a dirijo aos alunos, estimulando suas descobertas e participação. Acredito a cada passo que damos, numa entrega mais profunda, na absorção do novo como ampliação da sensibilidade destes jovens músicos.

O resultado sonoro desta improvisação foi muito satisfatório. A diversidade de alturas, de timbres, a densidade desta combinação era interessante. Precisava averiguar se o grupo também havia escutado este resultado. Pareceu-me que mais se envolveram com o lúdico do que com a escuta. Não perceberam, porém, de toda forma, executaram... Só não tomaram ainda consciência do ocorrido! Estamos num ponto ainda muito inicial do processo, onde o cuidado com a apropriação de procedimentos, como a escuta mais esmerada, nem

passa por ser percebida. Para o grupo, trata-se de dar conta de muitos fatores ao mesmo tempo, o que torna o desafio muito mais difícil.

Repetimos mais uma vez, mas a riqueza sonora não foi atingida. A energia, o brilho, tinha sido diferente. Talvez já estivessem um pouco cansados. Deixei de lado a pesquisa sonora e voltamos à dinâmica do grupo, ao jogo em si. Enquanto existe um mestre que impulsiona o grupo, existe mais coesão, existe um eixo central. Sem o mestre, o foco se perde. Propus, então, um mestre desconhecido, sem determinação prévia. Qualquer um poderia ser, bastaria impor se ao grupo. Cada mestre deveria conquistar o grupo. Todos deveriam estar atentos para segui-lo. Esta mudança de dinâmica exigiria maior concentração por parte de todos. Caso surgissem dois mestres, o grupo poderia se dividir, escolher quem gostaria de seguir.

A compreensão do sentido do provérbio não foi atingida amplamente. O óbvio é que impulsionou a dinâmica, ou seja, a pessoa poderia ficar feliz por ter um gato para caçar, ou infeliz por não ter um cachorro. Achei importante discutir melhor o sentido do texto em uma próxima vez, para propiciar um maior alargamento de seu significado.

São muitas as questões a serem trabalhadas com o grupo. A familiaridade só se instalará ao longo do processo. A cada vez, uma apreensão maior. O importante é fazer com que cada experiência deixe suas marcas sensíveis.

A roda de conversa final apresenta as observações dos participantes. O que foi difícil de conseguir, ou fácil, o que foi interessante, ou não. Incentivo todos a que se manifestem e deem seus pareceres. A escuta dos companheiros favorece o processo de conscientização dos procedimentos, estimula a cumplicidade no grupo. Eu ajudo a afinar a autoconfiança do grupo, enfatizando as conquistas e estimulando a superação dos desafios deste novo universo.

Para o encontro que se seguiu, comecei com uma proposta clara e definida, um “exercício-jogo”, para que o grupo pudesse se familiarizar mais com a pesquisa sonora, através do estudo de fonemas, buscando revelar a possibilidade de um material timbrístico a ser trabalhado. Chamo de “exercício-jogo” e não apenas de jogo, como já esclareci anteriormente, pois existe um objetivo claro de apreensão de conteúdos, de aprendizagem, porém dentro de um clima lúdico, onde a participação de cada um altera e estimula a dinâmica de todo o grupo. Assim sendo, não trouxe um texto. Trabalharíamos com palavras formuladas pelo grupo. Começamos com um aquecimento que já preparava o jogo a seguir.

O grupo começou a se movimentar e alguém iniciou com uma palavra. O grupo se apropriou dela, variando seus aspectos sonoros até que outra pessoa (um novo líder) colocou na roda outra palavra. Sempre tínhamos um momento de transição. Dois acontecimentos ao mesmo tempo até que o novo absorvesse todo o grupo. Aos poucos, cada participante foi buscando um gesto que acompanhasse sua palavra.

Passo seguinte: começar o jogo. Formar um grande círculo. Uma primeira pessoa começa. Ela deve escolher uma palavra, porém vai começar com um dos fonemas que a compõem. Entra com o gesto também. Aos poucos, vai revelando a palavra. As pessoas vão pensando de que forma poderão entrar para interagir. É preciso escolher uma nova palavra que crie uma relação com a primeira e, ao entrar na roda com este som, já deverá ter uma ideia para se relacionar com o jogador. Assim vai acontecendo sucessivamente, até que todos tenham entrado. O jogo vai evoluindo, vai se desenvolvendo, novas situações surgem, novas palavras aparecem.

Nicole começou com a palavra “pipoca”, criando um movimento próprio. Marcelo e Pamela Cruz entraram variando esta palavra. Marcos com “catavento”, Pamela com “tatu”.

Houve muitos acontecimentos, estavam meio ansiosos, entraram rápido, sem saber como poderiam intervir. Ficou meio caótico. Achei importante que pudessem observar com calma o processo, por isso dividi o grupo em dois menores. Antes, porém, refletimos sobre as palavras escolhidas. Todas elas apresentavam fonemas curtos, “c”, “t”, “p”. Apenas o “v” aliado ao “n” poderia trazer uma duração mais longa. Rapidamente, pedi que o grupo pensasse em fonemas sibilantes para que pudessem sentir um novo contexto sonoro. Buscaram palavras com estes sons.

Um dos subgrupos começou a improvisar com as palavras “árvore”, “pássaro” e “avião”, criando gestos vinculados a cada palavra. Percebi que os gestos eram muito padronizados e criei um exercício momentâneo para alargarmos o repertório. Neste momento, pedi que todos os participantes entrassem. Começaríamos com uma das palavras, seu gesto, e não era necessário evocar um som. A cada palma, seu gesto deveria ser mudado.Começamos com a palavra árvore. Após algumas variações, escolhi uma das participantes, ela ficou no centro com seu gesto e os demais iam observando e compondo com ela uma única árvore.Quando a “escultura” ficou pronta, pedi que trabalhassem com os fonemas da palavra árvore, variando, sempre se escutando, e lembrando que poderiam se movimentar levemente, como embalados pelo vento. Ao som de uma palma, cada um, a seu tempo, sairia da árvore com o movimento do pássaro. Neste momento, o mesmo esquema anterior aconteceu: a cada palma, uma mudança no gesto. Alguns participantes não variavam exatamente o gesto em si, criavam variações mais ornamentais do que estruturais. Conservavam o mesmo gesto, mas trabalhavam num plano mais baixo ou mais alto: usavam andamentos diferentes. Percebi que um dos participantes, de fato, havia encontrado formas interessantes para o pássaro e para o avião, exercício que ocorreu na sequência. Pedi que ele mostrasse ao grupo suas descobertas e acrescentei que estas variações também poderiam ser feitas, ou seja, variações que se voltassem exatamente para a forma. Quando observo que o grupo não atinge a proposta que apresento, nunca considero errados os procedimentos. Procuro mostrar, de preferência, exemplos do próprio grupo, de como é possível também se aproximarem do que está sendo pedido.

É, na verdade, um trabalho que contém propostas nunca vivenciadas por eles e, portanto, não devem ser tolhidos. Pouco a pouco vão encontrando maior familiaridade nos procedimentos e segurança em suas descobertas. É importante que encontrem um sentido no que estão fazendo.

Voltando do pássaro, pedi que passassem ao avião. Imediatamente, os sons começaram, nem foi preciso pedir, sons, inclusive, onomatopaicos. A lembrança das brincadeiras com avião se instalou e o clima lúdico dominou.

Aproveitei a preponderância dos fonemas longos, muitos “a”, “o” e tive a ideia de aproveitar a oportunidade para trabalhar o “cluster”.

O formador, como o denomina Ryngaert, estando atento às respostas e necessidades do grupo,interfere em tempo real, fazendo propostas que julgue adequadas, criando muitas vezes situações inusitadas para si mesmo. A interferência faz parte do processo criativo do grupo e do formador. Ele não é uma figura isenta do processo. Ele se retroalimenta constantemente do que observa e devolve imediatamente, na medida certa, a proposta seguinte. E assim eu tenho agido.

Pedi que todos se organizassem em círculo fechado, de costas, e apontei um dos participantes para começar com um som. Expliquei o que era “cluster”, não conheciam. Disse que era um procedimento muito costumeiro na música do século XX. O amontoado de sons muito próximos, como a própria palavra indica – cacho – cria uma espécie de ruído. Toquei no piano um acorde tonal e depois criei um cluster. Perceberam. Quando o cluster já estivesse instalado, deveriam pouco a pouco se afastar e sustentar cada um seu som, depois, voltariam, de frente, se encarando e findariam o cluster. Conseguiram fazer bem.

Voltamos às palavras. Uma das participantes escolheu “canela”. Ela começaria a composição do cluster na roda. Quando estivesse formado, o grupo, pouco a pouco sairia, buscando um gesto e interagindo com os demais. Ocorreu-me, ao

observar, que poderíamos acrescentar uma exploração com o primeiro fonema “c” de canela. Começamos de novo e, então, acrescentei à proposta, uma segunda etapa. Após o cluster, trabalharíamos apenas com o fonema “c”, fragmentando a continuidade do cluster longo.

A resposta que o grupo deu não chegou perto das minhas expectativas. A fragmentação, para mim, estava ligada à rarefação, incluía o silêncio. No entanto, o grupo, apoiando-se em repertório anterior, entendeu de outra forma e criou pequenos ostinatos rítmicos. Em lugar de trabalharem com o fonema “c”, voltaram-se para a sílaba “ca”. A massa sonora ficou densa, ininterrupta.

Perguntei a eles se haviam ouvido o que sucedera. Do cluster ao acontecimento que criaram com a sílaba “ca”, era uma grande massa sonora. Não havíamos conseguido criar uma quebra com um novo acontecimento. Eles reconheceram que era muito difícil sair do padrão que já trazem. Logo começam com pulsação marcada e ritmos familiares. Resolvi, então, propiciar uma experiência diferente.

Formulei assim: em trinta segundos, cada um escolherá dois números sem revelar ao grupo e nestes momentos fará um som já escolhido. Pedi que andassem pelo espaço e que escutassem. Surgiram sons isolados, alguns simultâneos e muito silêncio. Diminuí depois o tempo para vinte segundos e pedi que pensassem em três sons espalhados nessa sequência temporal. Para finalizar, mudei a proposta. Cada um faria, então, um andamento diferente e emitiria aleatoriamente sons enquanto andava. Desta vez, pela diferença de andamentos, sons esbarravam-se levemente, entre silêncios curtos ou prolongados.

O objetivo de todos os exercícios propostos foi alargar a experiência do grupo, construir repertório, aproximando-o de procedimentos musicais utilizados a partir do século XX, para que pudessem usá-los com mais espontaneidade no momento do jogo. É essencial que a familiaridade se instale. Entrar direto no jogo dramático, sem um campo fértil de experiência que envolva a sonoridade

das palavras ou procedimentos musicais mais inusitados, é contar apenas com o repertório já usual, cotidiano, do grupo. Estaríamos no plano da confirmação apenas e não da transformação. Como já disse em momentos diversos deste trabalho, o educador, ao proporcionar informações novas, pode estimular o alargamento do universo de seus alunos, a partir do momento que elas sejam absorvidas afetivamente pelo grupo, que comecem a fazer um sentido para eles.

Para o encontro seguinte, pensei numa quadrinha usada num jogo infantil, simples, que pudesse estimular o despontar do clima lúdico no grupo. Ainda estava mais preocupada em criar espontaneidade, interação, para começar depois a trazer as poesias. Eu me surpreendi com o fato de apenas uma pessoa conhecer a brincadeira. Propus, então, um jogo para que os outros pudessem se apropriar dos versos: um fala, todos respondem; uma pessoa fala usando seus gestos, os outros respondem variando os gestos. Falar sussurrando, só no agudo, só no grave... Finalmente, propus que fizessem uma roda recitando o texto. Acabaram absorvendo e se soltaram.

Lá em cima do piano
Tem um copo de veneno
Quem bebeu, morreu
O azar foi seu

Comecei com um procedimento conhecido, palavras que escolho do texto a partir das quais o grupo trabalha variações sonoras. Pouco a pouco, buscam encontrar um gesto para cada palavra. Assim, escolhi palavras centrais tais como: piano, copo, veneno, bebeu e morreu.

Percebi que estavam meio áridas as palavras. Paramos com a improvisação e fizemos um jogo específico com esta questão, que já conhecem também, para que vivificassem as palavras. Assim, fizemos uma roda em que ficaram de costas e a cada palavra dita por um elemento do grupo, ela era variada em todos os parâmetros possíveis pelos outros. Sempre uma pessoa faria uma intervenção com uma nova palavra e, pouco a pouco, o grupo assimilaria esta

nova palavra e trabalharia com a variação. Este exercício-jogo exige bastante atenção, muita escuta pelo que está sendo produzido pelo grupo. É um superaquecimento. Em seguida, substituímos as palavras por frases, inovando o esquema do jogo, para preparar o próximo passo. Finalmente com as frases, o grupo se animou mais, sentiram-se com a quadrinha nas mãos!

Voltamos à improvisação, tentando preservar o clima sonoro encontrado. O desafio é não perdê-lo diante dos gestos, da movimentação pelo espaço e da relação entre eles. Desta vez, houve mais vivacidade. Propus que cada um ficasse apenas com sua frase. Trabalharíamos simultaneamente com todas as faces do poema, como numa visão cubista. Estavam ocupando melhor o espaço também.

Percebi que ainda era necessário aprofundar mais a percepção de cada um diante das situações que surgiam na improvisação. Assim sendo, apresentei uma nova estratégia. Os participantes ficariam ao redor do espaço cênico. Um primeiro entra com uma proposta, um gesto, um movimento. O segundo entrará apenas quando tiver uma ideia para reagir ao que está percebendo. Era importante ter um tempo mais largo para melhor captarem o sentido e responderem. As entradas foram boas, deu resultado, mas quando todos estão juntos, às vezes se embaralham, não sabem mais o que fazer, ficam meio isolados. Perdem o foco.

Propus nova estratégia para resolver este aspecto. O primeiro entra. O segundo responde, os outros observam e percebem qual foi a intervenção escolhida. Quando entra o terceiro, o primeiro prepara pouco a pouco sua saída. Desta forma, cada um tem a possibilidade de participar e de sair para observar. Na verdade, é um procedimento que os prepara passo a passo para a intervenção, poupa um pouco o fôlego, guarda forças para o próximo lance.Fortaleceram-se com isto. Ganharam mais confiança, arriscaram-se mais. Gostaram dos resultados finais. Cada um também sentiu mais prazer em jogar, ficou estimulante, interessante.

Os resultados sonoros foram muito bons também. Fizemos um levantamento dos procedimentos dos quais tinham consciência do uso: variações de muitas alturas próximas (cluster); exploração dos fonemas; mudança timbrística da voz; sussurros, e alguns ruídos como estalo de língua, ataque bilabial (oriundo do “p” de piano) e ruído da mão batendo na boca (oriundo do “c” do copo). Estes ruídos surgiram no calor da improvisação. Além da exploração sonora, eu enfatizei outros mais estruturais como a superposição de frases criando uma simultaneidade de acontecimentos musicais com as frases diferentes.

Observei que o silêncio não tem sido usado. Pensei em proporcionar maior experiência, talvez encontrando um poema cuja problemática interna lhe esteja vinculada para facilitar sua assimilação.

É interessante notar que em alguns momentos surgem arpejos tonais, ritmos dentro de uma pulsação regular, ou seja, seu repertório habitual. A familiaridade anterior do grupo coexiste com a apreensão de novos procedimentos. Este processo é compreensível. A absorção do novo não implica em rupturas eternas. O novo pode coexistir com o repertório familiar. O importante é que este novo possa proporcionar um alcance de maior amplitude, de maior alargamento da sensibilidade do indivíduo.

Na sequência de nossos encontros, trouxe o poema do Bandeira, ”Pneumotórax”. Achei que já podíamos começar a trabalhar com as poesias. Seria importante pôr o grupo em contato com um poeta brasileiro desta dimensão, através de um poema bem mais substancial em relação ao que vínhamos enfocando, amenizado, no entanto, por um certo humor que estimularia a expansão lúdica. Tenho trabalhado com este poema também pelo fato de ele apresentar muitos aspectos que estimulam a exploração sonora da fala.

Li para o grupo, ressaltei alguns aspectos que poderiam nos interessar sonoramente, como as palavras hemoptise, dispneia, tosse,trinta e três, respire. Assinalei também os ruídos vocais que poderíamos trabalhar, como a

própria tosse, a respiração, e estimulei o grupo ao uso de outros ruídos vocais. Surgiu o espirro e o bocejar.Chamei a atenção para a repetição das palavras tosse e trinta e três. A repetição poderia ser usada como um procedimento musical, como um ostinato, ou seja, como um padrão musical que se repete muitas vezes. Por último, estava presente a música através da palavra “tango”.

Depois da leitura, propus que o grupo pensasse na utilização de procedimentos sonoros para a improvisação e até mesmo de um possível roteiro. Não saiu nada. A “brincadeira de inventar” não está incorporada. Muitas vezes, eu ainda me surpreendo quando diante da proposta que demanda criação, invenção, os alunos se refugiam através de uma lívida mudez, do corpo estarrecido de pânico! Olhando para trás, como se o tempo pudesse congelar, acredito que possa ter havido um lapso infinito entre o brincar solto da infância, se ainda ocorreu, e sua dissolução gradativa durante o processo escolar. O que foi feito do prazer de inventar? Na verdade, a escola não é o único vilão nesta história. A sociedade como um todo, robotizada em seus atos e pensamentos, acaba por esterilizar o impulso da expressão individual, encaminhando todos a padrões de comportamento uniformizados e estéreis. Achei que não era o momento de insistir com o grupo, de forçar a situação. O percurso que ainda pela frente teceríamos juntos poderia dar conta destes lapsos. Fomos então direto para o espaço e começamos com o aquecimento.

O foco voltou-se para os ruídos vocais. Respirações diversas, tosses, espirros, bocejos. Quando este clima sonoro estava instaurado, fui jogando para o grupo algumas palavras para serem incorporadas e trabalhadas criando emaranhados com os ruídos.

Alguns aspectos são muito importantes para o grupo apreender. A escuta deve ser um elemento de conexão entre eles. É a partir da escuta grupal que será possível interferir no todo. A improvisação sonora com as palavras do poema vai acontecer quando a escuta estiver conectada ao que está sendo produzido. Percebo que cada participante fica muito atento ao seu som, à busca do seu gesto e também muitas vezes não cria articulações com os demais. É

necessário que a familiaridade com a escuta, com a relação com o outro esteja incorporada e, assim, o processo será mais orgânico, menos compartimentado. O grupo ganhará em desenvoltura. A escuta não é abstrata, volta-se para o “aqui, agora”.

Quando entram no espaço da improvisação para valer, a articulação acontece, atingem uma dinâmica maior, mas perdem a dimensão do movimento geral do grupo. Assim sendo, não percebem o ritmo geral, o que cada um pode fazer para dinamizar o grupo. Muitas vezes, por exemplo, estão todos sentados proximamente no chão, estão se relacionando uns com os outros, mas não estão atentos ao que ocorre no todo. A partir deste panorama, pensei num exercício que pudesse favorecer esta problemática e ao mesmo tempo depurar a escuta.

Uma pessoa fica sentada no meio do espaço de olhos fechados, enquanto ocorre o jogo do mestre. Logo a seguir, peço que todos façam uma roda de olhos fechados e comecem a improvisação apenas sonora com muitíssima atenção ao que está acontecendo. Quando percebo que estão conectados, que realmente estão escutando uns aos outros, peço que abram os olhos, criando gestos e que pouco a pouco se afastem e se movimentem pelo espaço, sem perder a escuta grupal, e que se sintam dentro de um todo. De quando em quando, a pessoa que estava sentada no centro muda com outra. Esta foi a primeira vez em que de fato funcionou. A qualidade sonora foi diferente, cuidada. As interferências aconteciam com domínio. O grupo confirmou minhas observações quando nos sentamos à roda de conversa.

Quando o formador está atento, conectado com o que ocorre com o grupo, pode encontrar procedimentos muito apropriados que auxiliam sua expansão. As ideias parecem surgir como num passe de mágica... e acertam em cheio no alvo! De fato, todo o repertório disponível do formador está em prontidão, não cai do céu, ele apenas aflora pela sintonia estreita, pela entrega absoluta. Acontece a comunhão.

Para o próximo encontro ainda ficaremos com esta poesia. O objetivo maior será a criação de um roteiro possível com um levantamento de procedimentos sonoros. Acredito que este tipo de exercício, de apreensão do todo, feito anteriormente, com calma e reflexão, possa auxiliar na busca de um maior domínio do todo, insinuar caminhos de condução com uma dinâmica viva no momento da improvisação.

Pneumotórax

Febre, hemoptise, dispnéia e suores noturnos.
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:
-Diga trinta e três.
-Trinta e três... trinta e três... trinta e três...
-Respire.

-O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.
-Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?
-Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

Iniciamos então o trabalho com a proposta de criarem um roteiro. Li novamente a poesia do Bandeira para motivá-los e aguçar-lhes a memória. As ideias não surgiam. Lembramos da semana anterior, dos procedimentos usados, mas todos ficaram calados. Enfatizei o fato de que era apenas um roteiro para que tivessem um rumo a seguir. A improvisação de toda forma aconteceria com liberdade e viço, seria um ponto de partida... Embora eles não tenham esta prática, finalmente surge uma primeira sugestão: usar o “espirro” como um motivo trabalhado com variações. Este seria o primeiro bloco. Em seguida, o grupo estaria dividido entre o paciente e o médico. Alguns com a palavra trinta e três e alguns auscultando. A nova proposta foi interessante, trouxe de volta as palavras e as frases.Então, como terceiro acontecimento, alguém falaria: “E então, doutor?”. Como fechamento, um grupo trabalharia a palavra “pneumotórax” e outros trabalhariam a palavra “tango” e o próprio canto de um

tango. Isto foi tudo o que conseguiram neste momento. Pareceu-me uma grande conquista em virtude da inexistência anterior. Arriscaram!

Após a execução deste roteiro, eu propus algumas variações. Sugeri que, no lugar dos espirros, trabalhassem com a respiração e partissem para usar as palavras do primeiro verso: febre, hemoptise, dispneia, suores noturnos. Enfatizei, novamente, o cuidado que deveriam ter com a busca dos gestos, dos significados gestuais para cada acontecimento sonoro. Outra observação que fiz foi também com relação ao espaço utilizado. Ficavam todos muito juntos, em círculo. Para o encontro seguinte, alertei que usassem um maior campo e planos diferentes. Sentiram-se melhor na segunda vez. Estavam mais aquecidos.

Na elaboração de um novo roteiro, perguntaram se seria necessário seguir uma ordem lógica, cronológica, ou não. Expliquei que esta linearidade temporal não era obrigatória. Pouco a pouco eles se entusiasmavam com a ideia de "inventar"!

Depois das primeiras improvisações, eu detecto o que deve ser mais trabalhado. Como já disse, esta tem sido minha conduta. Faço propostas em cima de questões mais frágeis. Os exercícios propostos são os mesmos que temos feito, mas a cada vez apresentam melhores resultados, pois o grupo está mais familiarizado com seus procedimentos. O exercício de escuta e pesquisa sonora em roda, por exemplo, agora é feito de olhos fechados. Percebi que deu mais resultado, que ficam mais concentrados e escutam mais. A proposta do "entra e sai", também já conhecida, passa a ter mais clareza com sua repetição. Assim sendo, começam em pé, ao redor do espaço cênico. Uma primeira pessoa começa com uma ideia, a segunda só poderá entrar se conseguir uma articulação com a primeira. Pode ser algo próximo, longínquo ou bem oposto. Quando entra a terceira, também levando em conta o que se passa, a primeira prepara sua saída. Quando a quarta entra, a segunda sai e assim por diante de modo que todos entram e todos têm um tempo necessário para encontrar uma ideia para a articulação. Neste caso, é uma dupla que atua

e o resto do grupo observa. Joga-se diante dos outros, olhares que acompanham concentradamente a atividade. Este revezamento constante entre quem atua e quem observa cria uma dinâmica fecunda para todos os participantes. Como diz Ryngaert: “No quadro da formação, julgo indispensável que essas funções sejam ocupadas alternadamente por todos os participantes” (2009, p. 30).

A novidade combinada para a abertura desta proposta foi a suspensão da ordem de entrada. A quantidade de pessoas em cena e sua correspondente duração dependeriam diretamente do ritmo do grupo, da percepção de sua dinâmica.Acharam mais difícil, pois a movimentação aconteceria regulada por eles, sem regra anterior. A liberdade seria exercida pelos componentes, tornando o desafio bem maior.

Como percebi que em muitos momentos eles perderam boas oportunidades de participação grupal, fiz nova proposta em que trabalhariam a densidade máxima e a privacidade. O grupo deveria perceber em que momento a participação de todos seria bem vinda e em que momento a intimidade de poucos deveria ser preservada.

Quando imagino uma proposta que possa ajudar a solucionar a questão que está ocorrendo, trago a ideia não apenas na ponta da língua, mas todo o corpo, emoção e intenção vibram junto e contagiam o grupo. Escuto minha voz, sua propagação sonora. É ela a portadora da energia que se aloja na proposta e assim a condução da fala toca a sensibilidade da escuta de cada um e impulsiona sua concretização no espaço da improvisação.

Depois do Bandeira, trouxe Vinícius de Morais, com “O relógio”. Seria como revisitar um poema conhecido nos idos da infância, visto agora sob outro olhar. A temática do tempo presente pela pulsação do relógio me sugeriu a possibilidade de abordarmos diferentes andamentos. Por outro lado, a palavra “tic-tac”, vista como um ruído, instigou-me o tecer de variações constantes de timbre, aliadas à intensidade e altura.

A primeira proposta teve início com os participantes colocados em torno do espaço cênico. Cada um entraria com seu próprio relógio, com seu gesto, andar. A palavra seria tic-tac. Inicialmente, quando todos já estavam no espaço do jogo,surgiu a primeira surpresa, um relógio que começou a perder sua corda e paralisou. Após todos os nossos encontros, este foi o primeiro momento em que esta situação aconteceu. O contraste do congelamento com o movimento provocou uma nova dinâmica. Alguns alunos mais marcavam o pulso do que procuravam descobrir também um gesto para fazer seu relógio. Como alguns não têm muita soltura corporal ou são mais inibidos para se expor, o jogo do mestre causa bons efeitos. O mestre apresenta sua ideia, que será seguida por todos. Existe uma apreensão de novos gestos. Quem não consegue encontrar um, apreende do outro e acaba por vivenciar a diferença.

Seguindo, propus que cada um, além do “tic-tac”, também trabalhasse com uma frase, para que pouco a pouco pudessem se apoderar de todo o poema. Escolhi: “passa tempo”, “chega logo”, “bem depressa”, “já perdi toda a alegria”, “dia e noite, noite e dia”.O fio condutor seria o tic-tac do relógio que de alguma forma deveria estar sempre presente, o tempo fluindo concretamente no âmago do jogo. O grupo deveria estar atento, escutando a produção. As frases seriam exploradas sonoramente, seus fonemas trabalhados, e o ostinato do relógio não poderia ser abandonado. A proposta exige sempre muita escuta para que a peteca não caia! A determinação da pulsação, somada a diferentes fluências de tempo das frases, criou a possibilidade da experiência estética de tempos diversos. A percepção corporal absorvendo uma amplitude temporal fora do fluxo cotidiano!

Depois de uma maior soltura, costumo voltar à roda de escuta, para que se possa ganhar mais consciência, influindo assim diretamente na produção sonora que alcança mais qualidade e domínio. Tenho estimulado a vivência do silêncio como elemento essencial para a composição da maior ou menor densidade da massa sonora. Depois da concentração em roda, novamente a soltura através da improvisação pelo espaço. Esta dinâmica de alternância entre momentos mais soltos e mais concentrados tem sido um

encaminhamento usual. Acredito que ela propicie o desenvolvimento das aquisições numa escalada espiral. A cada degrau, mais consistência do emprego dos procedimentos, mais segurança na relação com os participantes do grupo, maior prazer na invenção.

Ao voltarmos, então, para o espaço da improvisação, onde a liberdade de se apropriar de todas as frases e do uso do ostinato do tic-tac era a proposta dada, percebi que a conexão com a escuta estava mais incorporada, muito embora eles afirmassem que se desconectam da escuta quando a movimentação é intensa. Observando-os, no entanto, percebo como estão ligados ao todo, pois respondem com procedimentos que atestam a conexão global, mostrando a familiaridade que ganha espaço.

Como tenho assinalado, de uma forma geral eles não conseguem facilmente propor ideias, pensar em possíveis rumos, quando solicitados por mim. No entanto, diante das minhas instigações para que tentassem a criação de pequenos roteiros, surgiu a proposta de Nicole. Pensou em todos no centro do espaço, trabalhando com diferentes pulsações, mas cada um sendo uma parte do relógio. Estas peças vão se soltando, espalham-se pelo espaço, fora do tempo, com movimentos e gestos novos. Pouco a pouco voltam para o centro, formando novamente o relógio inicial. Outros propuseram alguns episódios, mas não conseguiram formular um roteiro completo. Em sua concepção, no entanto, Nicole não incluiu possibilidades para a sonoridade da fala.

O relógio

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac e vai te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado

Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Tic-tac...

Um jogo que estimula a busca da diferença, a contribuição mais autoral do participante, é aquele em que ele apenas observa o que está ocorrendo e só entra quando tiver uma ideia para ser trabalhada. Tem seu tempo próprio de busca, é um jogo mais aberto.

Outro aspecto que o grupo continua ignorando é o silêncio. O espaço sonoro é sempre intensamente preenchido.Assim sendo, para sanar estas questões, propus que trabalhassem sem se movimentar pelo espaço, apenas utilizando um objeto com o qual se relacionar. Cada participante apropriou-se de uma estante de música. O silêncio deveria ser muito observado. Partiríamos do silêncio, como uma grande partitura em branco, e desenharíamos nela sons... um ali outro acolá... densidade rarefeita. O caminho era saborear o silêncio! Um dos participantes, no final do encontro, observou que somente com este exercício é que ele verdadeiramente pode escutar tudo o que ocorria e pensar calmamente o que executar.

A proposta seguinte focou apenas a máscara. Todos se colocaram atrás de suas estantes, deixando apenas o rosto de fora. Na primeira vez, usariam apenas o “tic-tac”. Na segunda, as frases. Na terceira, o “tic-tac” seria um fio condutor no meio das frases. Todos deveriam estar muito atentos, pois, quando um deixava de lado o “tic-tac”, logo outro deveria tomar o seu lugar.

O mais proveitoso de tudo foi constatar que agora o grupo escutava com mais consciência o que ocorria. Havia silêncio. A articulação no tempo respirava... tudo respirava... gestos, feições... palavras...

Seguindo, recomeçamos, agora liberando os braços e pernas. A restrição exige sempre grande dose de invenção e o grupo necessitou buscar todos os seus recursos pessoais para responder à proposta.

Finalmente, depois do foco restritivo, o movimento foi liberado... mas ainda com direcionamentos!!!!! Poderiam sair do seu espaço e interagir com o vizinho; no entanto deveriam estar atentos para não saírem todos juntos. “Uma visita aqui... outra lá...”

O resultado foi muito bom. Houve uma exploração detalhada que resultou numa qualidade mais apurada, procedimentos mais sofisticados, com domínio e consciência. Levá-los passo a passo, da utilização reduzida dos recursos disponíveis à sua utilização máxima, foi um encaminhamento que deu certo.

Mais um poeta brasileiro foi escolhido na sequência. A poesia concreta de Haroldo de Campos trouxe um repertório com o qual o grupo não tinha familiaridade. O poema apresentado contribuiu para o alargamento do conceito do texto poético. Por outro lado, sua estrutura limpa, transparente, colocada no silêncio de uma página vazia, proporcionou novo encaminhamento para a construção de um roteiro básico para a improvisação. O silêncio finalmente pertencia à construção dos alicerces do poema.

Branco branco branco branco
Vermelho
Estanco vermelho
Espelho vermelho
Estanco branco

Começamos em roda, com a poesia em mãos. Lancei algumas observações. Ressaltei muito o aspecto visual, a organização das palavras no espaço gráfico. Mostrei a primeira linha com a palavra branco, uma sequência linear. O vermelho, descendo em diagonal, trazendo movimento ao poema. As palavras

“estanco” e “espelho” trariam procedimentos de dinâmica para nossa improvisação, palavras de ordem, palavras do mestre.

Levei muitos papéis vermelhos e brancos de diferentes tipos, laminado, celofane, de seda e crepom, como objetos sonorosa serem utilizados na improvisação. Tenho observado que o grupo, cujo vocabulário gestual ainda não está muito maduro, fica vagando sem saber o que fazer com o corpo. O objeto surge como um apoio, um instrumento de condução para a expressão do gesto.

Escolhi inicialmente os papéis celofane e de seda. Fizemos uma grande roda com eles, preservando o espaço cênico. A proposta baseou-se em pontos estruturais da leitura que eu havia feito do poema. O branco seria linear, o vermelho, a linha diagonal. As palavras “estanco” e “espelho” seriam os comandos do mestre, que poderia ser qualquer um do grupo. ”Estanco” indicaria parada imediata e “espelho”, o jogo do espelho, da imitação, um em frente ao outro.

Olhamos sonoramente para as palavras.O branco em linha poderia ser um ostinato, sons mais estáveis. O vermelho indicaria um trabalho mais voltado para a variação de alturas, já que, visualmente, esta analogia era apresentada. A exploração fonética das palavras, como sempre, não poderia ser desprezada, e a escuta alertíssima!

A improvisação no calor do jogo ganhou mais maleabilidade evidentemente do que a proposta básica. O vermelho passou a indicar movimento livre e o branco o movimento comedido. Sonoramente, o vermelho era mais arrojado e o branco muito menos. Trabalharam dentro do espaço reservado e também sobre os papéis. O comando não era seguido por todos. Pedi que ficassem mais atentos para a próxima vez, para que realmente conseguíssemos trabalhar com a alternância contrastante entre massa sonora e silêncio, movimento e congelamento.

A diferença entre o que é proposto na roda e o resultado durante a improvisação, mostra, de fato, o que foi apreendido pelo grupo, o que fez realmente sentido neste momento. A leitura estrutural que propus dissolveu-se em procedimentos mais afetivos, talvez mais orgânicos. A observação desta conduta é o aprendizado que recebo de presente quando a expectativa da resposta é aberta, sem um direcionamento rígido. Preparar o terreno... é preciso. A alquimia do florescer das sementes vai depender das possibilidades internas, de sua natureza e da somatória das condições do entorno... mas o jardineiro está presente sempre para cuidar.

Assim sendo, depois do que observo nas primeiras improvisações, lanço outra proposta, tentando abordar aspectos de que o grupo não cuidou muito ou propostas que não surgiram. Propus, então, que criassem no chão um caminho mais linear com os papéis laminados brancos e um outro, mais vivo e cheio de movimento, com o vermelho. O primeiro desafio é que não teriam mais objetos em que se apoiar. O segundo desafio consistia em andar sempre em cima dos papéis. Poderiam mudar de cor, obedecendo às suas dinâmicas específicas. O terceiro desafio estaria vinculado ao andamento. Trabalharíamos com um andamento muito lento para que houvesse um tempo maior, mais largo para a escuta, para a percepção do que ocorria ao redor. Resguardaríamos as condutas sonoras. Um mestre foi determinado para os comandos.

Eram tantos desafios que inicialmente não conseguiam trabalhar sonoramente. Um som aqui outro acolá apenas. De toda forma, o silêncio se instalava. Depois do primeiro congelamento, ao reiniciar, sentiram-se mais seguros e então o trabalho sonoro aconteceu mais densamente.

O passo seguinte voltou-se para uma participação mais efetiva dos jogadores com relação à criação de roteiros. Dividi o grupo em dois e pedi que elaborassem propostas para todos, levando em conta a estrutura do poema. Senti um envolvimento diferente, mais intenção, talvez pelo prazer da autoria. As duas propostas conservaram os eixos principais da leitura que eu trouxe ao grupo, mas o “como” fez toda a diferença.

Propus que começassem a investigar poemas, para que pudéssemos em breve tê-los como nossas próximas referências para as improvisações. A importância das escolhas do grupo, suas preferências estéticas, contribui para firmar o alicerce da autonomia do grupo neste sentido também.

Analisando melhor este encontro, percebi que as primeiras ideias que surgiram foram envolvendo a trama do jogo em si, articulações com o espaço, movimentos, mas o mais difícil foi traçar o perfil sonoro. "Esta nova sonoridade..."[74] disse Nicole "... é que está difícil de assimilar!" Com certeza, a aquisição da desenvoltura corporal estava em defasagem com a apreensão dos novos procedimentos musicais.

A fala da Nicole, então, me fez abordar a questão, buscando um encontro apenas voltado para experiências vocais, através de propostas corais com procedimentos musicais mais contemporâneos, novos para o grupo, para tornar este contato cada vez mais familiar, para que pudesse enfim fazer um sentido maior para eles, possibilitar um vínculo afetivo. O material básico que utilizei, apoiava-se nas poesias trabalhadas até o momento.

Começamos com uma proposta de cluster com durações prolongadas. A palavra escolhida foi "vermelho", do poema de Haroldo de Campos. O foco seria no segundo "e", da sílaba "me". Uma pessoa começaria e as outras, apontadas por mim, seguiriam com alturas muito próximas, quartos de tom, sustentando o cluster. Com o fechamento indicado pelo meu gestual, terminariam com a sílaba "lho". Repetimos outras vezes.Experimentamos em seguida, o cluster com durações curtas.

---

[74] O grupo começa a entrar em contato com o repertório não tonal nas aulas de Análise da Música do séc. XX e História da Música. Alguns alunos sentem maior familiaridade diante de um repertório "diferente e novo", como diz Pamela Cruz Soto. Talita Del Collado Larcipretti, no entanto, declara que embora no início fosse "difícil de assimilar, achar bonito e ter paciência de ouvir até o fim, logo aquele gênero me tomou de tal forma, que me apaixonei." Por outro lado, Marcelo Borges já convive com este repertório há muitos anos, o que o agrada muito. Viviane está estudando agora a peça de Schoenberg, op. 19, quando seu repertório habitual era Bach, Mozart, Beethoven, Chopin e Schumann. Como diz Norma, "acho que preciso me familiarizar mais, conheço pouquíssimo este repertório. Por termos mais uma educação musical tonal há muito estabelecida entre nós, fica distante ter um conceito sobre este repertório."

O próximo procedimento voltou-se para a questão do “vozerio”, ou seja, da densidade de massa conseguida pelo grupo. Escolhemos a frase “já perdi toda a alegria” do Vinícius de Moraes. Uma primeira pessoa começa e em seguida as outras vão entrando. Este exercício pressupõe a escuta apurada do grupo, pois cada entrada depende da escuta anterior para que ela se articule com o que está sendo produzido.

Seguindo ainda dentro desta problemática, propus uma variação do exercício com a palavra “pneumotórax”, título do poema do Manuel Bandeira. O final da palavra seria prolongado, estando a duração a cargo de cada um. O objetivo era explorar o fonema “x”.

Uma variação bem distante desta questão referente à massa vocal, contrastante,foi trabalhar o uníssono com ataques diferentes executados pelos integrantes quando apontados por mim. Muitos não conseguiram manter a altura quando solicitados. As entradas eram aleatórias, também apontadas por mim, formando uma ondulação assimétrica.

Outro procedimento escolhido ligava-se à pesquisa de diferentes ruídos feitos com a boca. Começamos com o “tic-tac” do Vinícius de Moraes, já tomado como nosso primeiro ruído, cada um fazendo suas variações, e, pouco a pouco, fomos substituindo esta palavra por outros sons encontrados. Fizemos depois o inverso, partimos de diferentes recursos timbrísticos, cada um com o seu, fomos transformando este material, fazendo retornar ao “tic-tac” e depois voltamos aos ruídos do início.

Fizemos depois um festival de risadas. Inicialmente um após o outro, como aquecimento. Depois, fizemos duplas em rodízio, para que pudéssemos ter mais controle do resultado. Uma primeira pessoa começa e uma segunda é apontada. A segunda permanece e entra uma terceira. Assim por diante. Após as risadas, trabalhamos com a lamúria. Evidentemente, atingimos outro perfil, outro caráter, com a intensidade começando pianíssimo.

Não trabalhamos apenas com a experiência do fazer, mas do apreender um novo repertório através da escuta. A peça do Gilberto Mendes,“Asthmatour”, que não conheciam, trouxe à pauta a questão da referência, essencial ao embasamento do aluno. Então, todos estes procedimentos trabalhados no laboratório são de fato utilizados por um compositor! O que é apresentado passa a ser reconhecido como pertencente à linguagem musical, através da criação, da escolha desses materiais pelo compositor. Faz um sentido de maior coesão, as partes são reconhecidas no todo e estão inseridas num contexto cultural.

Trouxe Gilberto Mendes, pela participação significativa como compositor brasileiro. Sua pesquisa sempre se norteou pelo alargamento das fronteiras do tonalismo. Seu senso de humor traz uma maleabilidade que leva o ouvinte a uma posição de fruição prazerosa. Minha escolha pessoal aconteceu também por razões afetivas. Gilberto Mendes foi grande parceiro do Willy Corrêa de Oliveira durante minha época de Graduação. Participamos algumas vezes do Festival de Música Contemporânea em Santos, organizada por eles. Por este motivo também, pus meus alunos em contato com ele. O clima lúdico que está presente na composição atrai a concentração propiciando a escuta de um repertório não usual.

Procedimentos que se voltavam para a materialidade dos sons foram elencados na composição de Gilberto Mendes: exploração fonética, ruídos com a língua, gargarejos, inspirações pela garganta, gritos. Também observamos procedimentos de organização do material como: cluster, ostinatos, acordes, glissandos, vozerios, densidade da massa sonora, silêncio. Trabalhou também com frases exclamativas, e jingle com todo o coro. A composição música-teatro encontrou um espaço de sintonia diante de nossos propósitos de pesquisa, e sua temática, inclusive, criou uma relação com o poema “Pneumotórax” do Bandeira, trabalhado anteriormente.

Depois de um trabalho voltado especificamente para procedimentos musicais, imaginei que pudéssemos partir deste universo para o jogo dramático. Propus,

então, ao grupo que compusesse uma pequena peça vocal a partir de um poema do Neruda, contido no livro *Livro das Perguntas*.A ênfase estaria na criação sonora. Acredito que o grupo precise mais de segurança e familiaridade neste aspecto do que com relação aos gestos e movimentos que têm surgido mais fluentemente na hora do jogo dramático.

Segue o poema trabalhado: “Sabes que meditações rumina a terra no outono?”

O grupo inicialmente pesquisou sonoridades sem usar as palavras. O outono é que deu o tom de suas matizes; tanto estava presente que não usaram a palavra em si. Imaginaram o vento de outono. Num segundo momento, pensaram em colocar as palavras na forma de um cânone. Usaram uma forma conhecida talvez porque lhes desse maior segurança. Cada palavra seria um acontecimento distribuído em quatro vozes. A primeira pessoa começava com “sabes”, acentuando muito o “s”, em analogia ao som sibilante do vento. Quando entrava na palavra seguinte, ou seja, “meditações”, prolongando o fonema “m” como se fosse uma meditação, o segundo começava com “sabes”. Quando a primeira emitia a palavra “rumina”, as palavras “sabes” e “meditações” eram passadas para as pessoas seguintes. Finalmente, era falada a palavra “terra” pela primeira pessoa, enfatizando as sílabas como duas pulsações bem precisas, no mesmo momento em que todos mudavam suas palavras para as seguintes. Cada pessoa trabalhava duas vezes com cada palavra e a sequência era repetida mais uma vez.

Passamos algumas vezes até que todos já estivessem dominando melhor a proposta.

A partir deste momento, propus que então pensassem em movimentos, gestos que pudessem acompanhar a sequência sonora. Antes, porém, fiz uma sugestão: qual seria a forma mais óbvia que poderia acompanhar estruturalmente a sequência vocal? Uma pessoa percebeu e sugeriu que para cada palavra poderia conter um gesto e a aproximação isomórfica foi apreendida pelo grupo. Perceberam que sempre a primeira pessoa, então,

seria a que passaria o gesto, como no jogo do mestre. Propus uma abertura para esta questão. Pedi que todos se levantassem e experimentassem encontrar os gestos e os movimentos para cada palavra. Fiquei observando.

De tudo que foi encontrado, propus algumas escolhas para o grupo. O gesto associado à palavra “sabes” era sinuoso, com muitos movimentos feitos pelos braços e movimentava-se pelo espaço. “Meditações”, o gesto feito com as mãos aproximava-se de uma prece. Era estático no plano alto. Contorcendo-se, no plano médio, era emitida a palavra “rumina”, e “terra” acompanhava a pulsação dos passos pelo espaço. Achei que esta escolha apresentava um painel diverso com relação aos planos e dinâmicas. O cânone ganhava expansão no espaço, perdendo a linearidade das entradas quando sentados. Apenas conservamos a ordem das pessoas para que o fio condutor não se perdesse.

Pude perceber que compuseram palavra e gesto juntos,que foram assim assimilados por todos. A atenção estava muito focada, pois havia uma sequência e o grupo acompanhava a escuta de cada entrada. Foi um ganho com relação à escuta, eles mesmos afirmaram. A utilização de uma forma costumeira como o cânone, permitiu que investissem na exploração sonora com segurança. A forma era o continente para a investigação de novos conteúdos, porém o roteiro acabou por congelar a forma mais solta da improvisação.

Reafirmando a conduta anterior, apresentei mais um poema do Neruda pertencente ao mesmo livro: “É verdade que no formigueiro os sonhos são obrigatórios?”

Thalita e Marcelo apresentam as propostas. Pensaram em associar a palavra formigueiro a um ostinato, ligado à inquestionável organização das formigas. As pessoas trabalhariam com esta palavra, com entradas diferentes, usando a intensidade “p”. Em contraposição à ideia de ordem, “os sonhos” trariam mais liberdade. Pensaram em usar o “cluster”. O último elemento mais claro que

utilizaram foi a pequena frase “São obrigatórios?”, pondo mesmo em cheque esta questão.

Ficaram muito tempo discutindo o roteiro, com muita concentração. Ainda sentados, ensaiaram algumas possibilidades sonoras a partir deste esboço inicial. O “cluster” foi bem livre. Cada voz oscilou as alturas como quis e usou, inclusive, glissandos. Neste momento, enquanto todos ainda estavam no episódio dos sonhos, Marcelo foi pouco a pouco introduzindo de novo a palavra formigueiro como uma retomada à vida cotidiana das formigas. Por fim, a pergunta, “São obrigatórios?”, soou como um grande vozerio.

Propus, então, que o grupo todo começasse a pensar em gestos, movimentos pelo espaço que poderiam ser sugeridos.A ideia da fila de formigas em sequência, logo surgiu. Nicole sugeriu pequenos estalos com os dedos para acompanhar os passos das formigas. Marcelo lembrou-se da obstinação das formigas, que devem atingir seu objetivo a qualquer preço. Se existe algo obstruindo, elas contornam e seguem. Assim, esta proposta também foi aceita pelo grupo para ser usada na improvisação. Pamela sugeriu o procedimento do jogo do mestre para dar uma condução mais segura. Um dirige e os outros vão atrás. Para “os sonhos”, todos pensaram em movimentos mais soltos, cada qual se desprendendo da fila organizada das formigas. Após este momento onírico, volta-se à labuta do dia a dia. As formigas retomam sua marcha até o momento do questionamento: “São obrigatórios?” Eu sugeri que esta frase fosse falada sem movimento pelo espaço, causando um contraste com a fila e com a liberdade dos movimentos trabalhados até então. Foi aceito pelo grupo.

Minhas sugestões acontecem como participação junto ao grupo. Não existe imposição, mas um compartilhar de ideias. Por mais que eu traga propostas e coordene o grupo, sinto-me pertencente a ele no sentido de vibrar junto à invenção que flui. Minha participação soma-se à dele, quando aceita. Sinto que, em muitos momentos, minha índole interna voltada para a composição, vincula-se à oferenda, como já falei anteriormente, liberta-se do processo

intocável da pura observação. É um impulso criativo, vital, que, se bem-vindo pelo grupo, pode engrossar as águas do rio.

Tudo combinado, o grupo deu início. O ruído dos passos foi suplantando a sonoridade da fala. A última parte, das perguntas, foi executada com movimento, ao contrário do que havia sido combinado. Sugeri que retomassem e desta saiu vez saiu bem melhor.O resultado foi mais orgânico, mais próximo do que haviam planejado. Estimulei os alunos de canto a usarem mais seu potencial vocal, afinal eles têm um grande preparo técnico. Percebi que, de fato, eles se soltaram mais após este apelo e utilizaram a voz como sendo seu instrumento familiar! O ostinato foi mais variado, as alturas diferentes foram usadas no lugar de um “quase uníssono”.

O que se confirma é que o roteiro pensado auxilia muito a organização do grupo. O primeiro momento, apenas vocal, também define melhor o campo sonoro. Tudo é mais bem aproveitado, sem deixar de lado o prazer do “aqui, agora” como apregoa Ryngaert. A estruturação ampara a liberdade do voo! ... e quanto mais fortes forem os traços da liberdade, mais tênues ficarão os traços do suporte.

Seguimos com mais uma poesia do Neruda: “Quem canta no fundo da água na lagoa abandonada?”

A proposta feita ao grupo faz parte da fase atual que estamos trabalhando, ou seja, é o momento em que o grupo estuda várias possibilidades e cria um roteiro básico antes do início da improvisação propriamente dita.

Começaram pensando nos ruídos da natureza ao redor da lagoa. Nicole e Thalita sentiram que o clima do poema era noturno. Marcos acrescentou que esta sensação poderia ocorrer por ser uma poesia muito intimista. Outro comentário que surgiu foi o do Marcelo que afirmou ser necessário haver um canto, já que a pergunta se remetia a ele. Mais uma vez, antes de começarem, lembrei das explorações fonéticas das palavras.

Acharam importante delimitar, com seus próprios corpos, o contorno da lagoa. Nicole seria a pessoa que se colocaria no centro e que trabalharia com vocalizes. Segundo o grupo, ela seria uma espécie de sereia. O grupo, ao redor, faria os ruídos da natureza. Em dado momento, eles substituiriam os ruídos pelas palavras da poesia, explorando-as sonoramente. Pouco a pouco, Nicole contaminaria um a um e eles se envolveriam com os mesmos procedimentos vocais que ela estava usando, ou seja, os vocalizes.Estava traçado o roteiro básico. A partir dele, a improvisação aconteceria.

O grupo esteve muito conectado. Foi uma improvisação de muita concentração. Eles seguiram o roteiro, mas criaram outras situações. O grupo seguia sem quebra. Muitos estavam de olhos fechados. Não havia nenhum mestre guiando, mas todos se acompanhavam.A sonoridade foi muito interessante, bonita. Alguns “clusters” aconteceram muito livres. Não tinham sido previstos pontualmente. A densidade oscilou e a intensidade também. Foram procedimentos bem variados e mesmo assim, todos seguiam as modificações.Terminaram no momento que sentiram ter esgotado o acontecimento. Não foi necessário repetir. Se fizéssemos, seria outra improvisação. Esta bastou a si mesma.

Durante a avaliação final, a fala foi muito positiva. Ficaram satisfeitos, estão mais maduros, percebem-se mais e, sonoramente, eles sabem melhor como atuar, o que fazer. Os movimentos e gestos também estão mais definidos.

A entrega do grupo foi significativa. Nicole, no centro, catalisou a energia. Sua voz tocou profundamente o grupo, pois, de fato, ela os encantou, tal como a sereia que eles imaginaram durante as primeiras reflexões. Foi um ritual que aconteceu. Nicole é uma jovem muito especial, sua sensibilidade extremada conduziu a improvisação para um estágio onde o inconsciente aflorou e revelou uma conduta diferenciada do grupo. Embora não tivessem determinado um mestre, foi ela que os guiou.

Com este encontro, fechei o trabalho com o grupo. O semestre acabou e, com ele, a disponibilidade para que prosseguíssemos juntos. Senti que as pessoas ainda estavam envolvidas, mas a prática do dia a dia afastou-nos da pesquisa concreta. Mesmo assim, continuei com alguns alunos que já haviam vivenciado o jogo dramático nas aulas de “Linguagens Expressivas”, pois ainda buscava encontrar mais procedimentos adequados para favorecer uma melhor apreensão da exploração sonora da fala. Um destes procedimentos seria o trabalho com registros gráficos. Muito embora fossem outros alunos, acreditei que tal processo poderia ser encaminhado para resultados benéficos.

Apresentei ao grupo um poema de Cecília Meireles, do seu livro “Cânticos”:

Vê formarem-se sobre todas as águas
Todas as nuvens.
Os ventos virão de todos os nortes. Os dilúvios cairão sobre os mundos.
Tu não morrerás.
Não há nuvens que te escureçam. Não há ventos que te desfaçam.
Não há águas que te afoguem.
Tu és a própria nuvem.
O próprio vento.
A própria chuva sem fim...

Depois de pequenos poemas do Neruda, busquei um poema mais denso, que pudesse trazer um novo fôlego às investigações. A escolha de uma poetisa trouxe em pauta a produção feminina, que ainda não havia surgido em nosso espaço de pesquisa.

Fomos para a roda. A roda é uma estratégia para dar a primeira forma ao encontro, para facilitar a proximidade, o olho no olho, a cumplicidade para a troca de observações. Este foi um ritual que nunca abandonamos em nossos encontros. Lemos muitas vezes o texto. O grupo recebeu bem nossa poetisa brasileira. Cada um do grupo leu do seu jeito. Conversamos sobre a compreensão que tiveram do poema, o sentido que encontraram. Pedi que escolhessem um verso ou dois para que estudassem três possibilidades diferentes de dizê-los e que registrassem graficamente, utilizando, para tal,as

próprias palavras (Anexo E- p. 260). Recordamos juntos algumas possibilidades já empregadas na escrita anteriormente, para que, inclusive, tivéssemos um código comum de comunicação. As alturas seriam trabalhadas na direção vertical, as durações na horizontal, e à intensidade corresponderia também a intensidade do traço. Para timbres diferentes, cores diferentes. Recordei também que um dos procedimentos mais usados tinha sido a exploração fonética das palavras. Concluímos que, apesar dos acordos básicos, cada um teria liberdade para criar seus desenhos gráficos segundo suas necessidades expressivas. Depois que cada um criou suas versões diferentes, elas foram faladas, e o grupo teceu considerações a respeito.

A sonoridade dos versos ficou muito interessante. Usaram sequências atonais com alturas contrastantes, muita exploração fonética, já que o poema apresenta uma intensidade considerável de fonemas sibilantes, intensidades contrastantes também, efeito de eco, e apenas um ruído, o bater nos dentes, ideia da Pamela, única participante que fazia a ponte entre os dois grupos. Na apresentação das falas, Fernando terminou uma delas fazendo um acorde descendente tonal. Todos riram. Falei que não era um pecado mortal, mesmo porque nossa vivência cultural está impregnada do sistema tonal, inclusive afetivamente, mas que procuraríamos nos voltar para o atonal, já que é este o foco da pesquisa. Enfatizei mais uma vez, ser esta uma oportunidade para eles alargarem suas experiências musicais.

Seguimos depois para o espaço de jogo como habitualmente. Ao voltarmos para a roda, fiz uma proposta a partir do que havia observado. “Existe um verso muito importante que não está sendo considerado que é ‘Tu não morrerás’. Como podemos usá-lo?” Ficaram em silêncio. Eu propus que ele pudesse ser apenas dito, sem uma exploração sonora sofisticada. Um verso talvez dramático, enfatizando seu conteúdo semântico, em contraposição apenas ao universo sonoro circundante. Ainda acrescentei que ele poderia ser dito por alguém, sem delimitarmos quem, e, nesse momento, criarmos um congelamento. Criamos um impacto, uma contraposição em meio a tanto movimento. Aceitaram a sugestão. Acrescentaram a ideia de serem faladas,

neste momento do congelamento, as palavras que foram escolhidas individualmente na roda. Pouco a pouco, as formas congeladas do vento voltavam a ser nuvens, para encerrar. Queriam terminar como começaram. Combinamos também, para deixar a surpresa contaminar o grupo no momento do jogo, que não seria determinado o mestre. Ele surgiria apenas. Se fossem dois, um preponderante acabaria por conduzir.

Esta nova realização trouxe uma sonoridade muito preciosa. Todo o preparo anterior, individual, com registro, alterou, de fato, o padrão sonoro e, como eu esperava, trouxe resultados benéficos. Outro ponto importante é que, mesmo com o roteiro pensado, perceberam que o prazer de jogar estava presente. O trabalho não estava engessado. Eles gostaram do resultado.

O preparo feito inicialmente serve como um grande aquecimento, ora apenas relembrando o que já está incorporado, ora trazendo novos desafios que serão pouco a pouco assimilados. Entrar no jogo em alerta predispõe à qualidade que se quer alcançar nas improvisações.

Ainda ficamos mais um encontro com o texto da Cecília Meireles. Sua densidade pedia mais tempo para a maturação, além de termos mais uma questão a ser trabalhada: a memória. O primeiro desafio era, então, trabalhar com a memória. O grupo deveria se apoderar dos versos, para que no momento da improvisação pudesse usá-los com familiaridade. Falamos sobre a questão de memorizar. Como são músicos, disseram que têm maior facilidade com a memorização musical, com a partitura também. Já com o texto, não têm tanta proximidade. Eu pedi que pensassem em estratégias, então, para uma memorização, e uma dentre as citadas fez bastante sentido para começarmos. O significado do texto tem que atingir a pessoa. Outra sugestão dada foi a associação de ideias.

Eu propus ler novamente e pedi que se deixassem levar pela sonoridade das palavras, já que, como músicos, exercitam mais esta habilidade. Na primeira

vez, li com veemência e, nas outras duas, fui lendo com voz mais fraca, quase sussurrando. Queria propiciar maior concentração e aconchego também.

Fizemos uma primeira improvisação em roda, só trabalhando com o texto. Lembramos das possibilidades básicas da variação do som, usando os quatro parâmetros. Esta primeira improvisação foi quase um despejar de possibilidades sem muita escuta grupal.

Para a segunda, eu sugeri uma interação entre eles. Pedi que se escutassem mais e também relembrei,com eles, eixos estruturais básicos que podem ser usados, como a imitação, a variação em diferentes níveis, desde a mais próxima até a mais longínqua, oposições trazendo elementos novos, como numa colagem. O resultado já apresentou maior qualidade. Pedi que cada um relatasse uma conexão que havia feito com algum colega, e até que ponto teriam tido realmente uma intenção clara de interação durante a improvisação.

Para a terceira improvisação, retomaram os gráficos, examinaram com cuidado e utilizaram ideias neles contidas. Enfatizei mais uma vez a necessidade da escuta apurada e da interação. Com os gráficos em mãos, o resultado foi imensamente melhor. Conversamos sobre o fato de não se tratar de uma composição que facilitaria o resultado, no sentido de ser mais previsível. No caso, a improvisação se vale de uma maleabilidade maior, a atuação depende do “aqui, agora”. No entanto ela poderá propiciar maior segurança, se estiver apoiada em pesquisas e estudos anteriores. Todos esses procedimentos trabalhados enriquecerão o resultado sonoro durante o jogo.

Fomos finalmente para o espaço cênico, para realizar a improvisação integral com gestos, movimentos e palavras. Este espaço fica ao lado daquele em que fazemos nossa roda de conversa. Propus que, desta vez, começássemos mais livremente, sem roteiro, para averiguarmos um caminho diferente. Apenas pedi que, a cada improvisação, um participante diferente desse início ao jogo.

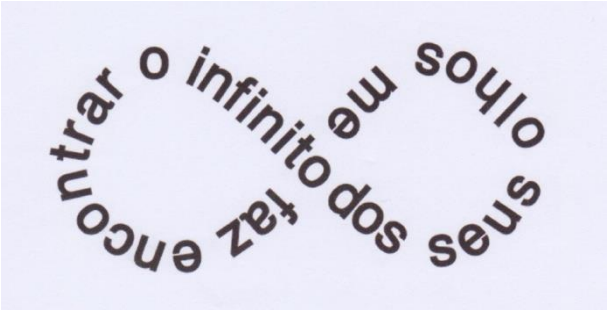
Fiz a última proposta enaltecendo um dos procedimentos que haviam usado,a simultaneidade de vozes com durações longas. Propus que vivenciassem este procedimento com maior intensidade, pois ele não acontece tão facilmente assim no calor da improvisação, e é um dos alvos importantes com relação à conquista da massa sonora de maior densidade vocal.

Os últimos encontros que caracterizaram o fechamento do projeto foram marcados pela busca de poemas que cada um empreenderia. Este aspecto não fora concretizado no primeiro grupo, embora eu os tivesse estimulado bastante nesse sentido. Além da pesquisa, seria também importante que cada participante propusesse uma leitura feita a partir de sua ótica pessoal, assim como a apresentação de um roteiro, visto como uma possibilidade para o grupo iniciar suas improvisações.

Seguem as duas poesias pesquisadas:

“O infinito dos seus olhos me faz encontrar o infinito dos seus olhos me faz encontrar o infinito dos seus olhos...”

É na verdade, um poema concreto. Seu aspecto visual segue a forma do infinito.



Primeira neve: bastante para vergar as folhas dos junquilhos, festa de flores.

Acompanhando a mãe, uma criança cega.
Monte de Higashi, como o corpo sob um lençol.
Ah, o passado, o tempo onde se acumularam os dias lentos.

A dificuldade encontrada pelo segundo grupo foi, na verdade, a mesma que eu havia constatado com o primeiro. As ideias que surgiram a partir dos poemas enfatizaram a pesquisa com o espaço, movimento, gestual, porém não concretizaram a busca de sonoridades para a fala, o que confirma mais uma vez o que eu havia concluído com o grupo anterior. O jogo dramático é uma grande novidade para os jovens alunos músicos, tem que ser apenas apreendido. A sonoridade da fala, no entanto, com seus novos procedimentos, necessita que este padrão já bastante solidificado, associado a significados e valores adquiridos no percurso de cada um, seja desconstruído. O desafio é muitíssimo maior.

Exatamente em virtude deste desafio, para que os alunos participantes deste grupo de estudo pudessem encontrar o domínio do emprego de procedimentos, a fim de poderem ter liberdade para improvisar a partir do novo repertório sonoro proposto, foi necessário entremear muito a ação do jogo dramático em si, com “exercícios-jogo” como os denominei. Estes “exercícios-jogo” compreenderam laboratórios vocais, criação de roteiros, jogos de interação como o “jogo do mestre” e o “entra e sai”, escuta e análise de repertório (Asthmatour), criação de partituras gráficas, tendo sempre o cuidado de preservar o encanto, o prazer, a participação individual, a reflexão. O exercício-jogo prepara o jogador para o jogo, instrumentaliza, mas sem perder o enfoque lúdico.

Estivemos juntos durante um semestre. Cada um foi até o ponto de suas possibilidades, mas já ao final, num dos últimos trabalhos, pude constatar como estavam desfrutando deste universo. A familiaridade estava instalada a tal ponto que se entregaram ao jogo inteiramente no roteiro que fizeram a partir do poema “Quem canta no fundo da lagoa abandonada?”.

Acredito que as informações novas começaram a fermentar e o repertório anterior deixou de ser incólume. Neste trabalho com o jogo dramático, relembremos, não existe um regente nem um encenador para garantir o produto final. O resultado está diretamente ligado à apreensão do repertório conseguido pelo grupo ao longo do processo. O educador, como disse, lança as sementes no melhor terreno que ele possa preparar, acompanha, informa, acredita no processo da transformação e crescimento, porém é o grupo que materializa seu potencial. Sempre.

Considerando...

> Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos...
>
> Manuel de Barros, *Memórias inventadas*

Nossos encontros tiveram como objetivo a apresentação de um universo novo. O grupo trazia como repertório de possibilidades vocais, procedimentos bastante sedimentados, vinculados a campos de significados e vivências de

suas vidas. No teatro, a voz é a que fala, que comunica, expressa emoções; a canção é a voz que ocupa o espaço na música popular e folclórica e na música erudita, é o bel canto que praticamente reina absoluto. No dia a dia, a vida corriqueira utiliza-se da voz para a construção funcional das palavras, automatizando o pensar e sentir.

A proposta feita ao grupo trazia muitos desafios, pois exigia um caminho no contrafluxo habitual. Foi por este motivo que a poesia surgiu como matéria prima para as improvisações. O pensamento poético rompe com o condicionamento a que estamos sujeitos e nos coloca num outro patamar de sensibilidade. O pensamento é outro e sua expressão inclui a sonoridade de suas palavras. Como diz Augusto de Campos: "Uma das funções básicas da poesia é a de incentivar a desautomatização da linguagem contratual, útil e eficaz para a comunicação pragmática, mas insuficiente para captar toda a gama de sensibilidade e pensamento de que é capaz o ser humano" (2007, p.151).

O jogo dramático visto por Ryngaert é o foco conceitual destas improvisações, porém apresentando este viés diferenciado, apoiado no texto poético. Resta enfatizar também, mais uma vez, o que já foi dito quando me detive no trabalho com os alunos da EMIA, que o aspecto inovador acrescido ao jogo dramático é a busca de uma sonoridade na fala, compatível com as experimentações ocorridas no século XX com relação à voz. O jogo dramático revê seus procedimentos sob uma ótica contemporânea, passando, no dizer de Ryngaert, pela aquisição de novos códigos e pela reflexão da teatralidade (1981, p. 58). O estudo desta sonoridade, da mesma forma, também procura acompanhar este encaminhamento.

Interessante notar que a voz contemporânea já sedimentada em suas abordagens, forjando-se a partir da música do século XX, da poesia sonora[75],

[75] "É poesia sonora toda forma acústica da linguagem que seja independente da gramática ou do significado. Ela pode ser acompanhada ou não, acusticamente, de um texto significante, de música instrumental ou de efeitos ambientais. De um ponto de vista fisiológico, a região nela implicada é a do

de pesquisas teatrais e da propagação dos cantos étnicos pela etnomusicologia, ainda não conseguiu ser realmente assimilada. Sua estética, diferente dos ideais do bel canto, acarreta o estranhamento da escuta. Susie Becker, em seu estudo sobre a voz contemporânea, nos elucida:

> Para ambos, o cantor e o ouvinte, está pressuposta a questão de se permitir ouvir outros sons que não aqueles do espectro cantabile da voz, sons considerados ruídos, e ver beleza nisso, ou ao menos achar interessante. Para o cantor, sobretudo, além disso é necessário que tenha o desejo de emitir outra sonoridade, que não aquela baseada em notas musicais, arredondamento da voz, perfeição de emissão, equilíbrio, etc. Isso implica em permitir-se vivenciar o corpo, considerando suas imperfeições, e ver beleza nisso, no sentido em que isso coincida com sua vontade de potência. Implica em ouvir todos os sons que o aparelho fonador é capaz de emitir, e ver beleza nisso, assumindo esta expressividade. Ou seja, quando falamos ver beleza nisso, estamos nos referindo à questão estética, e justamente o que temos visto é que hoje a estética da voz contemporânea não foi aceita ou compreendida, e sendo assim não é ouvida, melhor dizendo é muito pouco ouvida, e menos ainda apreciada. Não se trata de tentar colocá-la como "o" ideal vocal a ser alcançado na contemporaneidade, mas tão somente de entendê-la um pouco melhor, sua forma, seu sentido, sua história, sua existência como fato musical, cultural (2008, p. 169).

A ampliação do repertório trazido pelo grupo foi se estabelecendo ao longo de nossos encontros. A utilização da voz de uma forma inusitada foi ao encontro da quebra de paradigmas arraigados pelo hábito cultural e muitas vezes enfatizados pelo preconceito. Não é fácil quebrar estes preconceitos por si só, enfrentando dogmas já estabelecidos. No caso, dentro de um contexto escolar, amparadas por uma postura educacional, a confiança começa a brotar, as resistências se amenizam e a assimilação de novas informações pode ser realizada pouco a pouco. Informação nova fermenta e altera comportamentos. Utilizar a voz de uma forma diferente e mais ampla é também manifestar o corpo de uma forma equivalente. A voz nasce do corpo, ela é seu instrumento de expressão. Assim sendo, não podemos pensar na ampliação da expressão vocal sem a devida ampliação da expressão de um novo corpo. Isto equivale a dizer que o corpo de todo dia, o corpo usado no cotidiano, precisa ganhar um olhar de maior amplitude, de maior consciência. O automatismo cede lugar a uma compreensão sensível de seu funcionamento.

---

aparelho fonador, mesmo que os sons da língua possam ser filtrados ou alterados eletronicamente" (Menezes, 1992, p. 85).

> Corrigir a postura de forma consciente- de dentro para fora- em vez de fazê-lo mecanicamente - de fora para dentro - é a meta da conscientização corporal. Isso porém não é fácil porque a postura de uma pessoa contém sua história de vida, traumas físicos e psíquicos, com suas respectivas marcas, cicatrizes de dores, mágoas e ressentimentos que, em maior ou menor escala, acometem a todos.
>
> Segundo os princípios da conscientização corporal, qualquer atividade pode ser mais que uma simples tarefa a ser cumprida. Ações cotidianas, como cozinhar, tomar banho, pentear-se, falar ao telefone, escrever/digitar, andar de metrô, ir ao mercado, aguardar de pé numa fila, abraçar alguém etc., podem se transformar em excelentes exercícios de percepção gustativa, olfativa, tátil, auditiva e visual. Para isso basta estarmos CONSCIENTES/ SENSÍVEIS para: sabores, odores, temperaturas, sons, pesos, texturas, formas dos materiais com os quais nos relacionamos. Portanto, um aparentemente prosaico fazer cotidiano pode se constituir num interessante exercício de criatividade, num jogo contínuo dos sentidos (Imbassaí [76], pag. 55).

Antonin Artaud, nascido em Marselha em 1896 e morto em 1948 em Paris, buscou viver o teatro sem separá-lo da vida. Dança, gritos, muita expressão corporal e pouco diálogo criavam um novo perfil que se afastava do teatro naturalista francês, submisso ao texto. As palavras eram consideradas pelo seu ângulo sonoro e não apenas gramatical. Encarava as palavras como objetos vibracionais, como movimentos, e o corpo humano passa a ser o receptáculo desta nova produção através de palavras irrigadas pela materialidade sonora. A linguagem verbal deixa de se utilizar de palavras ressecadas pelo uso estéril, sem vida. “Daí a busca do sopro vital, do grito orgânico. Para uma palavra livre, um corpo livre. Para uma palavra viva, um corpo vivo, uma garganta viva, uma voz que, como fonte de energia sonora, deverá repercutir sobre a sensibilidade e os nervos do espectador, através de qualidades e vibrações de sons não habituais” (Becker, 2008, p. 54).

Artaud encontrou no Teatro de Bali[77] as raízes de um teatro puro, onde a dança, o canto e a música, constituem os sólidos alicerces de um teatro que se

---

[76] Este artigo de Maria Helena Imbassaí encontra-se no livro *Dança e Educação em Movimento* de Julieta Calazans, Jacyan Castilho e Simone Gomes.

[77] O capítulo “Sobre o Teatro de Bali”, merece ser degustado palavra por palavra. As descrições são exuberantes, nossa escuta mergulha num universo sonoro e musical fertilíssimo. Artaud, Antonin. *O Teatro e seu Duplo.*

afasta da ênfase psicológica europeia. Toda criação vem da cena, é baseada nos signos e não mais nas palavras. Esta nova linguagem física não obedece ao fluxo lógico e discursivo. A dança cria conexões tão perfeitas entre o movimento e o ruído como se os cotovelos dos dançarinos fossem caixas ocas sonoras, instrumentos vazios...

> De fato, o que há de mais impressionante nesse espetáculo – que desnorteia nossas concepções ocidentais do teatro a ponto de muitos lhe negarem qualquer qualidade teatral, quando se trata na verdade da mais bela manifestação de teatro que nos é dado ver aqui - , o que há de impressionante e de desconcertante, para nós, europeus, é a intelectualidade admirável que se sente crepitar em toda a trama cerrada e sutil dos gestos, nas modulações infinitamente variadas da voz, nessa chuva sonora, como uma imensa floresta que transpira e resfolega, e no entrelaçado sonoro dos movimentos. De um gesto a um grito ou a um som não há passagem: tudo acontece como que através de estranhos canais cavados no próprio espírito (Artaud, 2006, p. 60).

Os alunos viveram um processo de descondicionamento de um fazer teatral cujo foco ainda era o texto e o corpo cumpria apenas um papel ornamental muitas vezes conduzido a cumprir um posicionamento autoritário. Fazer o que é exigido, sem que o corpo possa expressar seu impulso orgânico, espontâneo.

As improvisações propostas encontraram, de início, portas e janelas cerradas..., casinhas fechadas e com medo de se expor. Casinhas sem voz própria, sem subjetividades sonoras... silêncio embotado no fundo do poço. Mas os raios de sol foram contundentes e as primeiras aberturas deixaram as casas mais viçosas. Corpos corriam e se balançavam com gosto. O prazer da soltura, do sabor da liberdade garantia a presença em sala de aula. E a voz? Conseguiu acompanhar o frêmito saltitante? A fala ainda continuava prisioneira, compromissada, receosa de se expandir e fazer bobagem... o que dizer? Sons apenas... sem conteúdo? Que tolice!!!!!!!! E mais uma vez, no concreto do dia a dia, pudemos constatar a dificuldade de assimilação de uma expressão vocal que se quer fazer presente, que tem batalhado muito para ser aceita como um caminho possível na contemporaneidade.

> Ora, uma voz revela essencialmente emoções. Ao longo do tempo, as fortes e reiteradas repressões sobre ela assumiram dimensão tal, a

> ponto de nos atermos apenas a seu resíduo comunicativo...Em nossos dias, verificamos que a voz se presta a repetições, a funcionalismos verbais automatizadores que represam as emoções e os instintos (Haouli, 2002, p. 50).

A poesia fonética, o letrismo e a poesia sonora procuraram destituir a linguagem verbal de sua carga semântica e fazer da fonética um grande laboratório de pesquisas possíveis.Um texto de Kandinsky, que se encontra no Cavaleiro Azul (Der Blaue Reiter), descreve a concepção de poemas sem qualquer sentido semântico, puramente fonéticos. Lê-se o seguinte à página 113: “O som da voz humana foi aplicado também puramente, isto é, sem o seu obscurecimento pela palavra, pelo sentido da palavra” (Menezes, 1992, p. 40).

O futurismo russo, por sua vez, ateve-se à linguagem dos loucos,apresentando um caráter transmental. As onomatopeias são a bandeira do futurismo italiano, representando a sonoridade que pulsa na modernidade da vida. A música do século XX abandona os referenciais do passado, e a voz rompe com os valores do bel canto. “Em contrapartida, incorporou sons vocálicos outrora banidos do universo da arte (soluços, sussurros, tosse, etc.); ou, dito de outro modo, agregou o ruído” (Valente, 1999, p. 132).

E o que fazemos com tudo isto? Seguimos com a convicção da importância da ampliação de possibilidades da expressão musical, através de uma nova vocalidade, ampliando a própria expressão de cada aluno, da sala de aula para suas vidas. Nos anos 60 e 70 do século XX, a busca da experimentação do corpo e da voz, da liberdade de expressão, foi realmente marcante, proporcionou grande abertura e pôde dialogar com músicos que também buscavam um novo fazer musical. O próprio Pierre Boulez encontra preocupações fundamentais da música atual nos escritos de Artaud onde é mostrada a fusão entre o som e a palavra (Becker, p. 55). Porque hoje, junto aos alunos, é tão difícil improvisar, criar? O hábito escolar tem insistido em padrões repetitivos, é fazê-los repetir e repetir, copiar, decorar, em lugar de propiciar as vivências que proporcionam atitude crítica, liberdade de expressão e criação. A Arte na Escola deveria ocupar um dos eixos principais no currículo. Não é o que vemos. A corrida pelo vestibular tem atropelado uma formação

que se volta para a amplitude da sensibilidade do ser humano. A inteireza que se manifesta na expressão do indivíduo através da arte foi o que pude constatar, continuamente, no período de trinta e um anos de meu percurso na EMIA.

Acredito que aquele que se sente preenchido, alimentado de corpo e alma, que pode se autoexpressar, que se sente realizado, respeita seu igual, escuta seu companheiro. A escuta cotidiana é quase inexistente entre os alunos, a simultaneidade de monólogos eleva muros de incomunicabilidade... e o que se pode dizer da escuta musical, o que se dirá, então, de uma nova escuta que causa estranhamento? A concentração para a escuta pressupõe tranquilidade interior, um estado de certa neutralidade e silêncio, que nos predispõe a captar estímulos exteriores. Podemos encarar o silêncio como um estado preparatório que impulsiona para a escuta, faz o indivíduo se voltar para o outro, para o grupo. O silêncio na improvisação grupal afina a escuta. O silêncio, celeiro da concentração interna, instrumento de uma escuta viva e presente.

Em nossos encontros, neste estudo, um dos pontos mais complexos de se atingir foi a escuta. Todos falavam ao mesmo tempo ou apenas escutavam sua própria voz. Depois do emprego de muitas estratégias, como foi mostrado anteriormente, as colheitas foram mais pródigas. O grupo pôde se abrir para o fluxo da nova escuta que jorrava de um novo corpo e de uma nova voz e, assim, conseguiu por em prática os pressupostos de transformação que pudemos observar no transcorrer do século XX, ou seja, “as transformações vocais acompanharam as transformações corporais que acompanharam as transformações do pensamento, num vai e vem constante, mediado pela transformação da escuta” (Becker, 2008, p. 190). Interessante é observarmos a concepção de escuta abordada por Ryngaert com relação ao jogo. Jogar implica em estar presente para o outro, para o mundo, e estar presente implica escutar. “A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando se olha para ele. Esta qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo, uma vez que assegura a veracidade da retomada e do encantamento” (2009, p. 56).

E jogar é estar aberto à entrega, à soltura, sem medo de inventar! A liberdade de criação, estar disponível internamente à criação, deve ser um ato contínuo do ser humano, sem data marcada na história. É um estado do ser. Para Cage, segundo Augusto de Campos, o conceito habitual de vanguarda deveria ser reformulado. Mais do que ter esgotado o seu papel nesta quadra de século, ele significa a necessidade de invenção, liberdade e flexibilidade mental. Com quase 80 anos, Cage era ainda intelectualmente jovem. “Cage foi até o fim da vida um incansável vanguardista” (Campos, 2007, p. 147).

Ao pensar nos caminhos futuros da música, Cage preocupava-se sobretudo em não afastá-la da vida. Batalhas estritamente musicais já haviam sido ganhas. Sons antes considerados desafinados, agora são chamados microtons. A noção de tempo, a tecnologia musical, a interpenetração cultural propiciam grande abertura. A improvisação passa a ser um procedimento presente tanto em grande parte da música popular como em músicas orientais. A partitura deixa de se colocar como divisora entre o músico e a música. As pessoas simplesmente se reúnem e fazem som. A grande questão não está mais nos procedimentos musicais em si, mas num aspecto muitíssimo mais abrangente. Como diz Cage, o mais completo artista intersemiótico de nosso tempo, poeta dos multimedia, “músicopoetapintor”, a arte não tem objetivo material. Ela está associada à mudança de mentes e espíritos (Campos, 2007, p. 130).

Esta é uma questão essencial, imprescindível, da qual a educação não deve jamais se distanciar, sobretudo quando vinculada à arte. Por outro lado, questões estritamente musicais, batalhas que, segundo Cage, já foram conquistadas, ainda não foram devidamente assimiladas no cotidiano dos nossos alunos pela falta de informação e formação. Os desafios encontrados nas improvisações com relação à nova vocalidade estão ligados a este universo musical ao qual Cage se refere, ainda inexistente no usufruir habitual. Alargar suas possibilidades é propiciar o alargamento mental e espiritual. É redimensionar a escuta do repertório musical dentro de um campo lúdico onde a criação é a mestra principal.

> Preocupa-me, nos últimos tempos, sobretudo, a dessensibilização auditiva em relação à música contemporânea. Não me conformo com o fato de a maravilhosa aventura da música de alto repertório criada em nosso século, uma das mais ricas de toda a história da humanidade, ser tão mal conhecida e divulgada entre nós, desfavorecida, como tem sido, pela preguiça auditiva e pela avidez mercantil das mídias (Campos, 2007, p. 9).

O grupo pôde brincar com seus corpos e vozes e alcançou, neste espaço em que estivemos juntos, suas possibilidades de amplitude. Sem o rigor e a expectativa de resultados grandiloquentes, nossos encontros privilegiaram a sensibilidade de delicados rituais, aconchegados pela cumplicidade do olhar, pelo pulsar de emoções veladas. O grupo chegou onde pôde chegar. Nós chegamos onde foi possível, já que eu e os alunos passamos a criar uma dinâmica de trocas e estímulos que nos moldou como uma unidade de busca e compromisso. E a meta assim foi cumprida.

> Contra uma tendência a ligar a ideia de teatro à reprodução de fatos excepcionais nunca vistos, à instauração de imagens brilhantes, gostaria de tornar os participantes sensíveis ao anódino, às marcas microscópicas das emoções apenas esboçadas, a um conjunto de pequenos detalhes que tecem as existências. Ao invés de dirigir a atenção para o exterior (as atitudes dos “outros”, o esboço de silhuetas pitorescas ou situações “originais”) ou exclusivamente para o interior (os estados de alma excessivos, as paixões), esse trabalho se interessa pelo intervalo, pelos estratos anódinos deixados pelos vivos atrás de si, às vezes esses percursos leves quase não deixam mais marcas nas memórias do que passos na poeira. Dedicados a recolhê-las, não temos a intenção de lhes dar uma importância excepcional. Sua teatralização nos leva a perguntar como torná-las perceptíveis para que sejam incluídas igualmente em nossas imagens do mundo. Para essa tarefa, sentimos a necessidade de inventar nossos instrumentos, de afiar nossos olhares, de nos sensibilizarmos para o inobservável. Nessas experiências desejo que os participantes saibam que a teatralidade existe também além das paradas sonoras ou dos tablados, que as sinfonias não os tornem surdos às pequenas músicas (Ryngaert, 2009, p. 152).

De volta à Coralidade – Pequena Coda

A coralidade, expressão que havia surgido espontaneamente diante da observação dos meus alunos, alargou-se e aprofundou-se após a aproximação com o projeto que teve lugar no CAC, ECA, USP, durante o primeiro semestre de 2012. Procurando uma elucidação maior do conceito com a Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, minha orientadora no Mestrado (2002-2004), recebi o convite para acompanhar esse estudo, que estava em processo. Um grupo de professores juntamente com seus alunos, voltava-se à questão da coralidade, para maior assimilação de seu significado. O contato que pude desfrutar semanalmente amparou a utilização do termo que eu fizera intuitivamente. Como o trabalho sonoro grupal que realizava com meus alunos durante o jogo dramático não se caracterizava como um coro, empreguei, então, o termo coralidade, que eu supunha apresentar maior flexibilidade diante dos procedimentos empregados.

A noção de coralidade vem se tornando presença significativa na produção cênica contemporânea. Embora o termo ainda se vincule à referência de origem, ou seja, ao coro, não é mais suficiente para defini-lo. O sentido de coro monolítico é substituído por uma forma difratada e surge como consequência das mutações do drama moderno, quando a forma dialógica atinge sua escassez.

Na década de 1990, na França, a ideia do grupo, do coletivo, formado por individualidades, e não por uma massa alienada, passa a se aproximar de uma forma polifônica. Os espetáculos de Marc François, por exemplo, apresentam um cunho acentuadamente musical. Na montagem de “Les Aveugles”, de Maeterlinck (1994), ele declara ser esta uma obra orquestral. ”Um tipo de

trançado de vozes como um trançado de instrumentos"[78]. Como ele mesmo dizia, não se tratava de uma orquestra hollywoodiana, apresentando um exército de violinos, mas de uma orquestra com diferenças extremas. Embora a metáfora seja musical, o que está sendo dito por ele, na verdade, é que só é possível construir o conjunto na forma de um trançado, a partir das solidões pessoais. Do ponto de vista estético, a música também está presente no trabalho de Vitez (1930-1990) através da busca da musicalidade da palavra e do tratamento do texto como uma partitura.

Por ser um conceito ainda novo, a coralidade recebe diferentes tratamentos, não detém uma cristalização semântica. Cada encenador revela sua ótica. Neste estudo, a coralidade, que surgiu como resultado sonoro da materialidade vocal, tendo a escuta como fator detonador desta consciência, apresenta peculiaridades por estar inserida em um contexto diverso, ou seja, no contexto da improvisação.

Embora o texto poético seja o eixo para a mobilização do grupo, cada participante manifesta sua individualidade e, ao mesmo tempo, está em conexão com o todo. Este aspecto que se apresenta como fundamental nesta pesquisa, aproxima-se da discussão a respeito da coralidade. Não há um encenador construindo a poética do espetáculo, sua poética nasce dentre os participantes, alimentada pelo coordenador no "aqui, agora". A escuta é a via que permite o processamento da resposta de cada um. Uma resposta pode estimular ou afastar. Há momentos de fase, quando o grupo todo se aproxima e há também a rarefação, quando a pluralidade individual se instala. As variações são diversas, composições de pequenos grupos, dois, três, contrapondo-se a vozes solitárias. Não existe espaço para o protagonista. A questão primordial que Fréderic Fisbach[79] sugere, "como estar juntos permanecendo singulares", é perfeitamente cabível aqui. É importante frisar que, mesmo na apropriação de procedimentos vocais inéditos, e, portanto,

---

[78] Christophe Triau. Choralités diffractées: la communauté en creux. Artigo publicado em 2003 no número 76-77, Choralités, da Revista *Alternatives théatrales*, p. 8. Tradução de Marcus Vinicius Borja.
[79] Idem, ibidem.

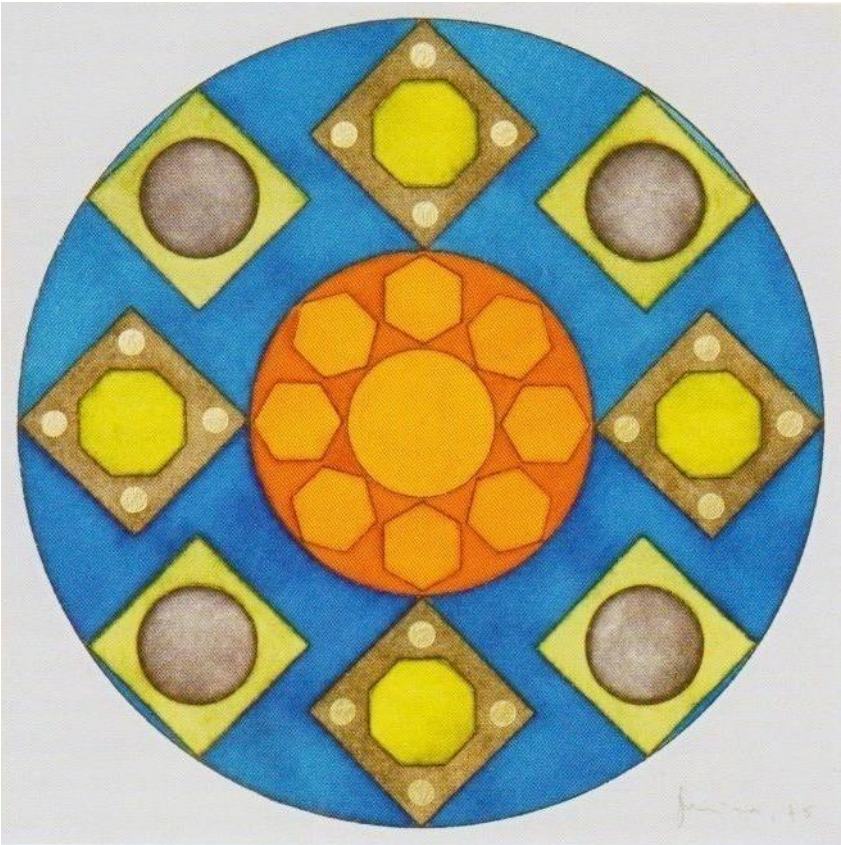
apresentando um alto índice de desafio, o espaço para a emissão do universo individual estava aberto e mais do que isto, era muito estimulado.

A espontaneidade da improvisação, sua fluência, como já vimos, ancora-se no grau de familiaridade que o participante adquire com relação à nova sonoridade vocal. Para que esta questão se concretize, é necessário instrumentalizar o participante, inseri-lo num repertório pouco usual, prepará-lo para o jogo. Este universo, aos poucos, revela uma familiaridade crescente, através de uma apreensão mais afetiva e,assim, mais respostas podem surgir em direção à nova materialidade sonora, possibilitando à engrenagem do jogo uma fluência maior. O grupo pode começar com um enfoque essencialmente lúdico, mas pode atingir a atmosfera do ritual como fizeram com o poema do Neruda: "Quem canta no fundo da lagoa abandonada?" A emoção que contaminou cada gesto que surgia, cada voz que buscava sua sonoridade, tomou conta do clima geral e instalou verdadeiramente a presença de um ritual. O grupo vai norteando seu caminho.

A questão do espectador é delicada. Num primeiro momento, a improvisação não necessita atingir um público exterior ao grupo de participantes. No entanto, como diz Ryngaert, há de se tomar cuidado para que o grupo não caia em um narcisismo fechado, voltado para si mesmo. Quando o grupo resolve compartilhar, apresentar para um público determinado, a coralidade pode atingir o objetivo de "tocar" o espectador, e ele passa a desfrutar desta materialidade sonora e de uma comunhão com o entrelaçar de gestos e sentimentos. O espectador é absorvido pela movimentação poética e sonora, entra em fase, sobressalta-se com a surpresa e vive a fragilidade de uma coralidade fugaz.

É muito pertinente colocar junto à questão da coralidade, a maneira peculiar com que Guy Reibel trabalhava com seus grupos vocais, em Paris, por volta da década de 1970. Ele não concebia a unidade do coro, no seu sentido habitual. Os recursos grupais eram alimentados pela voz de cada um. Nestas experiências, que vou tratar melhor mais adiante, os participantes não se

sentiam aconchegados a uma união com um só coração, mas eram convidados a viver sua própria aventura, “verdadeira ‘subversão musical’ numa relação original com os outros, na busca e na reinvenção permanentes” (1984, p. 28, tradução nossa). O encontro de todos os participantes só era possível através da identificação individual de cada um, através da tomada de consciência pessoal, ajudando assim o grupo a se descobrir e se distinguir. “Não se tratava mais, levando em conta uma análise mais profunda, de esquecer sua própria personalidade e de renegar seu individualismo em virtude de uma ‘individualidade maior’, referente ao grupo, mas de considerar o grupo apenas como um meio que permitia a eclosão e a afirmação da personalidade de cada um.”



Mira Schendel
Mandala, 1974

Terceira Parte: *Cirandas*

Roda de conversa

Aqui se abre o espaço para a roda de conversa. Alguns autores foram convidados a participar dela, autores que nos elucidam questões abordadas anteriormente, que enfatizam posturas adotadas, que literalmente são categorias exemplares de referência neste estudo. São eixos estruturantes no encaminhamento artístico-pedagógico. Vozes especiais, com seus timbres característicos, com sua expressividade sonora, discorrerão sobre questões aqui levantadas, tendo a música como eixo principal e o teatro como protagonista.

Gostaria de iniciar, então, com a apresentação de algumas ideias de Fernando Iazzetta, contidas no texto "O que é a Música"[80], que considero muito pertinentes com relação à questão da falta de familiaridade com procedimentos da música do século XX, encontrada junto aos alunos.

Segundo o autor, a música, uma das atividades culturais mais ricas e difundidas na sociedade atual, tem recebido uma carga bastante expressiva da chamada cultura de massa, colocando o ouvinte diante de uma grande

[80] I Forum Catarinense de Musicoterapia, Florianópolis, 31/08 e 01/ 09 de 2001.

quantidade e diversidade de músicas de todas as épocas, gêneros e estilos.Assim sendo, a música do passado, representada sobretudo pelo sistema tonal, passa a ser a música presente durante o século XX: “A orquestra na sala de concertos e as gravações em nossas salas de estar transformaram-se numa espécie de museu, em que o passado musical tomou o espaço da produção contemporânea” (2001, p. 4).

Por outro lado, uma situação difícil se configura, pois a complexidade do discurso sonoro acaba por provocar um distanciamento dos ouvintes contemporâneos com relação à própria música produzida no século XX. “Ir ao concerto tornou-se um ritual quase esotérico praticado por uma parcela cada vez menor da população” (p. 5).

A música popular, por sua vez, ao se propagar rapidamente como um fenômeno de mercado, difundiu-se intensamente por todas as camadas sociais, assumindo o grande eixo de entretenimento, caracterizado, no entanto, por forte diretriz mercadológica.

A música produzida no século XX, por mais que possa refletir a complexidade do mundo contemporâneo, acabou distanciando-se do eixo das atividades lúdicas, afastando assim o público de sua produção: “...são os ouvintes que têm que se predispor a se aproximar dela” (p. 8).

Iazzetta termina o texto, enfatizando, então, o esforço que deveria ser empreendido pelo ouvinte, primeiro como um desafio, segundo como um benefício ao seu enriquecimento pessoal.

É justamente a partir de sua última frase, “só há crescimento onde há empenho”, que gostaria de dialogar.

Levando em conta a realidade brasileira, acreditamos ser profundamente difícil delegarmos ao ouvinte, à força de vontade, o esforço pessoal de buscar na

fruição da música contemporânea[81] seu crescimento. Este indivíduo é embalado desde seu nascimento pelo mundo musical marcado por uma insistente direção mercadológica, como nos afirma Iazzetta. Suas preferências, sua audição cotidiana, estarão infalivelmente condicionadas ao padrão circundante.

A ampliação destas referências, o acesso a um repertório diversificado, só poderá ocorrer no contrafluxo, no espaço que possa eleger esses objetivos como relevantes. A escola poderia ser este caminho, lugar apropriado não apenas para veicular informação, mas também possibilitar que o indivíduo se transforme em um ser mais crítico e mais sensível.

Pergunto se isto está de fato ocorrendo. Malgrado o esforço de uma classe dedicada de educadores brasileiros, muito está por ser conseguido ainda. Com relação ao papel da arte na escola e mais especificamente da música, temos um grande terreno a ser desbravado.

Acredito que não tenhamos ainda um número de educadores musicais suficiente para abraçar tal causa através do território nacional. Por outro lado, mesmo no espaço acadêmico, a música do século XX, e também a música de hoje, que reflete a realidade contemporânea, ocupa pequena parcela do currículo. Se os alunos, futuros educadores, em seus cursos de Graduação, não vivenciam experiências estéticas diversificadas, se não fazem delas um caminho viçoso e significativo no seu dia a dia, como poderão difundi-las em seu espaço de trabalho escolar? Só transmitimos, de fato, aquilo em que acreditamos, que faz um verdadeiro sentido em nossas vidas! O aluno de Licenciatura de hoje será o professor de amanhã e necessita receber um encaminhamento que o prepare, que alargue as fronteiras do universo cotidiano.

[81] Por música contemporânea compreenda-se não somente o momento presente da escritura desta tese, mas também toda a produção do século XX.

Guy Reibel, desde 1968, ao iniciar suas primeiras experiências com jogos musicais, tendo numerosos grupos de participantes, começou a se interrogar não só sobre a natureza e significação das múltiplas correntes de criação musical contemporânea, como também acerca dos motivos de resistência do grande público diante destas músicas.

Um dos pontos importantes que ele nos apresenta diz respeito à questão da separação das atividades musicais no seio da sociedade: os compositores compõem, as orquestras produzem, as mídias difundem e os professores ensinam. Esta constatação leva Reibel a concluir que, se houvesse uma parceria verdadeira entre a criação e o ensino, esta crise talvez nem tivesse eclodido! Uma questão está atrelada à outra. Se a dificuldade de projeção destas músicas não se encontra vinculada a uma crise da linguagem, mas a um bloqueio de comunicação, não estaria o ensino condenado neste momento da história da música a se fechar nele mesmo sem poder renovar seus princípios? Como compositor, Reibel respondeu a esta questão arregaçando as mangas da camisa e trabalhando com seus grupos, através de jogos musicais criativos.

A música contemporânea necessita de “clés d’écoute”[82], para que se possa penetrar no seu âmago, mesmo que não haja um código comum e integrado.Muitas vezes, segundo Reibel, a escuta não é suficiente para a apreensão do resultado. É necessário mostrar condutas, procedimentos de realização que motivem a criação, o que poucos compositores pensariam em fazer. Os compositores deveriam refletir sobre questões da música de hoje, sobre sua escuta, comunicação e prática. O mundo do ensino e da criação não poderia viver e se desenvolver separadamente. Por outro lado, muitas vezes os professores,em lugar de estarem atentos às obras que surgem, às novas correntes, para inseri-las nos seus ensinamentos, e assim fazer com que estes se constituam em um terreno de experiência privilegiada, têm a tendência a substituí-los por estereótipos.

[82] Chaves de escuta (1984, p. 12).

Durante quase quinze anos de trabalho, o que mais surpreendeu Reibel foi a avidez com que estes grupos buscavam não só a musicalização em si, mas a liberação de algo aprisionado dentro deles, qualquer coisa de uma importância capital que a educação e a sociedade haviam impedido que se manifestasse.Alguma coisa que lhes permitisse *ser* através da atividade musical, desenvolvendo assim suas faculdades de invenção para escapar a todos os estereótipos da escuta e da prática.

Tenho optado por esta escolha, que, embora seja profundamente exigente, tem como meta ampliar e enriquecer o universo musical de nossos alunos. Como nos diz Teca[83], em suas aulas, a respeito do que dizia Koellreutter: cada um tem que jogar sua pedra no lago. Não podemos escapar de nossas consciências! "O mundo intelectual, cultural, é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Umas um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos esse lago. Isto é que me parece essencial: o movimento" (Brito, 2001, p. 51).

E com esta citação, introduzo Koellreutter a participar de nossa roda de conversa. Por mais que seu nome esteja ligado ao Movimento Música Viva, é principalmente como educador que contribuirá aqui. Suas reflexões a respeito da Educação Brasileira são muito significativas e seguem abaixo transcritas:

> Diante do que tenho dito, no Brasil, por exemplo, mas principalmente no interior do país, a finalidade da educação não pode mais ser a de adaptar o jovem a uma ordem existente ou até suplantada, fazendo com que assimile conhecimentos e saber destinados a inseri-los em tal ordem – como procede ainda a maioria dos estabelecimentos de ensino entre nós – mas, pelo contrário, *ajudá-lo a viver um mundo que se transforma diariamente*, tornando-o capaz de criar um futuro digno para si mesmo e para seus filhos.
>
> Uma verdadeira mudança no ensino e na educação do jovem brasileiro, no entanto, não pode ser realizada por mais uma assim-chamada "reforma de ensino". Não basta multiplicar a quantidade de escolas disponíveis, de equipamentos escolares e de professores ou a compra de televisão ou computadores para as salas de aula. Urge uma definição nova, clara e convincente, dos objetivos da educação, uma mudança radical do conteúdo dos programas, *no sentido de uma*

[83] Profª Drª Maria Teresa Alencar de Brito, Docente da ECA, USP, Departamento de Música.

> *atualização de conceitos e ideias*, de avaliação e de atuação pedagógica.
>
> Esta mudança do conteúdo dos programas de educação e ensino, em um mundo de integração, *terá que tender essencialmente ao questionamento crítico do sistema existente – e não à sua reprodução-, ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade*, à conscientização das descobertas científicas e dos fenômenos sociais, que marcam nossa época, e *não à adaptação e à assimilação das coisas do passado.*
>
> [...] *que as artes e a educação estética e humanista encontrem lugar tão equivalente quanto o das ciências e da tecnologia.* [...]
>
> *A faculdade da comunicação, ou seja, o contato humano, pode ser desenvolvida por meio da improvisação em grupos, tão importante na música e nas atividades musicais de nosso tempo* (Koellreutter, Cadernos Pedagógicos, nº 1, grifo nosso)[84].

Suas palavras contém a energia da transformação, do respeito ao ser humano por princípio. Sua crítica vai direto ao ponto fundamental, à essência, minimizando o aparato externo, muitas vezes tão sedutor à primeira vista. Importante salientar dois aspectos essenciais usados por Koellreutter como educador. A criação era o fio condutor de qualquer projeto pedagógico e a improvisação era sua grande ferramenta pedagógica. Desenvolveu modelos de improvisação a partir dos quais elementos musicais são trabalhados. Junto a ela, trabalhava também a questão da concentração, vista como autodisciplina, uma vez que, para Koellreutter, o objetivo maior da educação musical era o ser humano. “Notadamente, convém reforçar que sua maior preocupação reside na formação integral do ser humano e para tanto procurou promover situações de comunicação e relacionamento, de debate, estímulo ao pensar e à conscientização, integrando vivências musicais e humanas” (Brito, 2001, p. 44).

Koellreutter trouxe ao Brasil as marcas da formação musical e humana recebidas de seu professor Scherchen[85]. Estas características foram o

---

[84] Título deste texto: Educação musical no Terceiro Mundo: função, problemas e possibilidades. Atravez@atravez.org.br
O Caderno de Educação Musical nº6 apresenta inúmeros artigos do Koellreutter.

[85] Hermann Scherchen, Berlim, 1891- Florença, 1966. “Além de regente consagrado de orquestra, foi um pensador, teórico, pedagogo, conferencista, escritor, editor e um pioneiro da rádio. Entre inúmeras

fundamento para as realizações também desenvolvidas aqui. Scherchen buscou concretizar seus grandes objetivos ao propagar, sobretudo, a música de sua época e de difundir a música de uma maneira pedagógica. Quão significativo é o papel do educador!!! Através de suas mais profundas verdades, contribui para a ampliação do universo de seus alunos.

Koellreutter também propagou ideais artístico-pedagógicos de uma forma bem mais ampla através de seus programas radiofônicos.O programa intitulado "Música Viva" difundia tendências da música contemporânea de muitos países. Também apresentava obras de jovens compositores brasileiros.[86]Transcreveremos, abaixo, alguns trechos de um programa em especial, que cumpriu um papel extremamente didático, ao esclarecer o significado da música contemporânea.Este programa foi ao ar em 13 de agosto de 1949, às 22h30, tendo Genì Marcondes na atuação do papel de ouvinte:

> Hoje, finalmente, depois de ter ouvido o programa "Música Viva" durante anos, resolvi telefonar para o snr. Estou simplesmente desesperada. Não compreendo nada dessa música e até nem sei se se pode chamar essa aglomeração de notas, dissonâncias e cacofonias de toda espécie, de música. Fico irritada e até neurastênica. E é por isso que hoje tomei coragem e lhe telefonei.
>
> Resolvi agora estudar o que se passa com essa música, pois acho que não é possível a gente não compreender a linguagem de seu próprio tempo. Não acha o snr.? [...]
>
> Isso mesmo. O snr. vê: enquanto que a música de Mozart soa agradavelmente, harmônica, dando prazer à gente, a música de Schoenberg não satisfaz, irrita e até aborrece com sua falta de melodia e suas constantes dissonâncias. [...]
>
> Isso mesmo. Fazer o ouvinte compreender em que elementos consiste a beleza da nova linguagem musical e como ele deve ouvir e assimilá-la. E em toda essa questão esquece-se também que se há de contar com a relatividade da idéia de beleza e com a variabilidade dos elementos que a compõem. Esquece-se também de que Bach, Haydn, Mozart e Beethoven eram tão modernos para o seu tempo como o são Stravinsky, Hindemith, Bartok, Schoenberg e Villa Lobos para nós. [...]

---

iniciativas, Scherchen criou em 1954 um estúdio experimental de música eletroacústica, no vilarejo de Gravezano, que se tornou mundialmente conhecido" (Kater, 2000, p. 45).

[86] Para maiores detalhes, ler o texto de Carlos Kater, intitulado "O Programa Radiofônico Música Viva".

> Para compreender a música de hoje basta compreender as condições novas em que ela se desenvolve, os novos modos por que ela revela a sua substância de sempre. É isso que pretendemos com o ciclo de transmissões intitulado "A música contemporânea ao alcance de todos" que começará no sábado próximo, dia 20 de agosto, às 22.30h (Kater, 2000, p. 329).

E assim Koellreutter também jogou sua pedra no lago.

Outra referência que muito enfatizou princípios que norteiam este estudo foi Vertamatti, que surge nesta roda pela grande contribuição que nos oferece através de seu estudo "Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil – um estudo de repertório inserido em uma nova estética"[87].

Leila Rosa Vertamatti foi introduzida ao universo da música contemporânea através de Beatriz Balzi, e esse interesse foi depois intensificado pelo contato com professores do Curso de Graduação em Composição e Regência do IA-Unesp.

Sempre se sentiu atraída por questões voltadas para a educação musical e, assim sendo, ainda durante o curso técnico, frequentou cursos de Iniciação Musical. Tendo contato com educadores musicais da segunda metade do século XX, como Guy Reibel e Murray Schafer, percebeu que eles se preocupavam em apresentar a seus alunos a estética contemporânea, através da exploração criativa da voz por crianças e jovens. Não era, no entanto, o que ela constatava entre seus próprios alunos. Havia uma grande lacuna com relação à produção musical contemporânea. Vertamatti nos esclarece o termo música contemporânea como sendo:

> [...] o período da história da música em que o sistema tonal é ampliado, gerando a prática de novas técnicas composicionais, mudanças de execução instrumental e uso da voz, interesse por materiais musicais extra-ocidentais, pelo ruído e pela ênfase dada ao aspecto timbrístico, entre outros. Essas técnicas permitiram uma

[87] Graduada em Composição e Regência pelo Instituto de Artes da Unesp, em Licenciatura Plena em Educação Artística (Música) pelo Instituto Musical de São Paulo Faculdade de Música e Educação Artística, e em Instrumento (Habilitação em piano) pelo Instituto Alberto Mesquita de Campos Faculdades São Judas Tadeu. Mestre em Educação Musical pelo IA-Unesp (2006), é professora de Educação Musical e Canto Coral (voz infantil) do IA-Unesp.

> abordagem diferente do fenômeno sonoro e das formas de organizá-lo, gerando muitas vezes, uma grafia musical adaptável a essas produções, uma vez que a notação tradicional já não era suficientemente ampla para dar conta de todas as nuanças sonoras em uso no período (2008, p.15-6).

Como regente coral, acredita no coro como processo educacional. Através da prática vocal, crianças e jovens podem vivenciar a linguagem musical em sua mais ampla diversidade, em seus vários estilos e modalidades, seja tonal, modal, atonal ou eletroacústica. Segundo Vertamatti, a prática do canto coral aproxima as pessoas de maneira simples e pouco dispendiosa. O coro pode ser implantado com um mínimo de recursos. Todos podem ter, a princípio, acesso à música.

No ano de 2004, Vertamatti empreende uma pesquisa entre os coros de São Paulo e constata encontrar uma restrição na escolha do repertório.

> [...] esse estreitamento na escolha do repertório não é condizente com um processo de educação musical, pois é função da educação oferecer oportunidades para vivências amplas e diversificadas. Assim, para que se tenha uma experiência abrangente nessa área, crianças e jovens devem ser expostos a uma imensa gama de experiências musicais, incluindo cantos em idiomas estrangeiros, ruídos, organizações não tonais e outros. A música contemporânea pode oferecer caminhos para dar aos alunos oportunidade de ampliar suas vivências musicais, tornando esse repertório, ainda pouco explorado, um importante componente de suas vivências musicais (2008, p. 39).

Vertamatti opta, então, pela pesquisa que se volta para esse repertório. Ele foi posto em prática com a participação do grupo CantorIA, desenvolvido por Marisa Fonterrada em 1989.Pertence ao projeto “Coros Infantis da Unesp – Educação Musical pela Voz”. O coro é formado por crianças e jovens que participam espontaneamente. Um dos objetivos principais é proporcionar uma experiência musical ampla não só para os “bem dotados”, mas para todos. Através do uso da voz e do corpo, da criatividade em função do desenvolvimento musical, o grupo tem acesso a um repertório variado, composto por músicas étnicas, populares, clássicas e contemporâneas.

Muito embora tanto o repertório como a descrição dos procedimentos estejam primorosamente registrados em sua pesquisa, gostaria de elencar algumas formas de utilização da voz nela presentes, utilizadas em nossos encontros com o grupo da FAAM, como o emprego de sussurros, gritos, glissandos, do cluster, trabalho com fonemas, uso da respiração, fala, fala entoada, estalos de língua. Acrescento ainda alguns procedimentos musicais como a utilização de ritmos livres, alturas indeterminadas e a improvisação vocal.

Vertamatti tem sido um dos eixos básicos na disciplina de Prática Pedagógica do curso de Licenciatura da FAAM. Por mais que essa disciplina tenha como foco a contribuição de Villa Lobos através do canto orfeônico, o trabalho desta educadora surge como uma excelente possibilidade para o projeto coral de hoje.A ênfase que dá ao repertório contemporâneo cumpre a função de apresentar aos alunos um novo universo.

Não basta apenas a leitura minuciosa do livro ou a análise de suas partituras. É necessário que a experiência faça par com a teoria, que a vivência de fato se consolide apresentando um significado real. Assim sendo, uma proposta que costumo lançar aos alunos é a da criação de pequenas peças corais para o próprio grupo. A princípio ficam receosos pela atividade não habitual, que se volta para procedimentos da composição, por um lado, e, por outro, se utiliza de procedimentos de uma estética até então desconhecida. Para tal, podem usar, como material básico, poesias, provérbios, notícias de jornal, bulas de remédio, receitas de culinária, enfim, o texto que eles considerarem interessante. Como referência, a classe tem todos os procedimentos vocais e musicais demonstrados no estudo de Vertamatti.Finalmente, o trabalho é concretizado e, superado o desafio, todos sentem que conseguiram adentrar em um espaço musical antes inusitado. Além da prática em si da criação, a incorporação de um repertório não usual acontece dentro da possibilidade de cada um... e o primeiro passo é dado (Anexo F- p. 263).

Gostaria a seguir, aproveitando o espaço aberto pelo trabalho coral da Vertamatti, de trazer para a roda a presença do Prof. Dr. Marco Antonio da

Silva Ramos, orientador do estudo que aqui se desenvolve. Sua experiência coral é imensa e profundamente reconhecida no espaço musical brasileiro. O aspecto que o conecta a esta conversa é o seu conceito de coro-escola. Tendo sido aplicado no Museu Lasar Segall durante 20 anos (1977-1997), o projeto voltava-se para uma clientela totalmente leiga. Contando com uma pequena equipe profissional e um pequeno núcleo de estagiários, consolidou o rumo do trabalho a partir de uma proposta didático-pedagógica que capacitava o público leigo que recebia, tornando-o eficiente e dono de sua própria voz.

> [...] O trabalho está construído de forma que o coralista possa ter suas potencialidades desenvolvidas, seus conhecimentos musicais e dos assuntos relacionados ao canto ampliados progressivamente, e uma familiaridade cada vez maior com a linguagem musical. Esses pressupostos permeiam todas as atividades, do vocalize ao ensaio conjunto, passando pelos ensaios de naipe, pelos cursos, palestras e discussões cotidianas. E é esta faceta que nos tem dado o apelido de "coro-escola" (Ramos, 2003, pag. 8).

O coralista participava seguindo o seu nível de adiantamento e, assim, cada pessoa tinha um acompanhamento único, cantando o que estivesse ao seu alcance. A qualidade técnica se sustentava a partir de um processo em que cada coralista se sentia respeitado e atendido. O Coral do Museu Lasar Segall definiu seu perfil artístico associado a uma ação educativa. Trabalhando com uma grande diversidade sociocultural, etária e com relação à escolaridade, o projeto manteve sempre um critério de qualidade e evolução permanentes.

Esta experiência baseada no conceito de coro-escola foi a válvula propulsora que mobilizou o Coral da ECA-USP, redefinido como Laboratório Coral (LAC). Os estudantes de coral, canto, composição, licenciatura em música, musicologia (Mestrado), encontraram, neste modelo, a oportunidade de ter acesso ao conhecimento musical, através do andar conjunto da teoria e da prática.

O LAC intensificou suas atividades criando outros coros, como o Coral da Terceira Idade, O Coral-Escola Comunicantus e o Studio Coral – Vozes

Femininas. Além desta amplitude, voltada para os alunos músicos, foi também aberto espaço para a pessoa leiga que quisesse ampliar seus conhecimentos. Com este empreendimento, a Universidade assumiu mais firmemente seu papel social, abrindo suas portas.

O que gostaria muito de frisar aqui, em termos de sintonia com o trabalho do Ramos, é sua grande inquietação em sempre aproximar a performance da ação educativa. Suas aulas não separam o aprendizado, do treinamento musical. Ele considera o ensaio como uma aula, as apresentações são aulas, "aulas se confundem em profundidade com a atividade artística enquanto tal." (2003, pag. 10)

Acredito que encontro no pensamento do Ramos, o mesmo impulso que faz das minhas aulas momentos de aprendizagem ancorados no alargamento da experiência estética. Não há separação. É na vivência do fazer que a informação teórica passa a ser apropriada. Reafirmando sua fala:

> [...] o conceito de Coral Escola, pensado como um espaço onde formação e performance aconteçam indissoluvelmente associadas; onde toda a ação é educativa; onde a qualidade artística é objetivo primeiro, mas também objetivo educativo [...] (Ramos, 2003, pag. 10).

Fazer uma proposta ao grupo, instigá-lo e depois sair de cena... proporcionando a ele espaço para suas próprias descobertas... é uma bela maneira de introduzir Schafer na roda de conversa. Buscar uma educação que se volte à experiência e à descoberta tem sido uma de suas metas mais contundentes. Enfatiza a criação por ser esta a sua própria experiência, a necessidade que o impulsiona como compositor. Para ele, no entanto, o verdadeiro ponto nevrálgico da música é permanecer no tempo presente. Suas ideias tem sido amplamente difundidas no Brasil.

> Quando estão relativamente familiarizados com os tipos de sons possíveis dos instrumentos à disposição, começamos com sessões de improvisação e composição. Divido-os em pequenos grupos. Cada um deve compor, na sala, ao menos uma peça e dirigi-la. Às vezes, os alunos preferem escrever sua peça em notação gráfica ou pictográfica. Cores são também muito usadas. Tudo é permitido,

> desde que a intenção possa ser comunicada aos outros membros do grupo executante. (1991, p.287)

Outro ponto fundamentado com muita veemência diz respeito à escuta. No entanto, estar com os ouvidos abertos torna a questão um tanto quanto paradoxal, pois envolve grande responsabilidade com relação ao que ouvimos ao nosso redor. O mundo de hoje tem se tornado cada vez mais barulhento. A poluição sonora tem ensurdecido o homem moderno. Limpar os ouvidos, então, implica em tomar atitudes com relação ao ambiente que nos circunda. Temos uma questão musical atrelada a uma questão ecológica, importante parceria que Schafer vem defendendo.

Escutar, o grande desafio dos alunos! Um ponto que enfatizei com profundo ardor em nossas improvisações vocais. Caminho essencial que o educador deve percorrer sempre em suas propostas.

> É suficiente mencionar aqui que ao fazer "música" com folhas de papel, inventar nossa própria linguagem onomatopaica, colecionar sons em casa e nas ruas, improvisar em grupos pequenos, e ao elaborar todas as outras atividades, não fizemos nada que qualquer outra pessoa não possa também fazer, desde que tenha os ouvidos abertos. (1991, p. 301)

A questão da interdisciplinaridade também é um ponto importante para ele, aspecto que reforça meu próprio caminho, também exposto ao longo deste estudo. Schafer assinala uma experiência pedagógica na Universidade Simon Fraser, onde ele e o pintor Joel Smith procuraram integrar artes visuais e música. (1991, p. 333)

> Quero acrescentar, também, minha firme convicção de que o colapso das especializações e o interesse nos empreendimentos interdisciplinares não devem passar despercebidos a quem esteja engajado em qualquer tipo de educação musical. Durante o século XX, as artes têm-se mostrado suscetíveis à fusão e à interação (1991, p. 305).

Alguns pontos importantes do pensamento de Schafer foram aqui enfocados, pontos estes que estão em profunda sintonia com minha postura. No entanto, como o próprio Schafer afirma, "todo professor deve se permitir ensinar

diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade". (1991, p. 284) Por mais que ele nos irrigue com sua vitalidade criativa, ninguém deve fugir do compromisso consigo mesmo, de manifestar suas verdades mais contundentes! O trabalho de cada um é impresso pelas cores de sua busca. Não existe receita, existe realização de seu impulso interior, de suas convicções e escolhas.

> Vocês estavam começando a compreender que muitos de meus exercícios, que pareciam simples na superfície, introduziam profundas questões referentes à natureza da música e suas relações com o ambiente e com a sociedade. Não sei por que os professores de música consideram-se imunes a questões como essas, mas sei que a maioria diz isso. O resultado é que a música acaba sendo a disciplina menos criativa no currículo de qualquer escola, uma situação que, evidentemente, pode ser tolerada, mas certamente não admirada. Em meus exercícios, estou sempre tentando voltar aos mais elementares objetos sonoros, ouvi-los novamente com novos ouvidos e escutá-los não apenas como sensações musicais, mas como sensações que afetam todas as nossas relações físicas e mentais com o mundo. Chame a isso música, se quiser. Muitos professores, naturalmente, não gostariam de levar a música a tais extremos. Mas, seja como for que a chamemos, sei que é necessária como assunto da educação do ser humano, no seu sentido mais amplo (1991, p. 377).

Concluímos sua presença nesta roda de conversa com o ecoar de perguntas instigantes, que permeiam seu livro *O ouvido pensante*: Por que ensinar música? O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Quem deve ensinar? Estas questões jamais nos abandonam. Elas constituem em si um padrão de maleabilidade interna, mental, que nos possibilita sempre a revisão de nossas posturas educacionais e musicais.

Introduzo agora Ryngaert, a grande referência presente nesta roda, no que se refere ao jogo dramático. Seu trabalho volta-se tanto para o ator como o não ator, adulto e criança,enfatizando, acima de tudo, o processo, o desenrolar das aquisições dos jogadores no espaço lúdico. Seu interesse centra-se muito no jogador, na sua experiência sensível, artística e em sua relação com o mundo. O caráter educacional se consolida na presença do formador que trabalha junto com o grupo.

O cerne do dinamismo para que a improvisação possa acontecer, seja num espaço profissional ou de formação, é a capacidade lúdica, é o estar disponível ao jogo. Músico, ator, não ator, criança, jovem, adulto que não esteja em sintonia com seus parceiros em função do jogo, não conseguirá impulsionar o movimento necessário para que a improvisação alce voo! Assim sendo, é fundamental que o jogador esteja inteiro, vibrando em estado de jogo.

Envolver-se, entregar-se prazerosamente, é algo que acontece a cada um no seu tempo, do seu jeito, mesmo porque a importância da história pessoal deve ser considerada.O aspecto subjetivo é um dos eixos que está preservado no jogo. Para Ryngaert, a criação deve se manifestar mais para a interioridade do sujeito e sua expressão, do que para as receitas e artifícios. A própria questão da técnica teatral dentro do contexto do jogo deve ser revista. Ela pode ser um obstáculo ao jogo, à expressão espontânea do jogador, reduzindo “a invenção a fenômenos puramente exteriores” (2009, p. 51).

O que podemos observar com nossos alunos da FAAM, é que estas atividades são profundamente prazerosas. As aulas que se desenvolvem tendo o jogo como eixo propulsor contrastam com as demais aulas teóricas, propiciando, através da experiência lúdica, altos níveis de sensibilidade e invenção. “Deveria ser considerado também o prazer de inventar, a tomada de consciência da espessura sensual de um momento fugaz, como se, apesar de tudo, o sensível tivesse a ver com a formação” (Ryngaert, 2009, p. 25).

Na EMIA, o jogo é apresentado como motor do pensamento pedagógico vigente. Essa escola, que desenvolve suas atividades curriculares baseadas na integração das quatro linguagens, música, teatro, dança e artes visuais, estabelece sua prática artística fortemente enraizada em procedimento lúdicos.

Um aspecto essencial do jogo dramático, que Ryngaert nos esclarece, é que ele não existe para comover, mas para conhecer e dar a conhecer e, para tanto, é necessária a aquisição de novos códigos. É preciso refletir sobre a teatralidade, afastar-se da cultura teatral habitual e se apropriar de “formas

contemporâneas que permitam modificar o olhar de nossos alunos sobre o mundo e, talvez, de os fazer viver, finalmente, na sua época”(1981, p. 58). A questão está na análise do mundo e não na sua reprodução. “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”.

Ryngaert ainda enfatiza este mesmo encaminhamento com relação a outras linguagens artísticas. A pintura não se limita a reproduzir a realidade, mas tem criado um universo de formas que leva em conta as pesquisas contemporâneas, tanto quanto a música joga livremente com sons e com variações vocais. Trata-se também de não parar a literatura contemporânea no pós-guerra (p. 58-9).

Sua aproximação com o teatro contemporâneo tem como uma das grandes contribuições para o jogo dramático a aquisição de novas referências que possam criar modelos contraditórios:

> Jogar/assistir também deveria ser um binômio natural, visto que as experiências do espectador remetem às do jogador e vice-versa. A dupla experiência se impõe para que sejam superados exemplos simplórios de esquetes impostos pela televisão e para que se ouse no confronto com formas contemporâneas de escrita e de jogo (p. 73).

Outro aspecto que nos remete a um terreno bastante recorrente neste estudo é a aproximação com outras linguagens artísticas. “O confronto com obras artísticas abre novos campos, rompe com os riscos de trabalhos em circuito fechado e introduz novos desafios”. (2009, p. 181)

Uma experiência bastante instigante proposta por Ryngaert ao seu grupo foi a improvisação realizada a partir de um quadro de Pollock, Pintura 48. O grupo busca palavras, usam seus corpos entrelaçados, emitem sons. Representam a abstração. Conseguem fazer a transposição de uma linguagem a outra com

sucesso. O discurso de Pollock[88], no âmbito da Action Painting americana, é evidenciado.

> Três jogadores sentados no chão diante da reprodução. Cada um segue uma cor**,** *todos falam simultaneamente, buscando dar ritmo, cadência ao fraseado. As três falas se sobrepõem, anulam-se, se entrechocam ou se respondem acidentalmente,* fazendo juntas de modo involuntário um trecho do caminho. *É um amontoado de palavras que às vezes fazem sentido, de resmungos, de sons tentando produzir uma fala 'não figurativa'*. Essa busca manifesta uma postura que se afasta da ilustração ou da analogia do quadro. Os jogadores parecem ter retomado por conta própria a atitude do pintor em sua tela, propondo uma solução sobretudo *musical e vocal* (Ryngaert, 2009, p.191-2, grifo nosso).

Na experiência com a "Pintura 48", diante da configuração abstrata, que não remete o grupo a algo conhecido e palpável, a fala também recebe o impacto deste confronto, superando o significado semântico, em busca de uma exploração na vocalidade, na música. Sem correspondência com a realidade, a fala apoiou-se na expressão de uma linguagem também abstrata e aí surgiram todos os resultados sonoros apontados por Ryngaert.

A partir desta experiência, posso observar que, em nosso estudo, o enfoque vocal junto ao grupo de alunos da FAAM volta-se à utilização consciente de procedimentos sonoros e musicais, monitorados por uma escuta atenta e sofisticada. O objetivo é diverso, muito definido. De toda forma, esta improvisação a partir de uma reprodução de Pollock é uma experiência importantíssima, a única nos relatos de Ryngaert que se aproxima dos objetivos deste estudo.

Ao abordar a questão do espaço, Ryngaert também nos assinala o seu cuidado com estes meandros interdisciplinares.

---

[88] Pollock faz parte de um grupo de artistas americanos, ou residentes nos Estados Unidos, durante os anos 40 e 50. O termo "expressionismo abstrato" refere-se a este grupo. Estes artistas sentiam que o verdadeiro tema da arte eram as emoções interiores do homem e assim exploravam os aspectos fundamentais do processo pictórico como gesto, cor, forma, textura, em nome de um potencial simbólico e expressivo. O termo foi introduzido pelo crítico Robert Coates num artigo escrito em 1946. Existem outros termos que descrevem diferenças na concepção do "expressionismo abstrato" como "action painting", que entre outros atributos refere-se ao engajamento corporal de Pollock na pintura respingada. (Amy, Dempsey. Estilos, Escolas & Movimentos. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 188-9)

Os clichês sobre o teatro buscam resolver a questão do espaço com o palco ou estrado. “O teatro saiu dos muros dos teatros; nestes últimos anos ele ocupou todas as falhas do tecido urbano; terrenos baldios, fábricas abandonadas, hangares e igrejas desativadas” (2009, p. 126). Assim sendo, buscar um novo espaço, aguçar a relação entre o lugar onde se vê e de onde se é visto, é acima de tudo possibilitar aos jogadores que descubram a importância da dimensão plástica. Não só se educa o olhar dos jogadores, mas também dos espectadores. “Existe uma poesia do espaço. Uma ligeira modificação de um espaço banal, ou já muito visto, lhe confere novo interesse” (p.127). O espaço adquire um sentido novo, amplia-se a noção de espaço, e as inúmeras possibilidades em torno do sentido, suas formidáveis variações, propiciam o encaminhamento para o trabalho com a noção de metáfora.

A metáfora cria redes de significação, quanto mais numerosas e complexas, mais ricas. O objeto cênico com relação ao real, também pode passar por esta ótica e afastar-se do naturalismo. “A constituição de uma linguagem autenticamente teatral passa pela aquisição dum sistema de convenções coerente. O objetivo já não é parecer verdadeiro, mas sim parecer falso deliberadamente para dizer mais” (1981, p. 68).

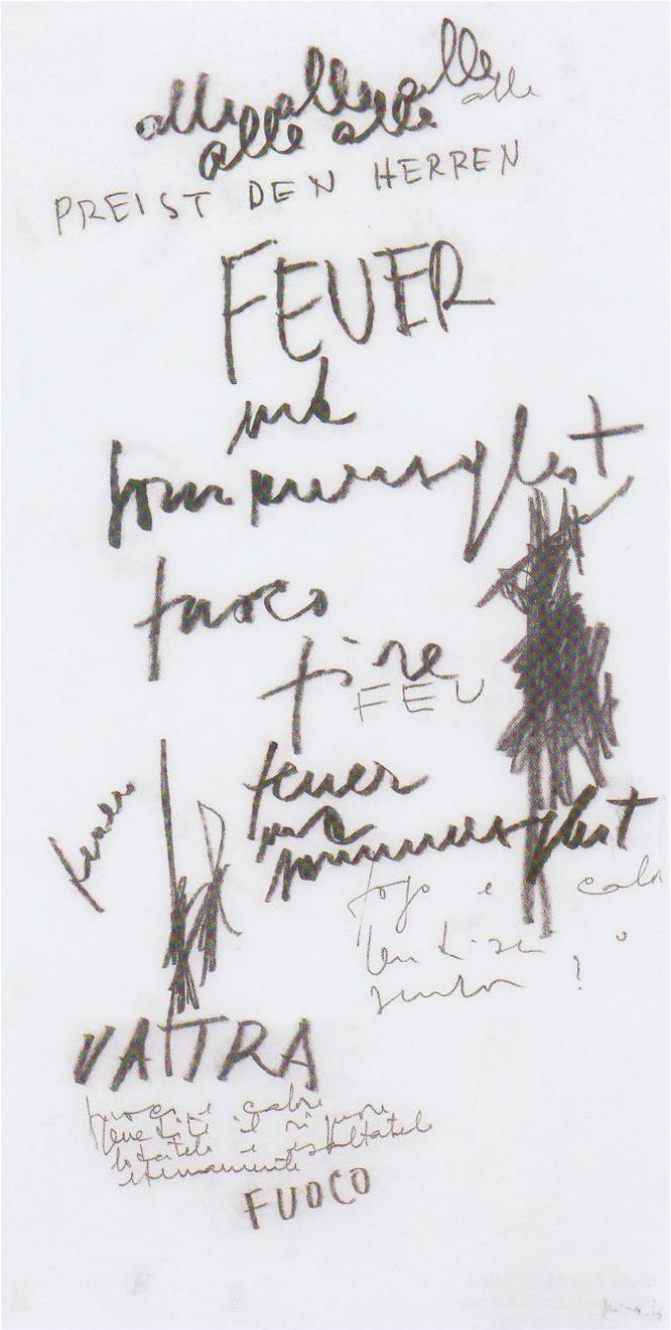
> No entanto, o espaço é fundador do jogo teatral e determina a educação plástica no quadro de uma interdisciplinaridade que aqui deveria ser perfeitamente natural. O trabalho sobre o espaço é acompanhado de uma educação do olhar por intermédio de propostas que estimulem a enquadrar os elementos da realidade. Enfim,o espaço, tomado como indutor de jogo, ensina a considerar a relação com o referente de maneira que a metáfora teatral possa se estender livremente (2009, p.125-6).

A Roda de conversa foi composta por autores que firmam suas raízes na prática pedagógica e artística. Suas considerações refletem falas que convivem com a experiência do fazer, com a relação direta com o sujeito que aprende, na escola ou fora dela. São contatos vitais e não puramente teóricos que irrigaram o encaminhamento destas conversas. Falar da importância do processo criativo, da ênfase da pesquisa sensível, da escuta aprimorada, da importância das relações interdisciplinares, da inclusão do universo contemporâneo, do

jogo como veículo de conhecimento passa a ter um âmbito infinitamente mais apropriado e verdadeiro quando aliado à experiência prática.

Vozes com diferentes sotaques, com diferentes colorações timbrísticas, confirmaram a história subjetiva de cada um, ao mesmo tempo em que se vincularam de eixos fundamentais, criando mesclas de significados que se aproximam entre si. Juntos, traçamos caminhos que ampliaram o meu universo enquanto educadora que se debruça essencialmente para a arte.

> O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas.Palavras que fossem de fontes e não de tanques.
>
> Manoel de Barros



O Gesang der Junglinge inspirou Mira numa série de trabalhos. Na composição de Stockhausen, movimento e direcionamento dos sons formalizam-se espacialmente: a partitura prescreve grupos de alto falantes ao redor dos ouvintes. Para Mira, a transparência do papel produz o efeito de um eco que se distancia à medida que as folhas vão se sobrepondo. (Dias, 2009, p. 189)

Considerações Finais

O percurso apresentado neste estudo representa a condensação de um longo caminho, um largo tempo de experiência ocupando o espaço finito destas páginas. E assim, recortes foram feitos imantados a um fio condutor essencial: a busca contínua da criação e o prazer de compartilhá-la.

O resultado deste processo traz em primeiro plano a possibilidade de alargamento, tanto do criador-educador, quanto dos alunos. Segui sempre a necessidade de transpor limites e encontrar novas soluções. A música foi meu eixo, foi o terreno que me amparou e me impulsionou a novos desafios. A construção de livros foi a primeira materialização e o teatro foi o novo universo que consegui desbravar. Acredito, no entanto, que esta força não teria tido êxito se eu não tivesse a quem dirigi-la, com quem compartilhá-la. Desta forma, a parceria instalada entre a criação e a oferenda fortificou-se e pôde seguir seu percurso.

A EMIA foi o cadinho das invenções. O que eu trouxera comigo pôde crescer e frutificar. Não há dúvida que a transpiração artística da Escola, salpicada de todos os lados pelo fluxo da produção dos colegas com quem convivi, estimulou-me cotidianamente por todo o tempo que pude compartilhar desse espaço. Por outro lado, a resposta sempre cheia de energia que vinha das crianças impulsionava cada vez mais o grande caldeirão da imaginação. Com certeza, os 31 anos em que permaneci na EMIA respondem a qualquer educador a questão básica: como é possível alargar o universo sensível do aluno?... ampliando continuamente os seus próprios limites e aprimorando sua

sensibilidade. O professor de qualquer linguagem artística deveria preservar sempre seu espaço interno de criação. 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 criativo 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 revela Teca, a respeito do pensamento de Hans-Joachim Koellreutter:

> 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 (2001, p. 30).

Neste terreno propício, foi surgindo pouco a pouco a possibilidade de buscar resultados sonoros diferentes para a fala no espaço da improvisação teatral. Nos estudos que desenvolvi durante o Mestrado, não só procurei relacionar questões estruturais entre a música e o teatro como também comecei a adentrar a questão da sonoridade da fala, enaltecendo-a em detrimento do significado. A comunicação verbal passou a comportar também sua expressão sonora.

A partir do contato com Jean-Pierre Ryngaert e, posteriormente, com a apropriação de seus princípios na prática do dia a dia junto aos alunos, fui traçando um percurso mais consistente com relação à materialidade sonora da voz. Acredito que o estudo que aqui se apresenta possa tanto enriquecer o campo de ação do jogo dramático ao ampliar sua teatralidade, como o universo de cada participante, pois jogo e jogador estão inexoravelmente unidos e se beneficiam mutuamente. O campo de possibilidades que se abre no jogo dramático é também aberto no interior de cada jogador, alterando o padrão do celeiro que cada qual traz consigo. Ao se transformar, o mundo também se transforma, será um novo olhar, uma nova escuta, uma nova apreensão da realidade.

A fala deixa de privilegiar a semântica, o significado interno das palavras, para alcançar também sua materialidade sonora. A poesia passa a ser, então, a textura propícia para tal possibilidade. Na medida em que os outros signos teatrais foram revisitados a partir de uma ótica contemporânea, a fala pôde também alargar seus limites, deixando de corresponder à reprodução coloquial, onde assegura apenas seu aspecto de comunicabilidade e confirma assim o contexto da ilusão. O uso da fala deixou de corresponder apenas ao habitual e passou a revelar uma materialidade que pode construir novos universos onde o deslocamento de sentido provoca resultados inusitados no campo metafórico.

O aluno que pode viver o jogo em busca da sonoridade da fala, senti-la ao pronunciar as palavras, apossar-se desta materialidade, elaborá-la musicalmente, tendo como referência a poesia, leva consigo a possibilidade de buscar uma escuta não mais automatizada, pois ela foi incorporada, ela se mesclou com o prazer de jogar, de elaborar seu próprio discurso, com movimentos conquistados num espaço afetivo. E o que precisar ser dito, poderá ser dito com novas cores. De qualquer forma, acredito que o que foi vivido ficará impresso interiormente, naquele recanto intocável e imune, à espera... ”Mas existem muitas outras árvores, que o condicionamento não atinge, cada vez mais pra dentro da floresta, que são as imagens significativas por meio das quais guardamos o que é realmente importante para nós, ao longo de nossas vidas” (Machado, 2004, p. 27).

Por outro lado, estando o foco da pesquisa sonora da fala voltado para procedimentos da música do século vinte, abre-se uma parceria, que, se não interdisciplinar, no sentido mais estrito, proporciona ao participante adentrar o universo da música. Como foi apresentado no decorrer deste estudo, o aluno de música, quer da Licenciatura, quer do Bacharelado da FAAM, desfrutou de uma mudança de amplitude em relação à sua ótica específica musical. No caso de um público que não seja músico, alunos de teatro, ou pessoas leigas, a preparação da utilização dos recursos da voz instala-se no campo da música. A apreensão deste universo específico instrumentaliza, por um lado, e, por outro, volta-se à apreensão da linguagem musical. Abre-se a possibilidade de um

grande ganho para o participante, que desfruta, assim, do contato com duas linguagens que se inserem numa rota de pesquisa em busca de procedimentos contemporâneos.

Se pensarmos na Escola como um espaço adequado para também englobar a educação da sensibilidade dos indivíduos e propiciar seu desenvolvimento artístico, com certeza teríamos resguardado um espaço mais contundente para que, através da experiência estética, o aluno pudesse alargar as possibilidades de leitura e interação com o universo que o rodeia. Os excelentes resultados conseguidos na EMIA constituem uma via segura de comprovação neste sentido. A Escola pode ser responsável por uma reestruturação de valores educacionais, onde a Arte terá assegurado um dos eixos básicos do desenvolvimento global dos indivíduos no período de sua formação. Regina Machado, ao se aproximar do pensamento de Bruno Duborgel[89], nos elucida:

> A partir da obra de Durand e também de Bachelard, Duborgel estudou os mecanismos totalitários que bloqueiam as expressões do imaginário na instituição escolar, mostrando como esta opera uma agressão contra a riqueza da unidade humana ao privilegiar o pensamento direto do conceito e recalcar, subordinar e colonizar o pensamento indireto da imaginação simbólica. Duborgel advoga, citando Bachelard, a urgência de um novo espírito pedagógico, no qual os dinamismos do sujeito que sonha e do sujeito que pensa cientificamente possam atuar cada um enquanto via diferente e irredutível de acesso ao conhecimento, num projeto educativo que realize a harmonização desses dois aspectos de nossa unidade psíquica (2004, p.189-90).

Todos os alunos da EMIA com quem trabalhei ultimamente, de 8 a 16 anos, puderam vivenciar esta amplitude a partir do jogo dramático, das explorações sonoras e musicais, das construções dos livros. Estes alunos são oriundos de diferentes escolas, de diferentes encaminhamentos educacionais. São pessoas que seguirão seus rumos não necessariamente em direção a opções artísticas, mas que levarão consigo a verdade de uma cumplicidade estética. O compromisso, o envolvimento, que tal parceria impulsiona sela para sempre a crença no fazer, na criação, na confiança de ser uma pessoa plena disponível para a abertura da investigação que diferencia sua ótica diante da vida! São

[89] Duborgel, B. *Imaginaire et pédagogie*. Paris, Le sourire qui mord, Gallimard, 1983.

novas fronteiras assimiladas... passam muito longe dos campos que têm o preconceito como defesa, o enclausuramento de princípios, ideias, posturas. No campo da invenção o medo não compartilha dos mesmos meios de ação. A invenção é e se realiza na concretude de sua essência, desfazendo os muros de aprisionamento e levando o sujeito a paragens iluminadas. Como diz Manuel de Barros, “Tudo o que não invento é falso” (2010, p. 7), e que a invenção, como fio propulsor de nossas vidas possa encontrar sempre cada vez mais espaços que a deixem frutificar.

A vida é movimento. Seguir seu fluxo é se expandir, irradiar, criar conexões. Como falar da flor e não falar da abelha... do vento... do solo... da luz! Como falar da flor e não sentir o seu perfume, não se inebriar com suas cores e formas! É falar da flor e lembrar de Van Gogh, de Monet! Vida é Arte e o seu ensino passa pelo educador que a vive e que a semeia pelo caminho que escolheu trilhar.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Jorge. Criatividade na escola e música contemporânea. *Cadernos de Estudo - Educação Musical*, São Paulo, n° 1, out.,1989. Atravez.org.br.

ARTAUD, Antonin. *Linguagem e vida*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____.*O teatro e seu Duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ASLAN, Odette. *O ator no século XX.* São Paulo: Perspectiva,1994.

BANDEIRA, Manuel. *Manuel Bandeira 50 poemas escolhidos pelo autor*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BARROS, Manuel de. *Memórias inventadas* - As Infâncias de Manuel de Barros. São Paulo: Ed. Planêta do Brasil, 2010.

BECKER, Susie. *A voz contemporânea*. 2008. 213f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BONFITTO, Matteo. *O ator compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Criar e comunicar um mundo novo:* as idéias de música de H. J. Koellreutter. 2004. 155f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). PUC, São Paulo, 2004.

_____. *Koellreutter educador.* O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 2001.

BROOK, Peter. *A porta aberta.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BURNIER, Luis Otávio. *A arte de ator:* da técnica à representação: elaboração,codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

CAGE, John. *Silence*. Paris: Éditions Denoël, 2004.

_____ .*De segunda a um ano*. São Paulo: Hucitec, 1985.

CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coordenação). *Dança e Educação em Movimento*. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Augusto de. *Música de Invenção*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio. *Teoria da Poesia Concreta.* São Paulo: Duas Cidades, 1975.

CANTON, Katia. *Temas da Arte Contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARVALHO, Marilda Buzzini. *Coro:* janela para o mundo. 1993. 77f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CASOY, Sergio. *A Invenção da ópera.* São Paulo: Algol, 2007.

CAZNÓK. Yara Borges. *A audição da música nova* – uma investigação histórica e fenomenológica. 1992. 313f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). PUC, São Paulo, 1992.

CHACRA, Sandra*. Natureza e Sentido da Improvisação Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CINTRA, Fábio Cardozo de Mello*. A musicalidade como arcabouço da cena:* Caminhos para uma educação musical no teatro. 2006. 231f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____ . *Noigandres:* o programa coral como composição. 1987. 103f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

COELHO, Lauro Machado. *A ópera barroca italiana*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

COSTA, Paulo Rubens Moraes. *Diagnose em canto coral*: parâmetros de análise e ferramentas para a avaliação. 2005. Dissertação (Mestrado em

Música). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. *O Músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. 2003. 178f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). PUC, São Paulo, 2003.

CRESPO, Silvio. *Som e signo:* a nova grafia musical. 1983. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo,1983.

DIAS, Geraldo Souza. *Mira Schendel* - do espiritual à corporeidade. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FARIA, Fernando Mesquita de. *O Movimento Pendular:* A música como eixo de encenação no teatro de Beckett. 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FLUSSER, Victor. A música (contemporânea) e a prática musical das crianças. *Cadernos de Estudo - Educação Musical*, São Paulo, n° 2/3, fev./ago.,1991. Atravez.org.br.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FREITAS, Maria Thereza Peric de. *A busca de um caminho interdisciplinar entre o Teatro e a Música.* 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____ .Relato de Tereza de Freitas. In: BARBOSA, Ana Mae. *Conflitos/ Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984, p. 104-16.

GAINZA, Violeta H. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, s/d.

_____ .A improvisação musical como técnica pedagógica. *Cadernos de Estudo - Educação Musical*, São Paulo, n° 1, ago., 1990. Atravez.org.br.

GAYOTTO, Lúcia Helena. *Voz, partitura da ação*. São Paulo: Summus, 1997.

GLOBOKAR, Vinko. Réagir. In: *Musique en Jeu*. Nº 1. Paris: Seuil, 1970.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GRIFFITHS, Paul. *Enciclopédia da Música do Século XX*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____ .*A Música Moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GROVE. *Dicionário de Música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

HAOULI, Janete el. *Demetrio Stratos* - em busca da voz-música. Londrina: Haouli, 2002.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNG, Carl Gustav. *O espírito na Arte e na Ciência*. Petrópolis: Vozes, 1999.

KATER, Carlos. *Música Viva.* São Paulo: Atravez, 2000.

_____ . O Programa Radiofônico "Música Viva"-*Cadernos de Estudo-Educação Musical*, São Paulo, n° 4/5, nov., 1994.Atravez.org.br .

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LANGER, S. *Sentimento e Forma*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

MACHADO, Regina. *Acordais*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

_____ . Para pintar o retrato de um pássaro. In: *A compreensão e o prazer da arte; além da tecnologia*. *4º Encontro*: Leituras de obras de arte e discussão acerca do lugar da apreciação na sala de aula de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: SESC, 28 de abril a 31 de julho/ 98, p. 4-8.

MAIA, Eleonora Motta. *No reino da Fala*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARTINS, M. Aurélio Bulhões. *Dramaturgia em Jogo* - Uma proposta de aprendizagem e criação em teatro. 2006. 171f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____ . O mestre encenador e o ator como dramaturgo. *Revista Sala Preta* São Paulo, n. 2, p. 240-246, ECA-USP, 2002.

MÄRTZ, Maria Laura Wey. *Vozes da voz*. São Paulo: PUC, 1990. Dissertação de Mestrado.

MEDAGLIA, Júlio. *Música Impopular*. São Paulo: Global, 1988.

MELLO, Silvio Ferraz Filho. *Cinco invenções sobre Diferença e Repetição*: *Composições e Análises*. São Paulo: ECA-USP, 1990.

MENEZES, Flo. *A acústica musical em palavras e sons*. São Paulo: Fapesp/ Ateliê, 2003.

MENEZES, Philadelpho.,org. *Poesia sonora*. São Paulo: Educ, 1992.

_____ .*I Mostra de Poesia Visual de São Paulo*. Prefeitura do Município de São Paulo; Secretaria Municipal de Cultura; Centro Cultural São Paulo,1988.

_____ . *Poesia Sonora* - do fonetismo às poéticas contemporâneas da voz. CD. São Paulo: PUC. Laboratório de Linguagens Sonoras do Programa de Pós- Graduação em Comunicação e Semiótica. Apoio Fapesp. Realização LLS.

_____ *. Poesia Sonora hoje*. CD. Encomenda de Philadelpho Menezes para a PUC. Realização LLS.

_____ . *Interpoesia*. CD-ROM. PUC. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica e programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Apoio Fapesp.

MEYERHOLD, V. F. *Teoria Teatral*. Madri: Editorial Fundamentos, 1971.

MORAES, Vinícius de. *A Arca de Noé*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

NERUDA, Pablo. *Livro da Perguntas*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

OLIVEIRA, Willy Corrêa de. *Passagens*. São Paulo: Luzes no Asfalto, 2008.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIROTTA, Nilthe Miriam. *O melos dramático*: pequena introdução ao estudo das relações drama-música no teatro. 1992. 206f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o mediterrâneo e o Atlântico,* uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

QUINTEIRO, Eudósia Acuña. *Estética da voz*: uma voz para o ator. São Paulo: Summus, 1989.

_____ .*Respire sim, mas não muito...* . 1997. 151f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. *O Ensino da Regência Coral*. 2003. 107f. Tese (Livre-docência em Música). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____ . O uso musical do silêncio, *Revista música*, São Paulo, ECA/USP, vol. 08, nº1/2, p.129-68,1997.

REESE, Gustave. *La musica en El Renacimiento,*1. Madri: Aleanza Editorial, 2003.

REIBEL, Guy. *Jeux Musicaux*. Paris: Éditions Salabert, 1984.

RIEDEL, Elke Beatriz. *O gesto vocal na poesia sonora em performance*. 1998. 81f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). PUC, São Paulo, 1998.

ROSS, Alex. *O resto é ruído*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____ . *Escuta só*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha,1981.

_____ . *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____ . *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ . *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____ , org. *Nouveaux Territoires Du Dialoge*. Arles: Actes-Sud, 2005.

SAMUEL, Claude. *Panorama da arte musical contemporânea*. Lisboa: Ed. Estúdios Cor, Ltda, 1964.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp,1991.

SOUZA, Luiz Otavio Carvalho Gonçalves de. *A Música e os Efeitos Sonoros na Cena Teatral*: Reflexões sobre uma Estética. 1999. 202f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

STEINER, George. *Linguagem e silêncio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

STOCKHAUSEN, Karlheinz; MACONIE, Robin. *Sobre a Música*. São Paulo: Madras Ed., 2009.

STRAVINSKY, Igor. *Poetica Musical*. Madri: Taurus Ed., 1997.

SUSSEKIND, Flora. Beckett e o coro. *Folhetim Teatro do Pequeno Gesto*, Rio de Janeiro, p. 105-21,2002.

TATIT, Luiz. *O cancionista*. São Paulo: Edusp, 2002. .

UBERSFELD, Anne. Lire le Théâtre II- L' École du Spectateur. Paris: Ed. Belin, 1996.

VALENTE, Heloisa de Araújo Duarte. *Os cantos da voz*: entre o ruído e o silêncio. São Paulo: Annablume, 1999.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o Repertório Do Coro Infanto-Juvenil* - Um estudo de Repertório Inserido Numa Nova estética. São Paulo: UNESP, 2007. .

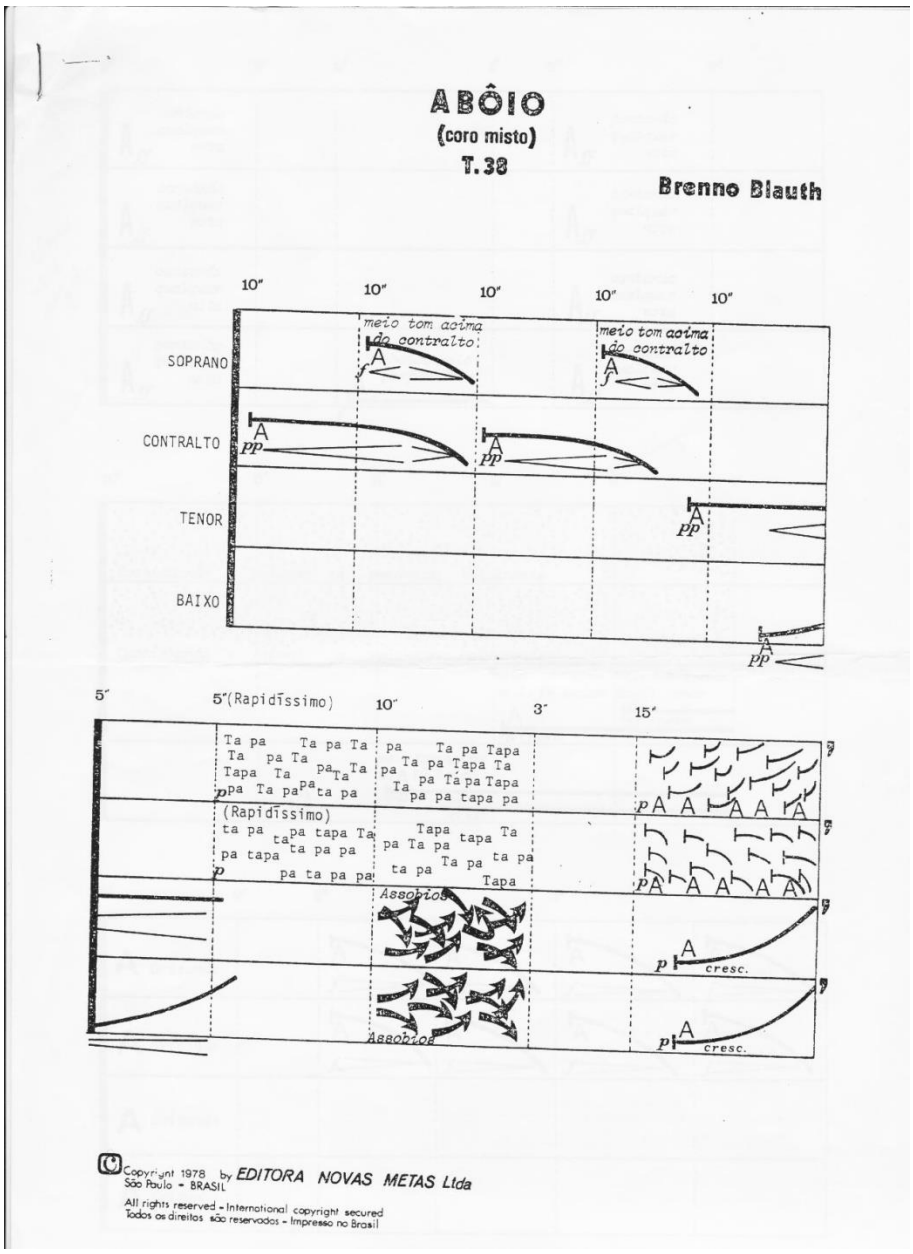
VIANNA, Klauss. *A Dança*. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

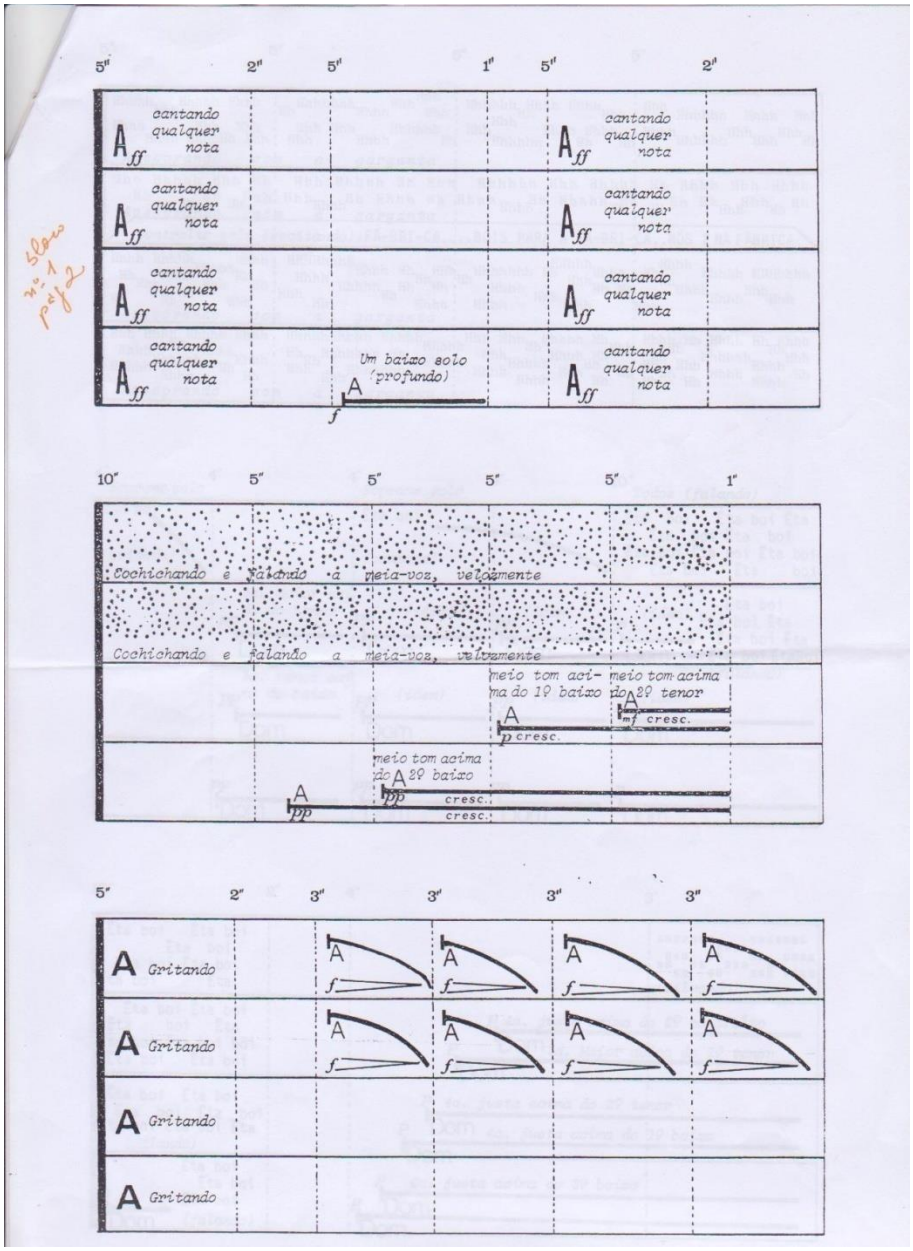
WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

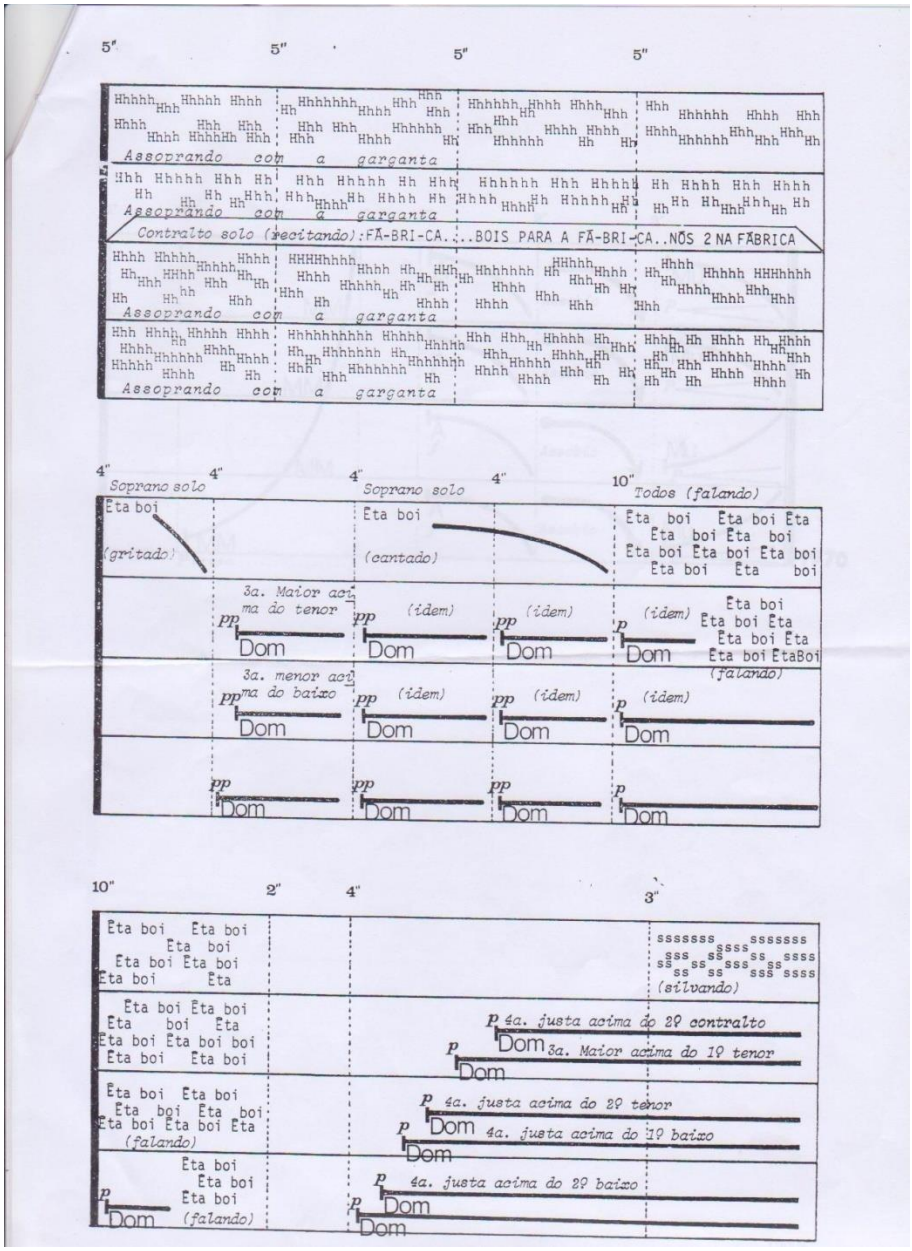
ZIRALDO. *Flicts*. Rio de Janeiro: Primor, 1977.

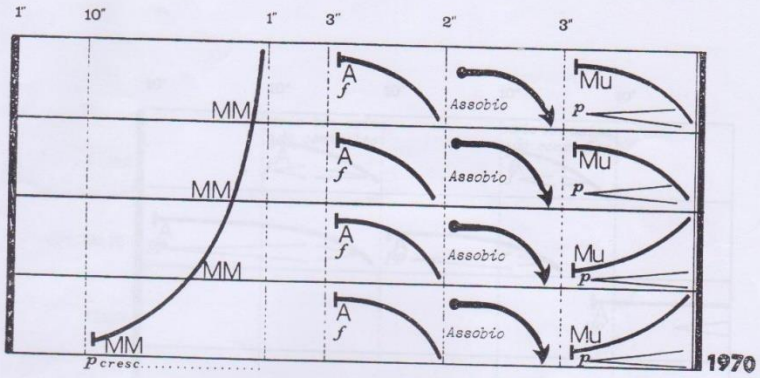
Anexos

Anexo A – Abôio



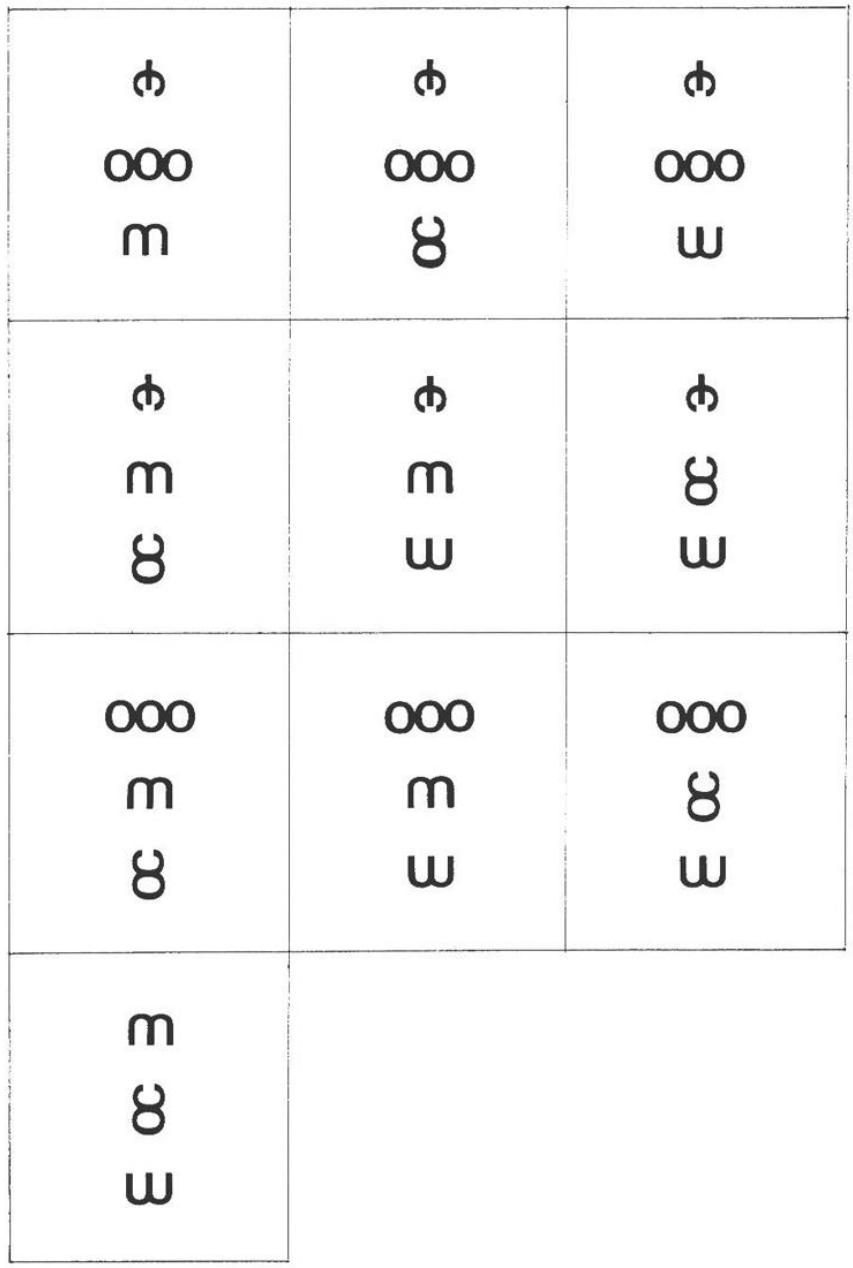

5″ 2″ 5″ 1″ 5″ 2″
A ff cantando qualquer nota
A ff cantando qualquer nota
A ff cantando qualquer nota
A ff cantando qualquer nota
A ff cantando qualquer nota
A ff cantando qualquer nota
A ff cantando qualquer nota
A ff cantando qualquer nota
Um baixo solo (profundo)
A f
10″ 5″ 5″ 5″ 5″ 1″
Cochichando e falando a meia-voz, velozmente
Cochichando e falando a meia-voz, velozmente
meio tom acima do 1º baixo
meio tom acima do 2º tenor
A p cresc.
A mf cresc.
meio tom acima do 2º baixo
A pp cresc.
A pp cresc.
5″ 2″ 3″ 3″ 3″ 3″
A Gritando
A Gritando
A Gritando
A Gritando
A f


5" 5" 5" 5"
Assoprando com a garganta
Contralto solo (recitando): FÃ-BRI-CA...BOIS PARA A FÃ-BRI-CA..NÓS 2 NA FÁBRICA
4" 4" 4" 4" 10"
Soprano solo
Soprano solo
Todos (falando)
Êta boi
(gritado)
(cantado)
3a. Maior acima do tenor
3a. menor acima do baixo
(idem)
Dom
(falando)
10" 2" 4" 3"
(silvando)
4a. justa acima do 2º contralto
3a. Maior acima do 1º tenor
4a. justa acima do 2º tenor
4a. justa acima do 1º baixo
4a. justa acima do 2º baixo


1"
10"
1"
3"
2"
3"
MM
MM
MM
MM
A
f
Assobio
Mu
p
p cresc.
1970

Anexo B – Trechos das partituras de Schafer, Skempton e Dennis

1 - Champ

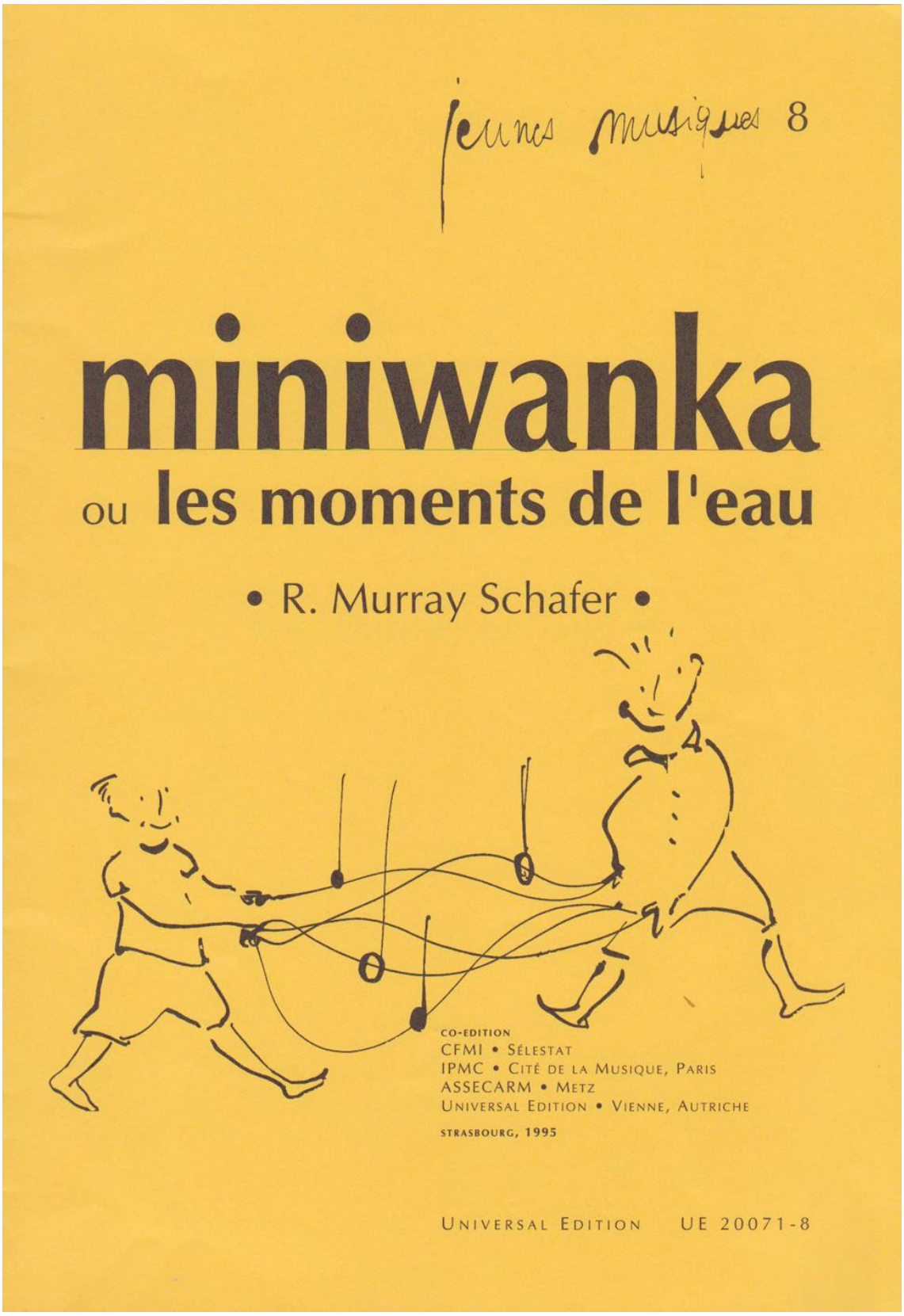


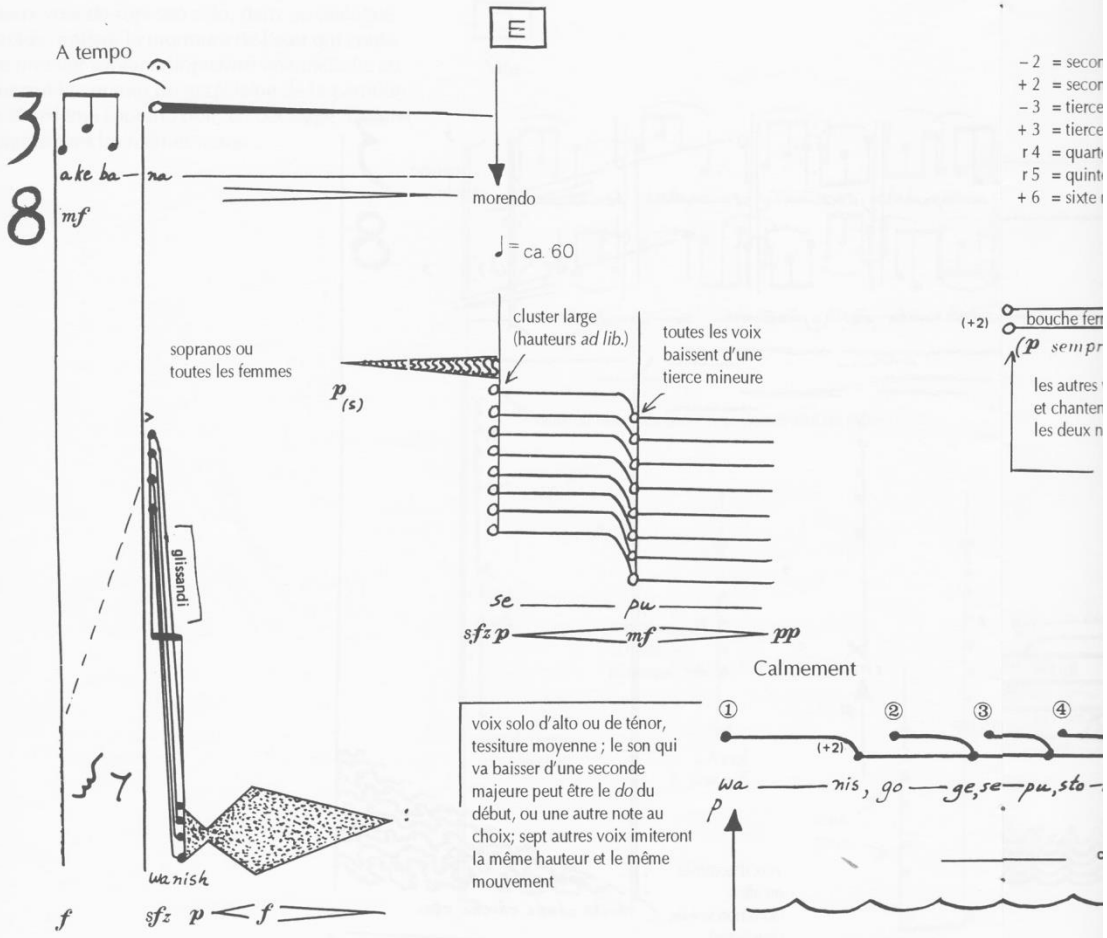
champ

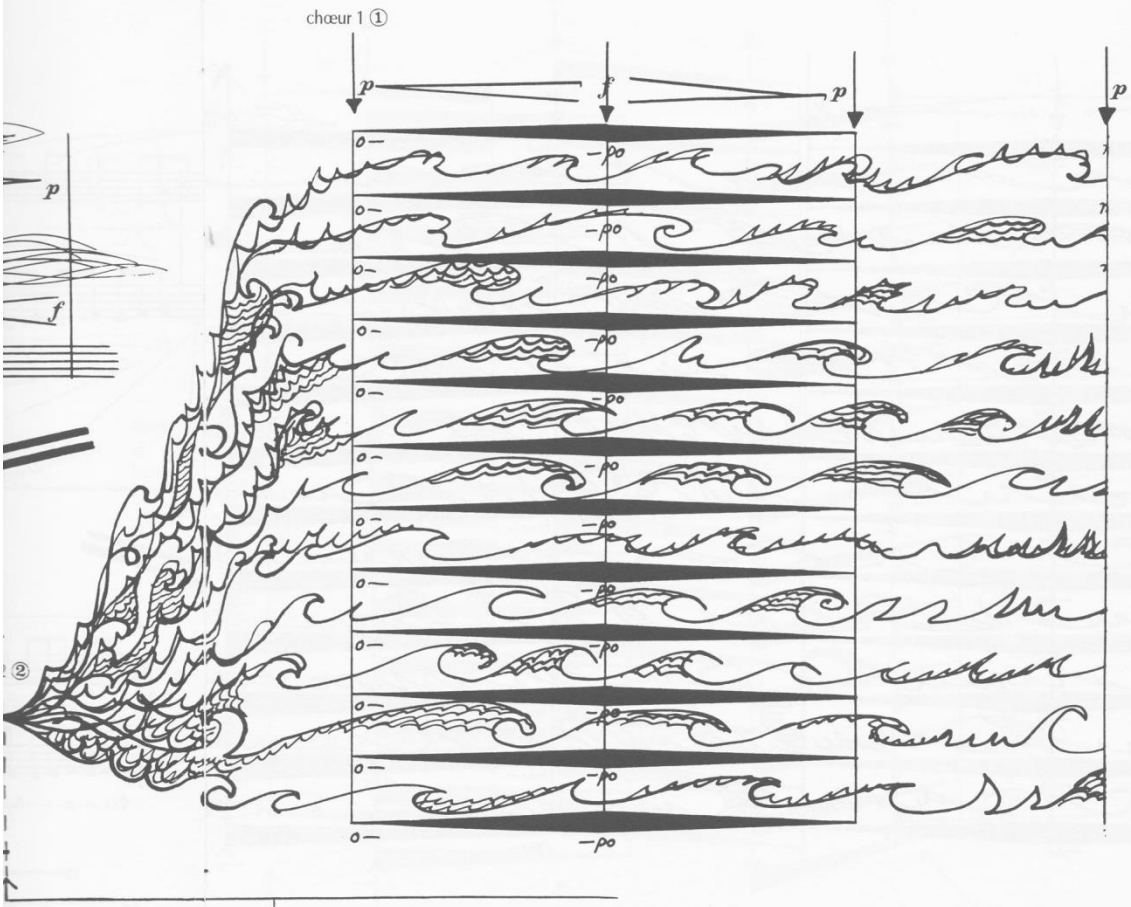
• Howard Skempton • Brian Dennis •

© copyright 1977 by Universal Edition (London) Ltd., London

Miniwanka

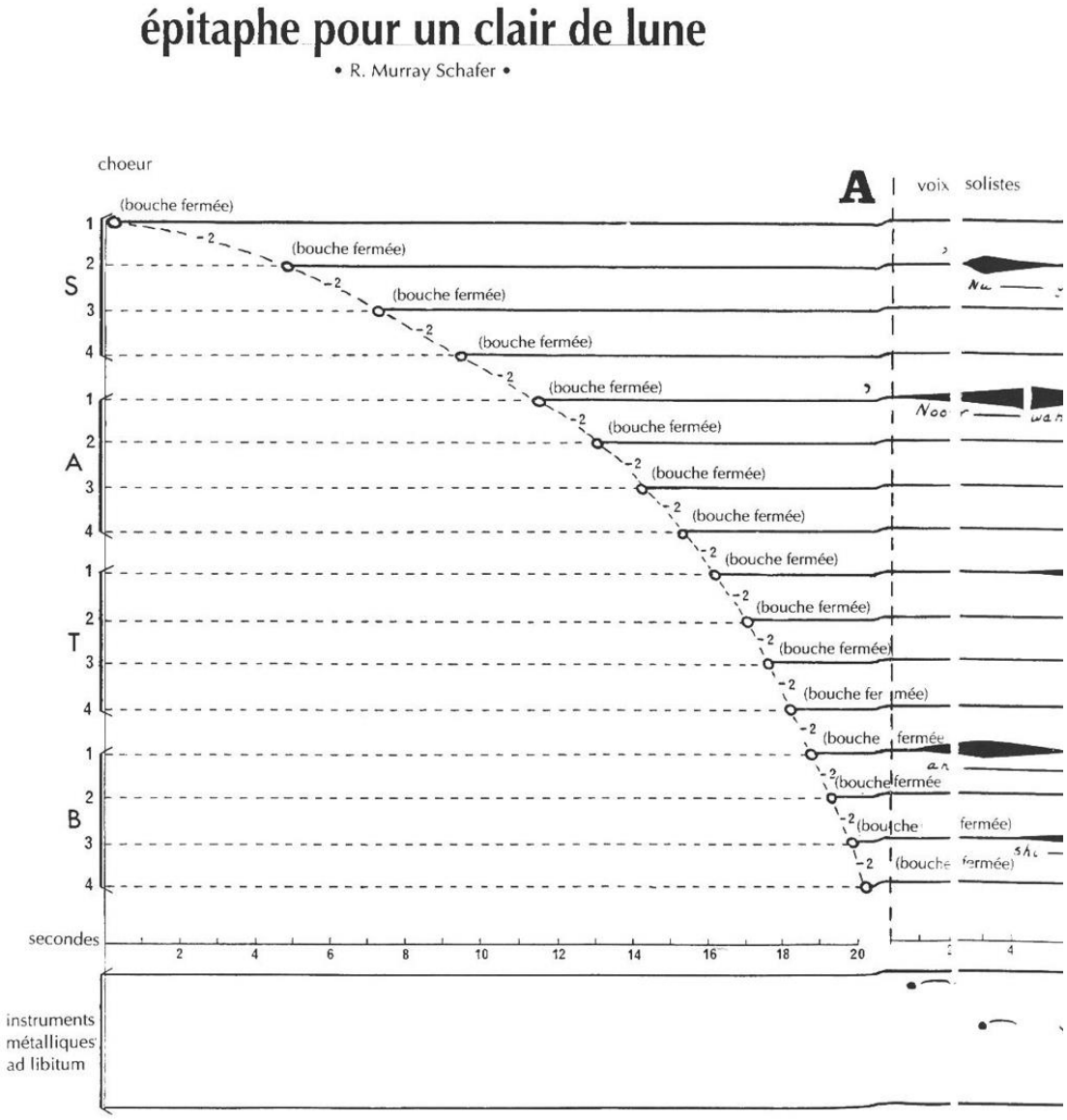

jeunes musiques 8
miniwanka
ou les moments de l'eau
• R. Murray Schafer •
CO-EDITION
CFMI • Sélestat
IPMC • Cité de la Musique, Paris
ASSECARM • Metz
Universal Edition • Vienne, Autriche
STRASBOURG, 1995
Universal Edition UE 20071-8


E
A tempo
3
8
a ke ba — na
mf
morendo
♩ = ca. 60
sopranos ou
toutes les femmes
p (s)
cluster large
(hauteurs ad lib.)
toutes les voix
baissent d'une
tierce mineure
glissandi
se — pu
sfz p — mf — pp
Calmement
voix solo d'alto ou de ténor,
tessiture moyenne ; le son qui
va baisser d'une seconde
majeure peut être le do du
début, ou une autre note au
choix; sept autres voix imiteront
la même hauteur et le même
mouvement
wa nish
f
sfz p — f
① ② ③ ④
(+2)
wa — nis, go — ge, se — pu, sto —
p
– 2 = secon
+ 2 = secon
– 3 = tierce
+ 3 = tierce
r 4 = quart
r 5 = quint
+ 6 = sixte
(+2)
bouche fer
(p sempr
les autres
et chanten
les deux n

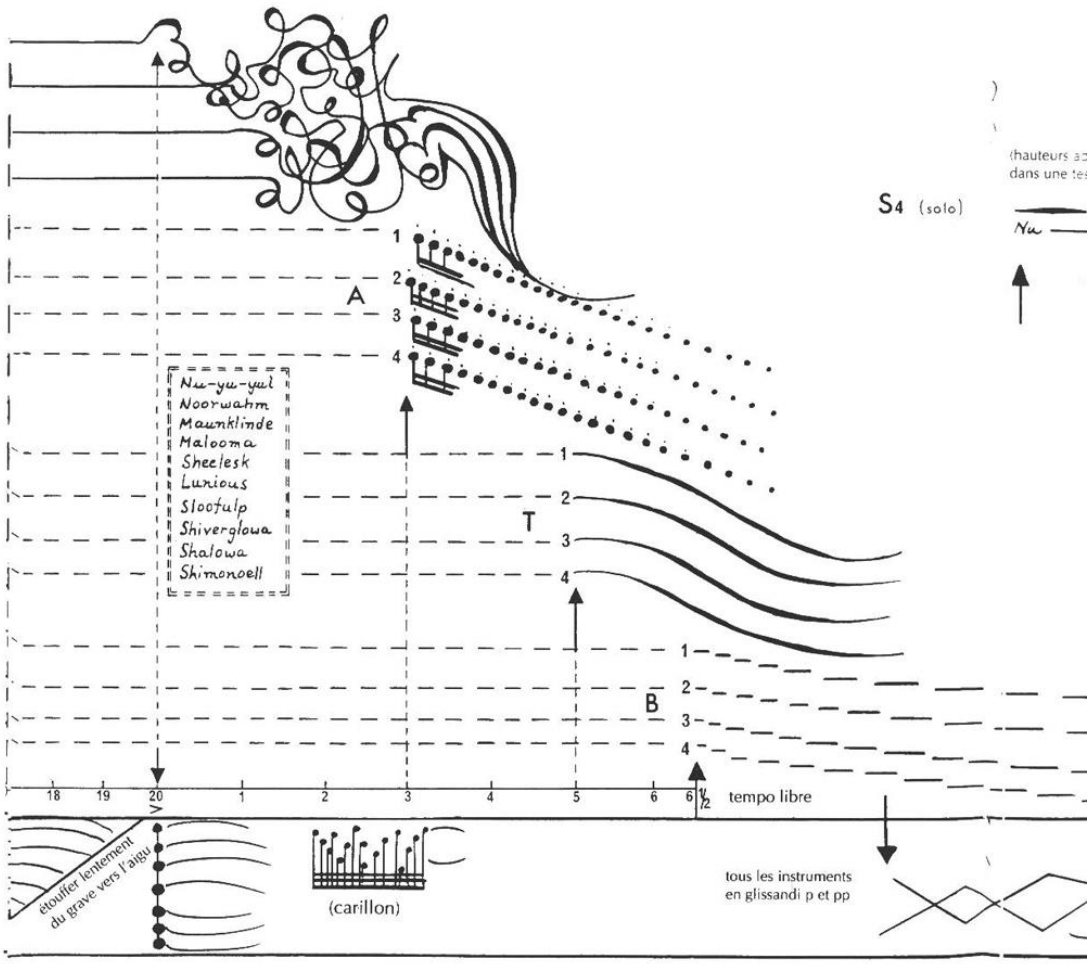


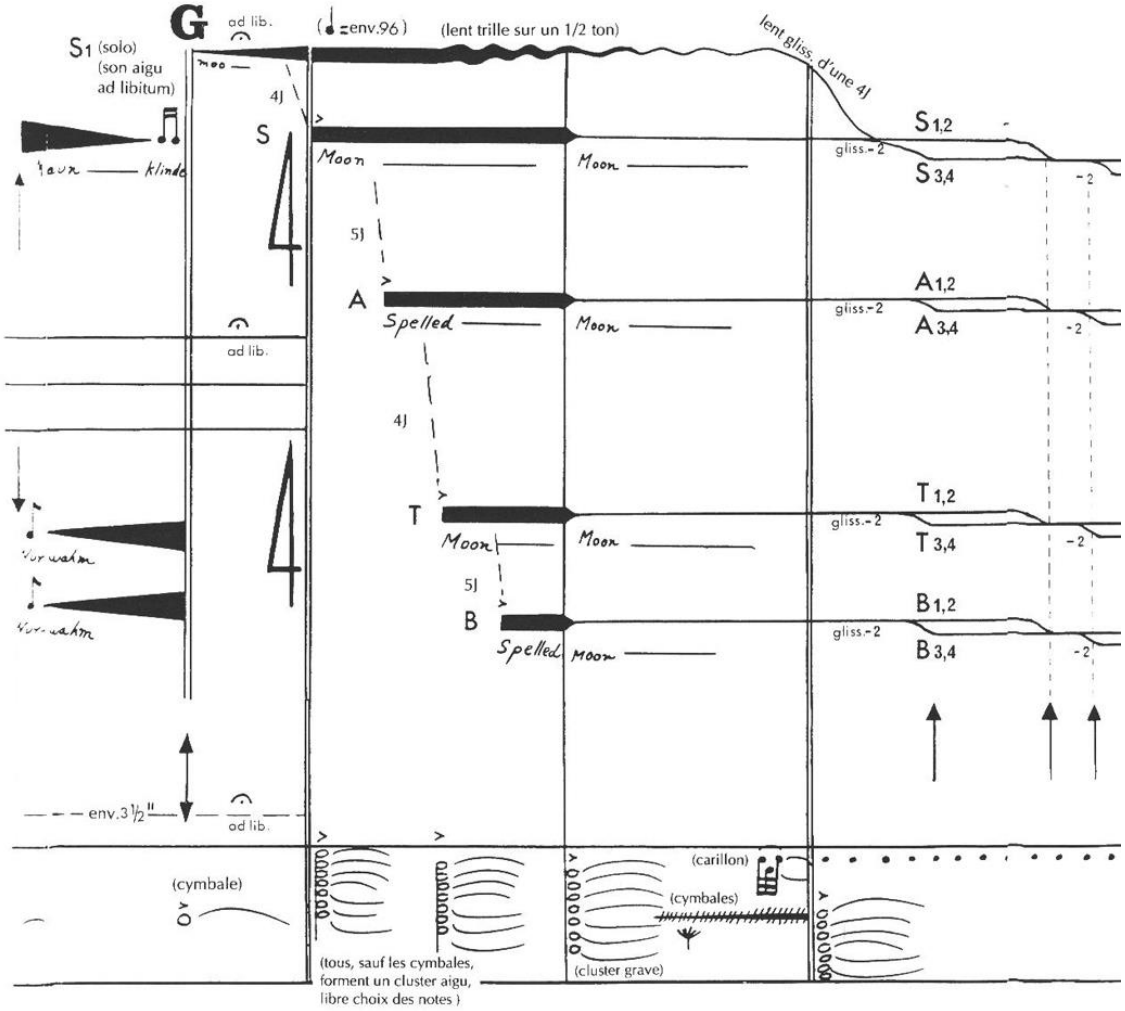
le chœur se divise en deux groupes — le chœur 1 chante, en plusieurs octaves, un accord majeur, basé sur la note chantée dans la mesure avant H ; chaque chanteur prend un degré de cet accord ; faire les *crescendo* et *decrescendo* comme indiqué — le chœur 2 imite une tempête marine : des vagues qui grondent, les coups de fouet du vent ; toutes sortes de sonorités dans tous les registres sont permises, mais le résultat doit toujours rester musical

3 – Moonlight

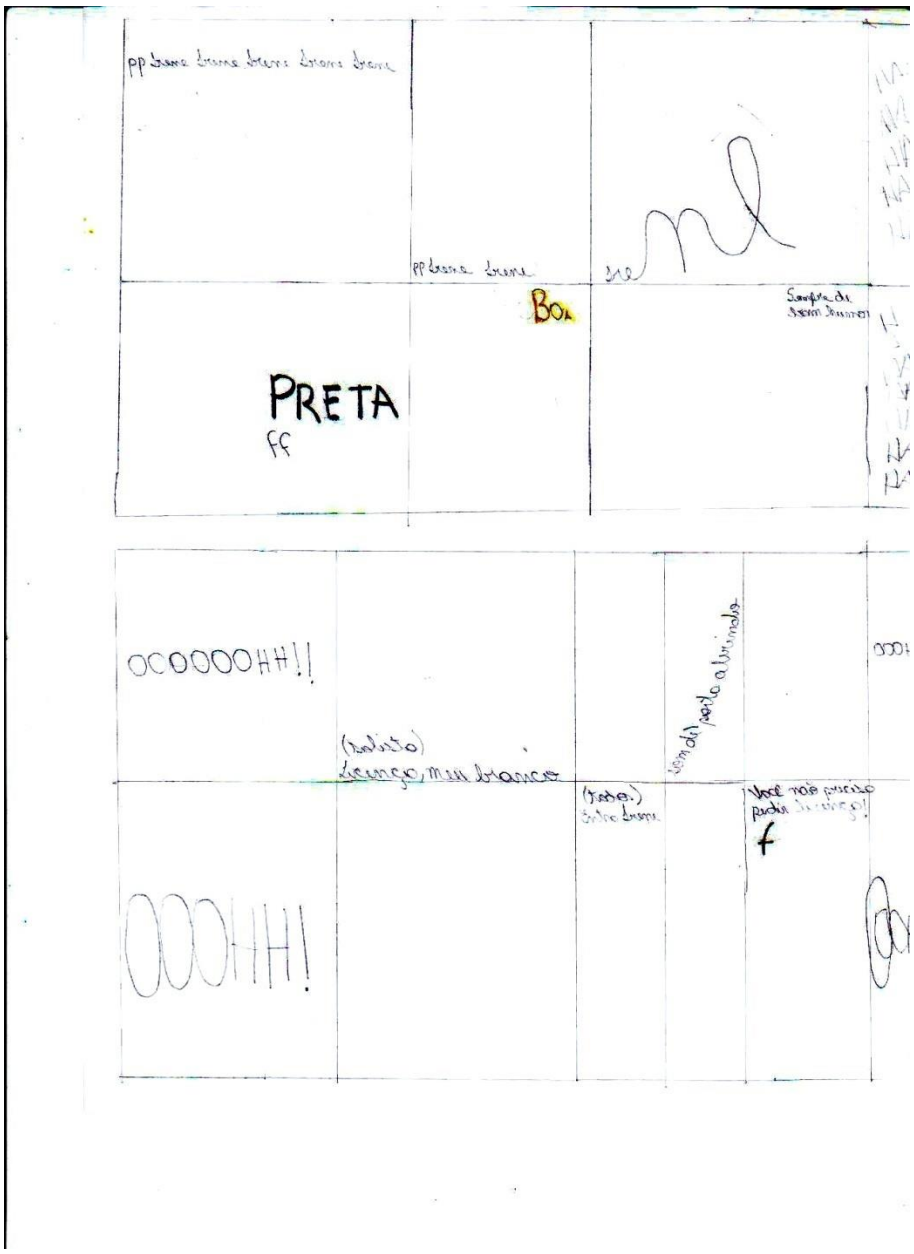


© 1969 by BMI CANADA LIMITED, 41 Valleybrook Dr., Don Mills Ontario
German version © 1971 by Universal Edition A.G., Wien
French version © 1996 by Universal Edition A.G., Wien
"Published by arrangement with BERANDOL MUSIC LIMITED, Scarborough, Ontario"


S4 (solo)
A
T
B
Nu-yu-yul
Noorwahm
Maunklinde
Malooma
Sheelesk
Lurious
Slootulp
Shiverglowa
Shalowa
Shimonoell
18 19 20 1 2 3 4 5 6 6½
tempo libre
étouffer lentement
du grave vers l'aigu
(carillon)
tous les instruments
en glissandi p et pp


G
ad lib.
(♩=env.96)
(lent trille sur un 1/2 ton)
lent gliss. d'une 4J
S1 (solo)
(son aigu
ad libitum)
moo
4J
S
Moon
Moon
5J
A
Spelled
Moon
ad lib.
4J
T
Moon
Moon
5J
B
Spelled
Moon
S1,2
S3,4
A1,2
A3,4
T1,2
T3,4
B1,2
B3,4
gliss.-2
-2
env.3½"
ad lib.
(cymbale)
(carillon)
(cymbales)
(cluster grave)
(tous, sauf les cymbales,
forment un cluster aigu,
libre choix des notes)

Anexo C – Composições a partir do poema “Irene no céu”



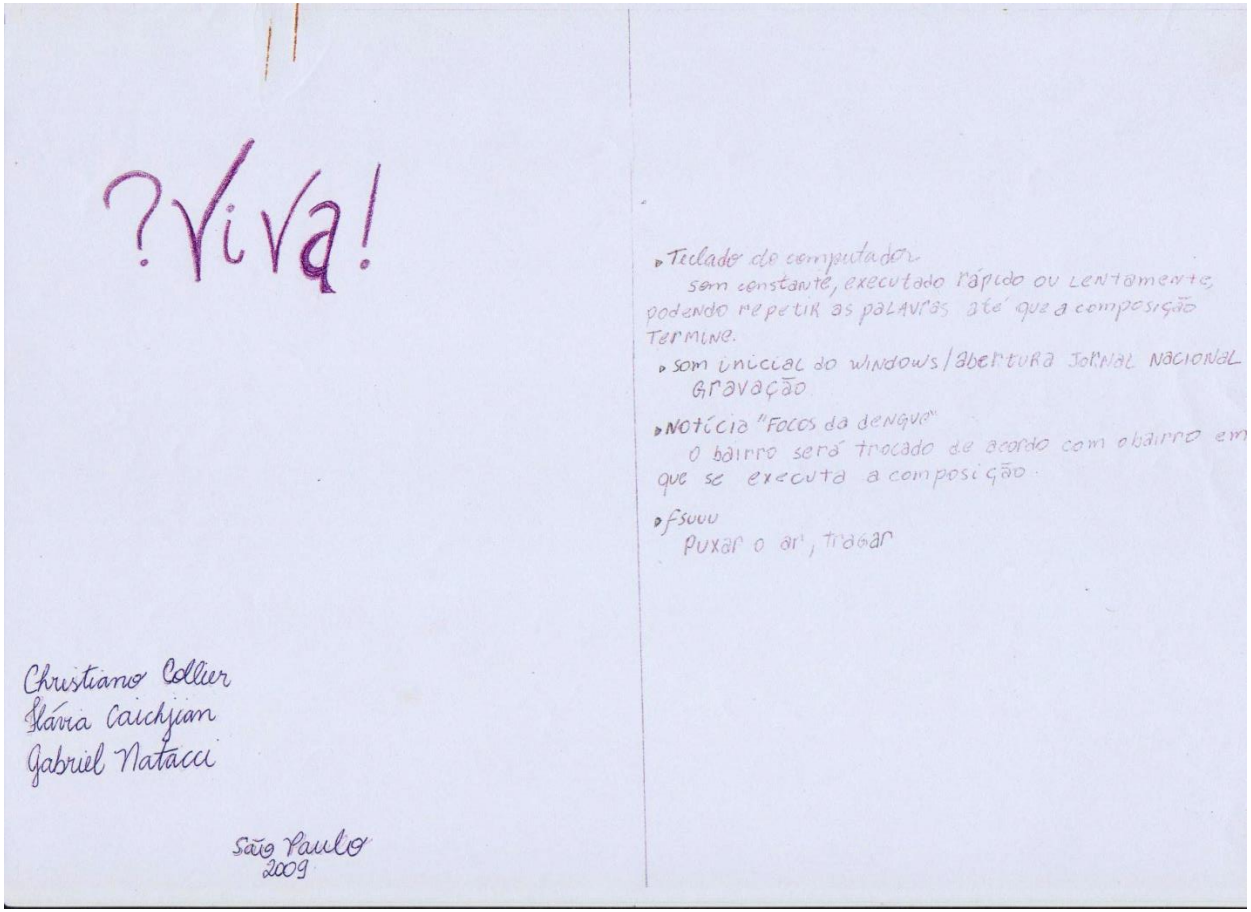
Soprano ~~Contral~~	IRENE NO CÉU F	★ FF ★ F	☆	Risos
contral ~~Soprano~~	SHHHHHHHHH	★ IRENE PRETA F ★ F	☆	Risos
Tenor	~~amarelo~~ PP	★ FF ★ F	(suave) IRENE BOA F	Risos
Baixo	~~amarelo~~ PP	★ FF ★ F	☆	IRENE DE BOM HUMOR F

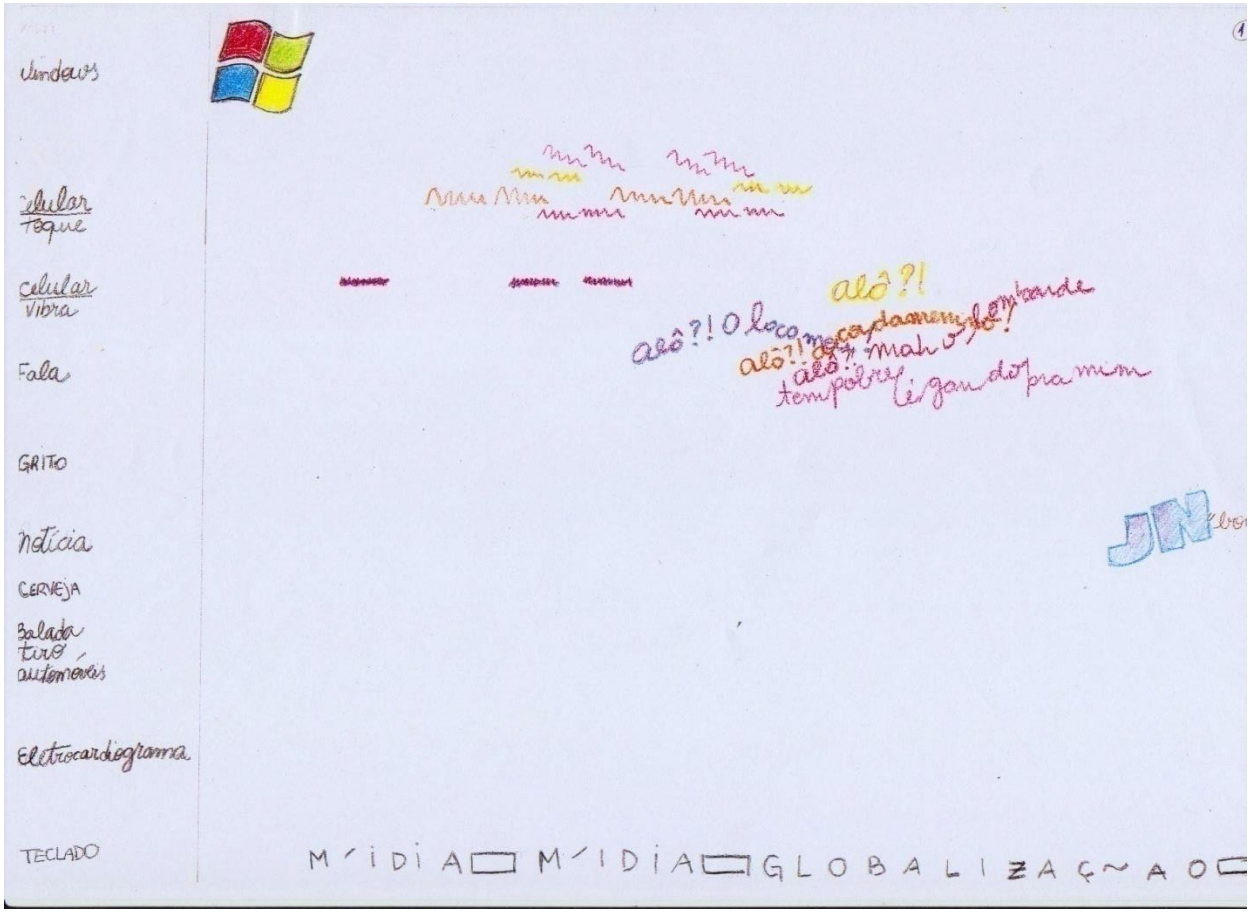
★ - uma palma

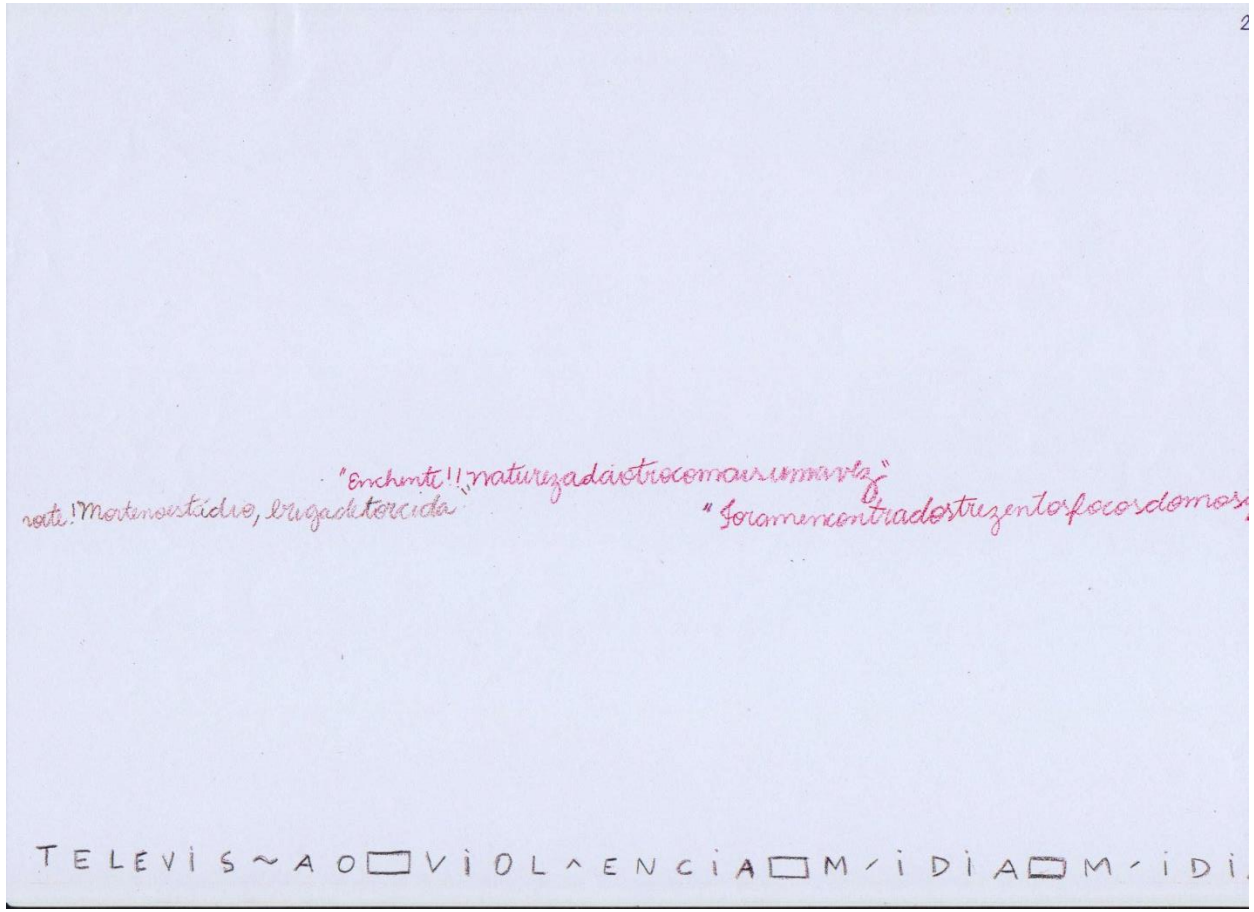
☆ - aplausos.

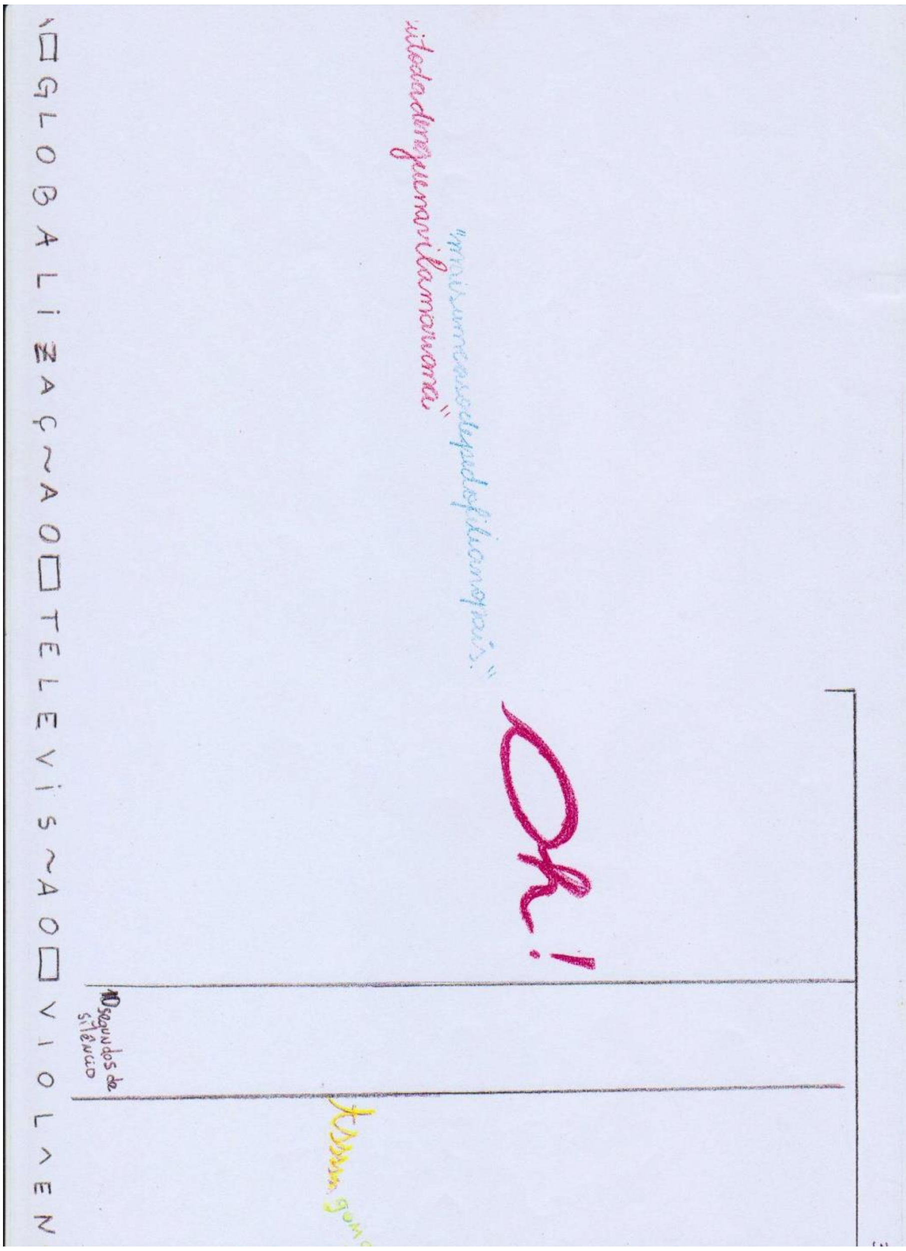
Soprano	F CÉU (solo) ATENDO NA MESA	SOLO LICENÇA MEU BRANCO F	~~Rápido~~ (ESFREGANDO) AS MÃOS F	Passos F
controlto	NO F	NHEEEC F	SOLO E SÃO PEDRO BONACHÃO F	LICENÇA F PEDIR
tenor	ENTRA F	~~amarelo~~ F	~~Rápido~~ (ESFREGANDO) AS MÃOS F	PRECISA F NAO P VOCE PP
baixo	IRENE F	F ~~amarelo~~	~~Rápido~~ (ESFREGANDO) AS MÃOS F	IRENE... F ENTRA FF

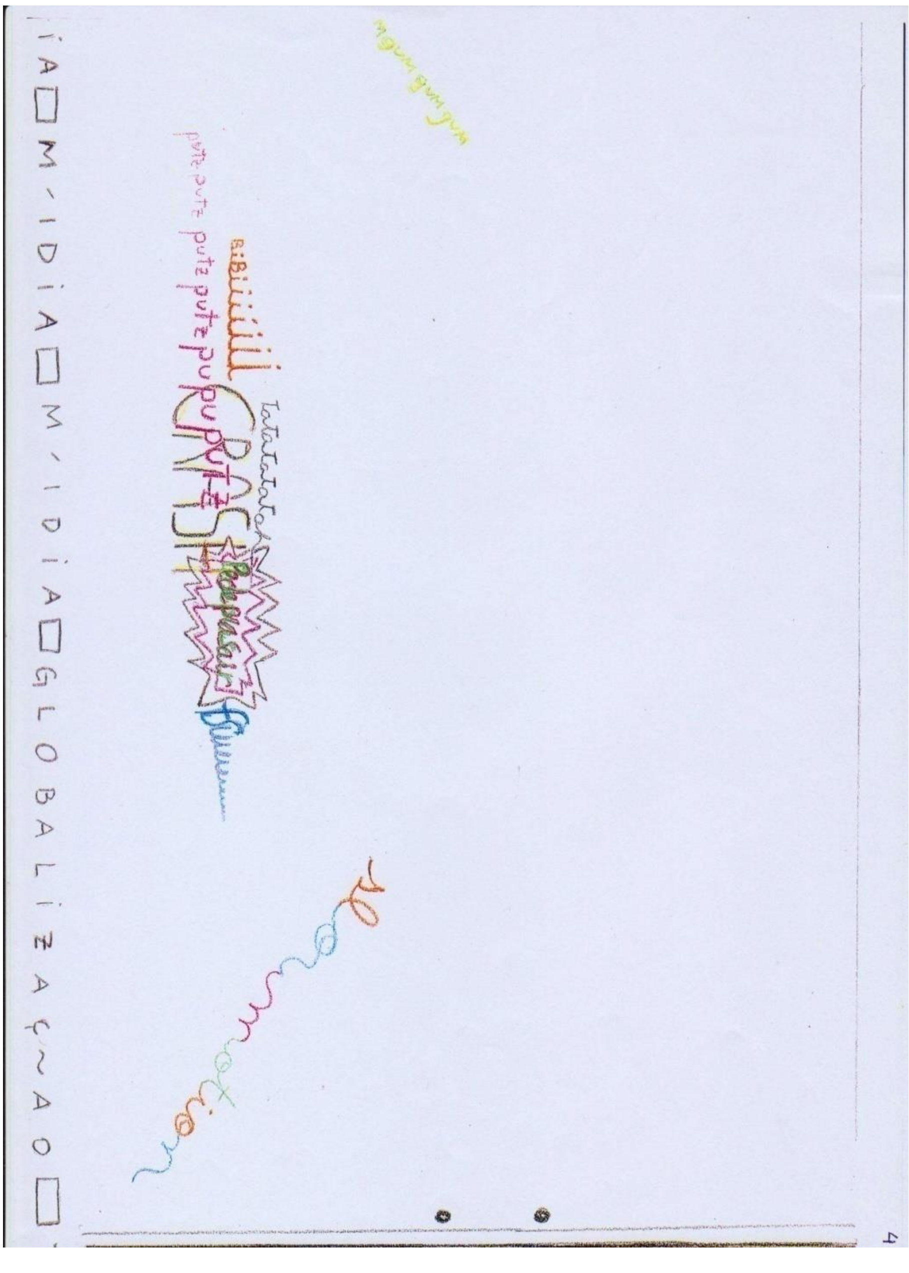
Anexo D - ?Viva!

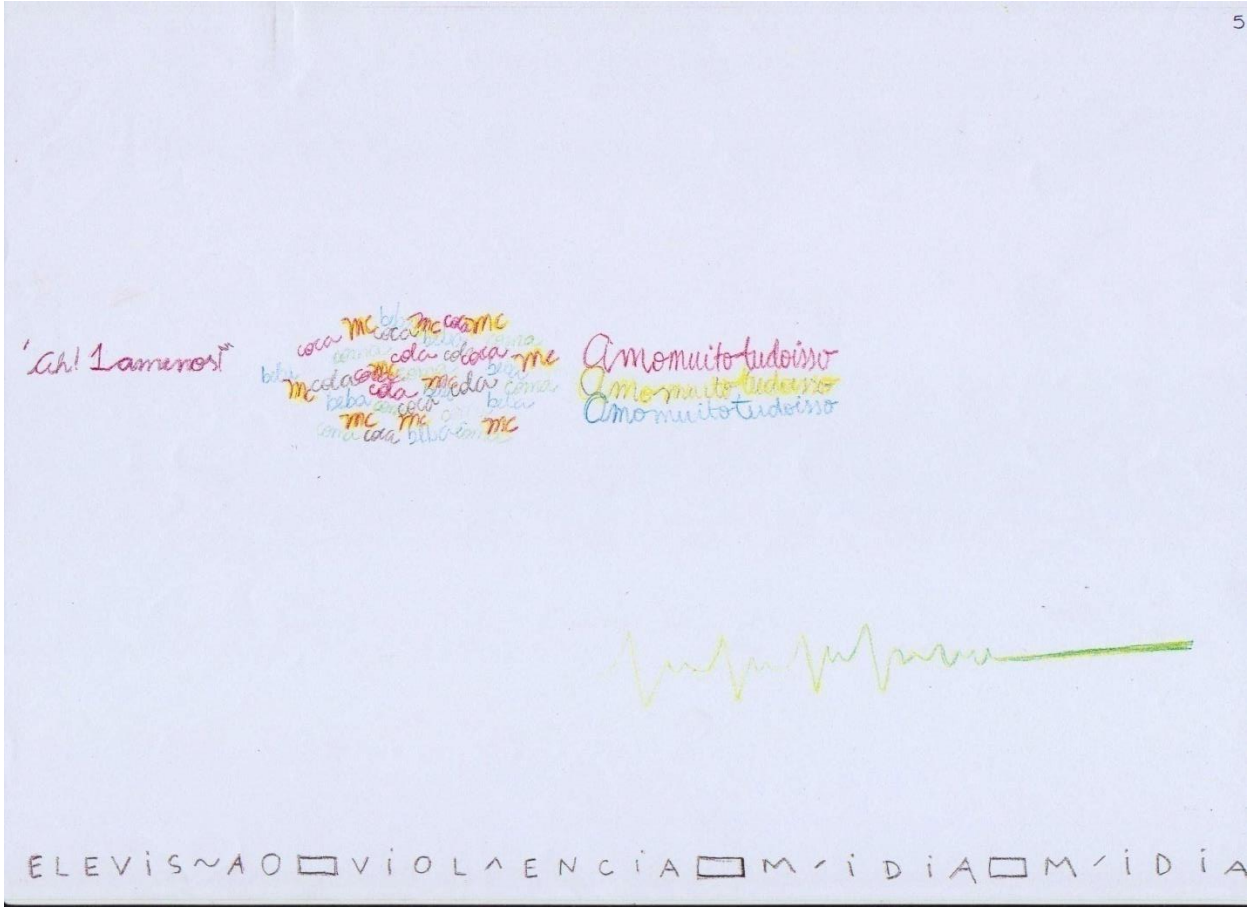

?Viva!
Christiano Collier
Flávia Caichjian
Gabriel Natacci
São Paulo
2009
▸Teclado do computador
som constante, executado rápido ou lentamente, podendo repetir as palavras até que a composição termine.
▸Som inicial do windows/abertura Jornal Nacional
Gravação
▸Notícia "Focos da dengue"
O bairro será trocado de acordo com o bairro em que se executa a composição.
▸Fsuuu
Puxar o ar, tragar


Windows
celular toque
celular vibra
Fala
GRITO
notícia
CERVEJA
Balada tiro automóveis
Eletrocardiograma
TECLADO
alô?!
alô?! O loco
alô?! Mah ô lô!
alô!
tem pobre
ligando pra mim
JN
MÍDIA MÍDIA GLOBALIZAÇÃO

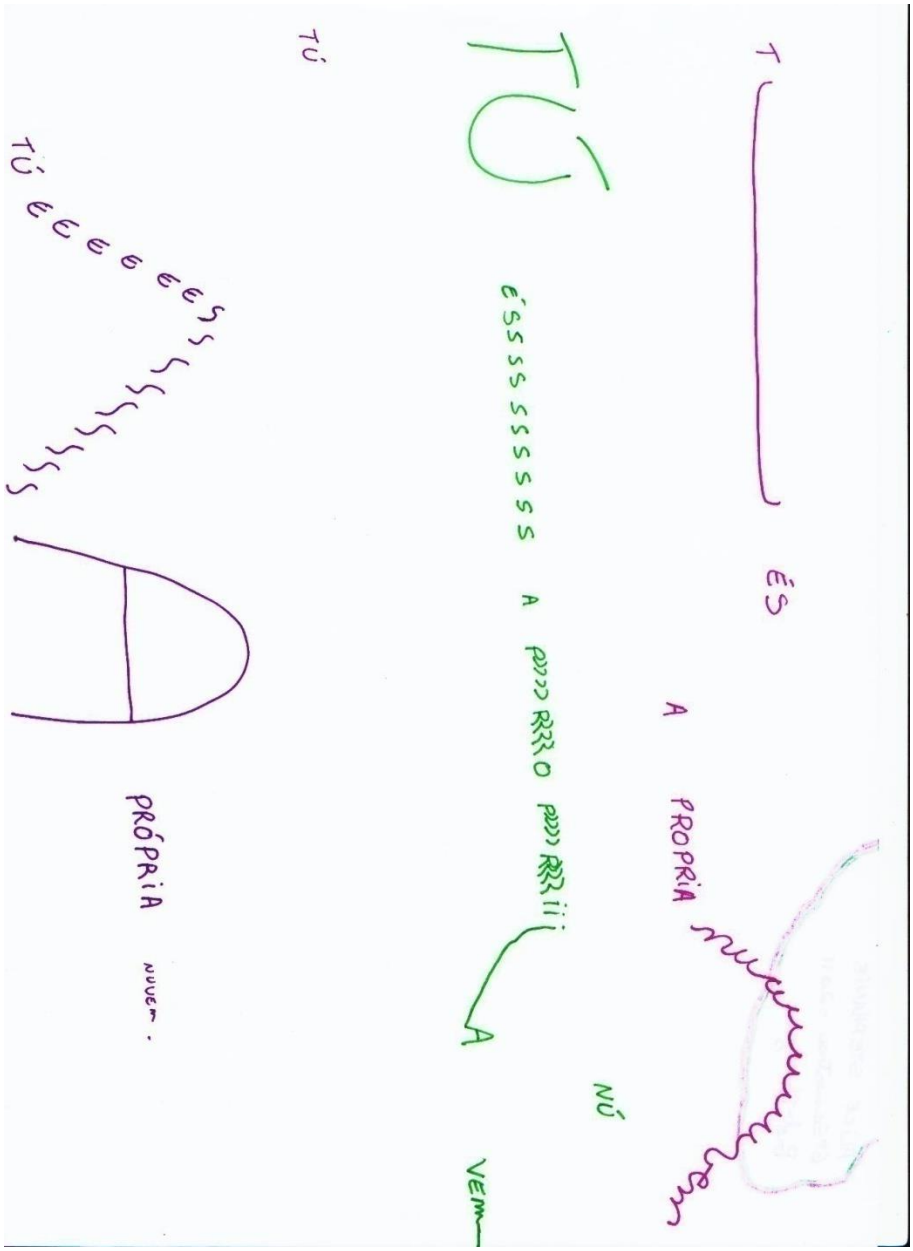

2
"Enchente!! natureza da ostra com a sua marca"
rate! Morte no estádio, lugar torcida
"Foram encontrados trezentos focos de dengue
TELEVISÃO VIOLÊNCIA MÍDIA MÍDI

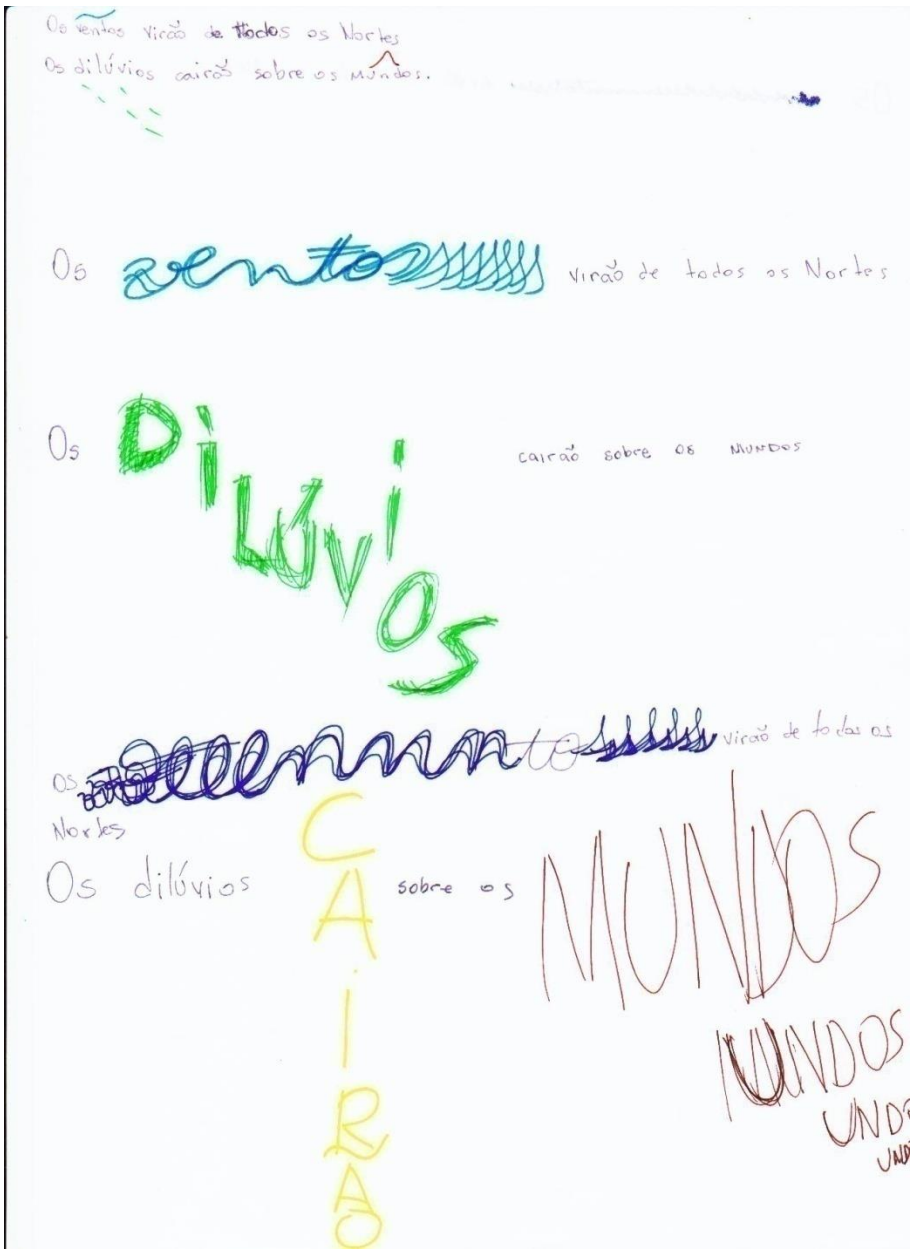

Oh!
10 segundos de silêncio




5
"Ah! 1 amenos!"
Amomuitotudoisso
Amomuitotudoisso
Amomuitotudoisso
ELEVIS~AO VIOL^ENCIA M´IDIA M´IDIA

Anexo E – Partituras do Grupo de estudo




Os ventos virão de todos os Nortes
Os dilúvios cairão sobre os Mundos.
Os ventos virão de todos os Nortes
Os Dilúvios cairão sobre os MUNDOS
Os virão de todas os Nortes
Os dilúvios CAIRÃO sobre os MUNDOS
MUNDOS
UNDOS

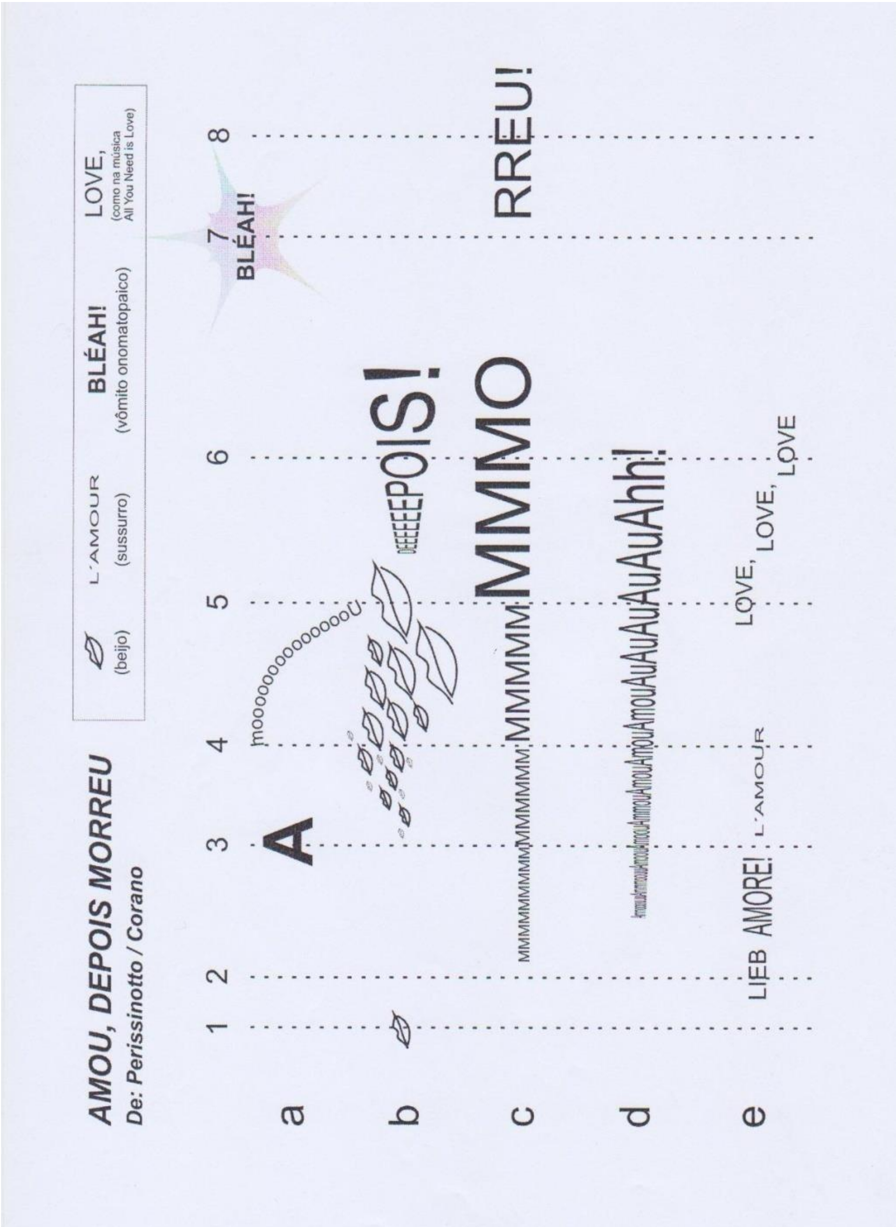
· A própria chuva sem fim...

· A própria chuva SEM fim....
fim...
fim...
fim...
fim...
fim...
fim...

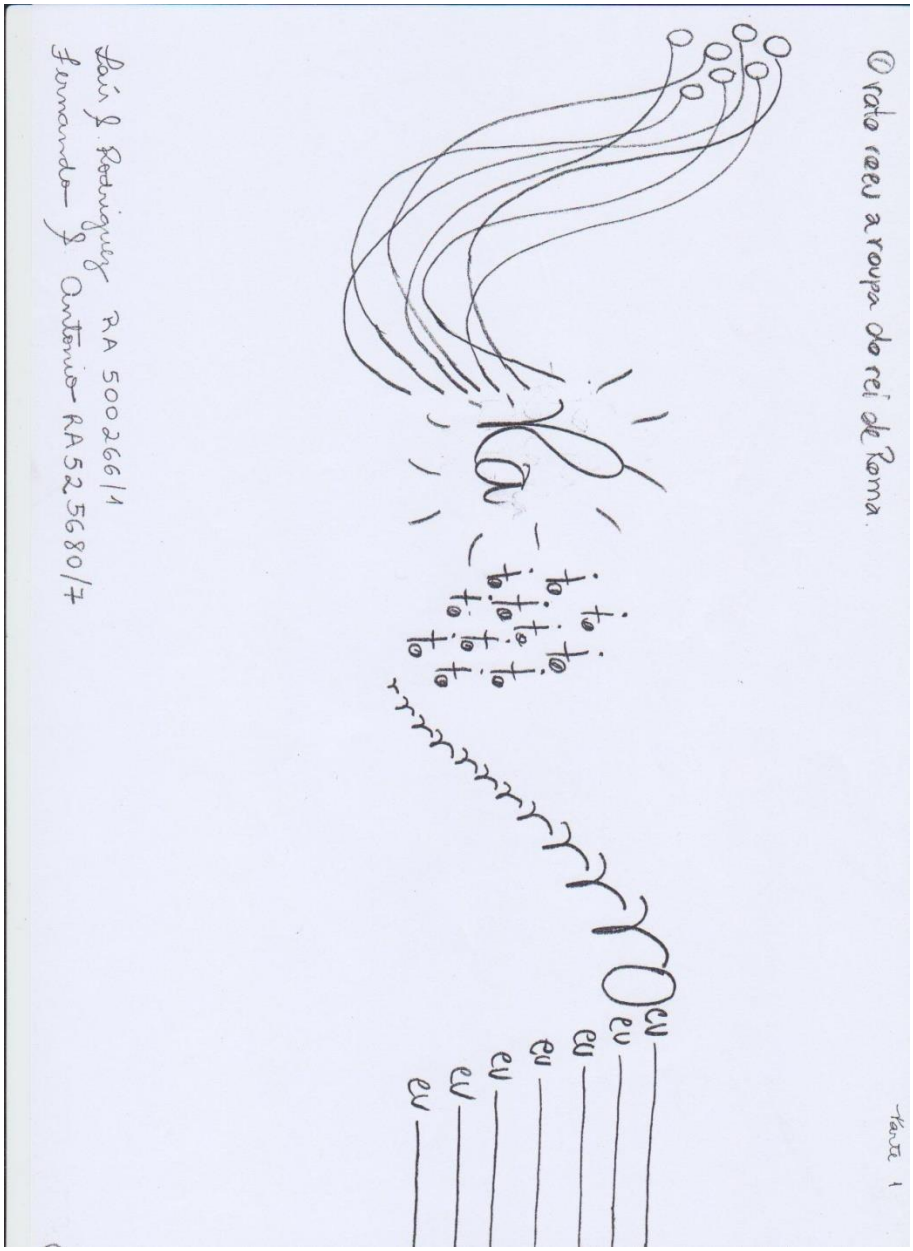
· A própria chuvaaaa SEM fim

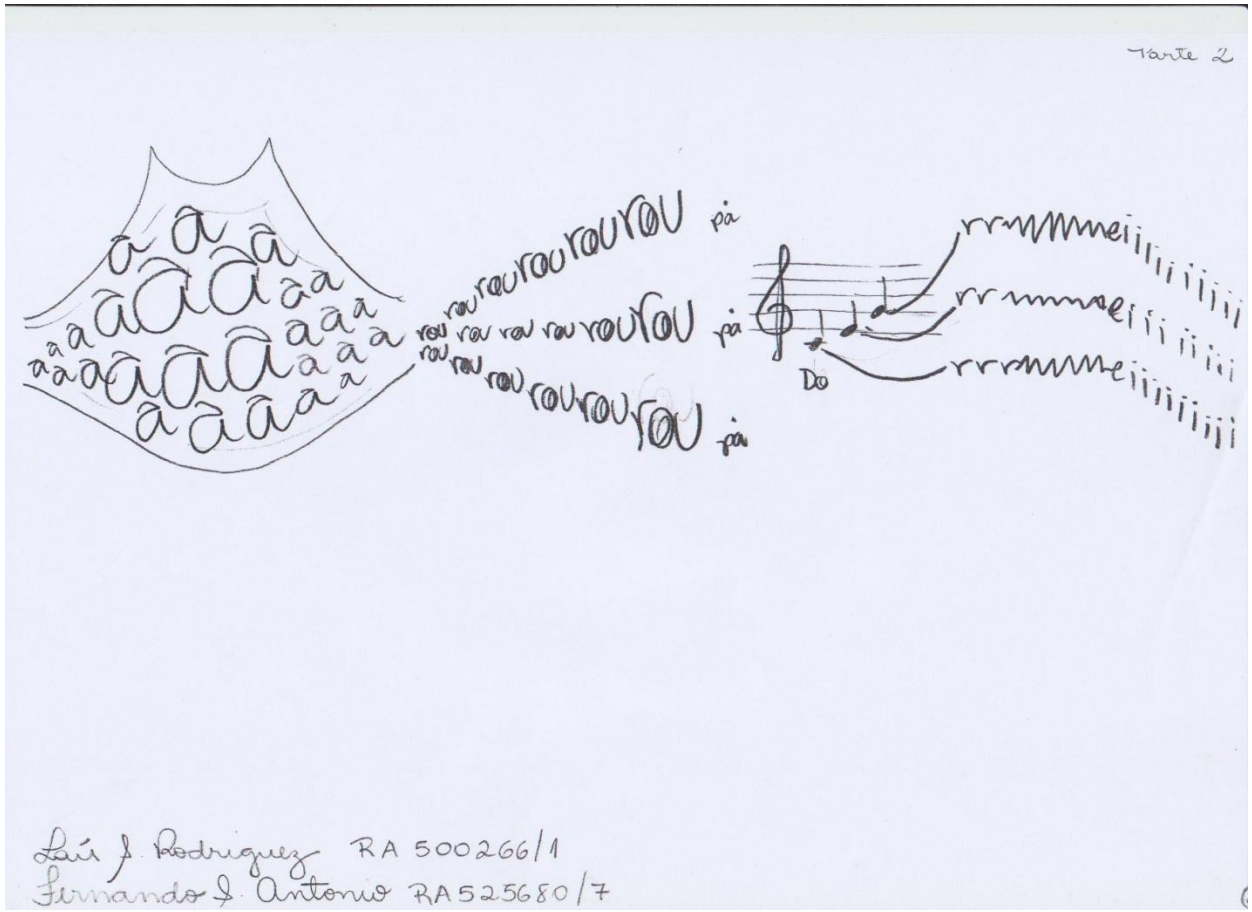
Anexo F – Partituras dos alunos de Licenciatura da FAAM

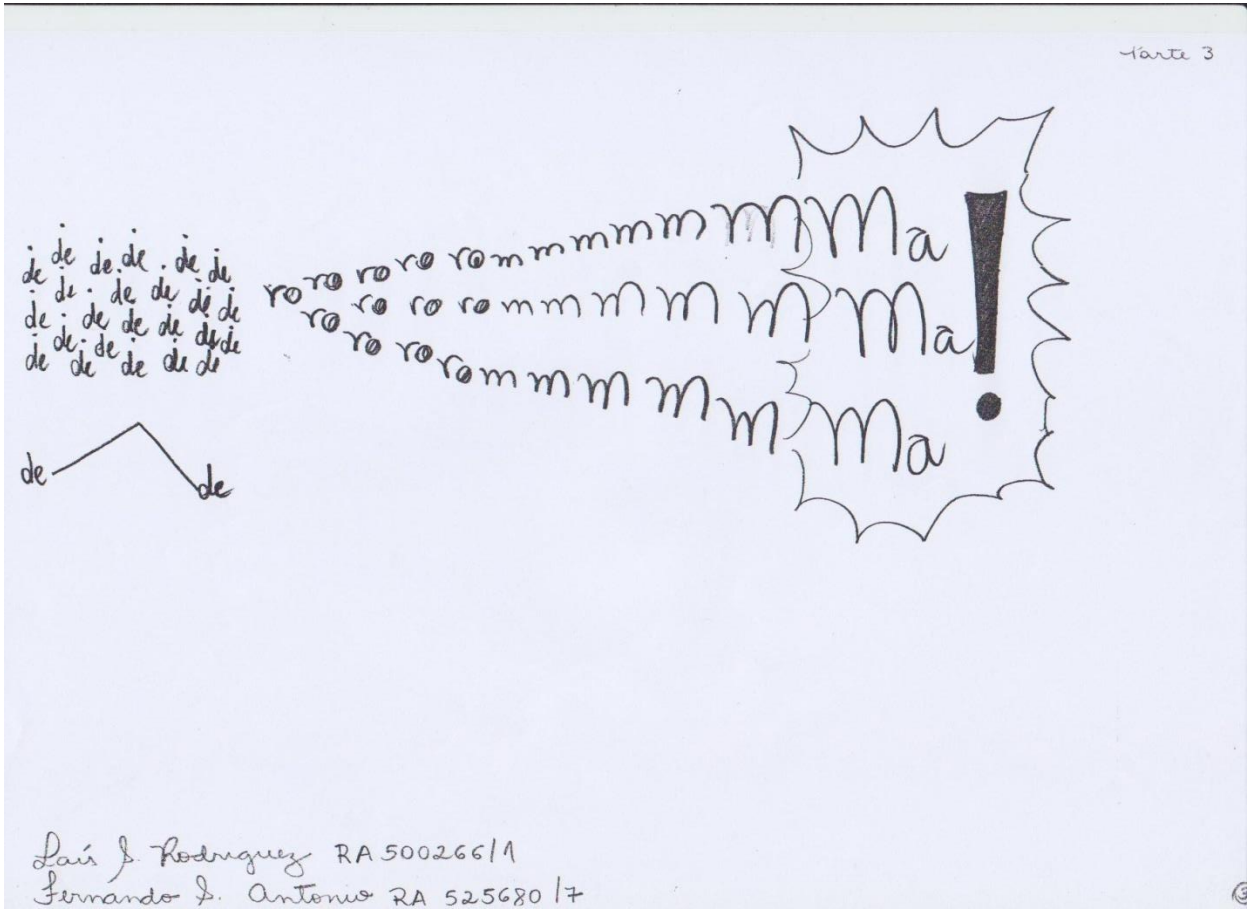
1 – Amou, depois morreu



2 – O rato roeu a roupa do rei de Roma




Parte 2
pá
pá
pá
Do
Laís J. Rodrigues RA 500266/1
Fernando J. Antonio RA 525680/7


Parte 3
de de de de de de
de de de de de de
de de de de de de
de de de de de de
de de
ro ro ro ro ro m m m m m m m m Ma
ro ro ro ro ro m m m m m m Ma
ro ro ro ro ro m m m m m m Ma
Laís S. Rodrigues RA 500266/1
Fernando S. Antonio RA 525680/7

3 – Casa suja chão sujo

Bula

C : letra "q", craquelado"

A : letra "A", pp < ff > pp , cluster

Z : letra "Z" glissando em diferentes alturas. Em seguida, vozes contínuas paralelas que se encontram na região grave com dinamica piano.

a : letra "a", som contínuo, mas crescendo a dinâmica na região grave. p < f

S : Som "s" fortíssimo e com duração curta do som

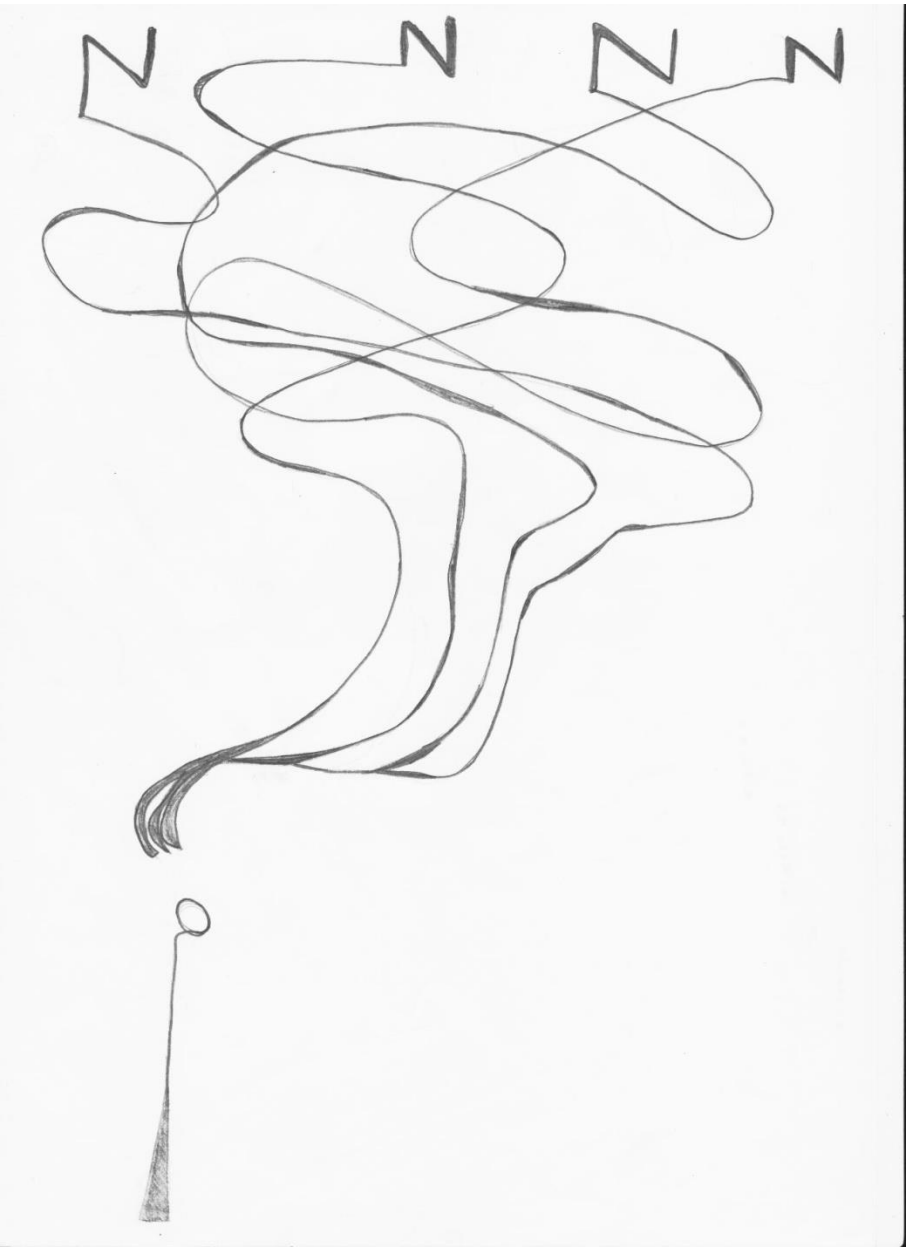
J

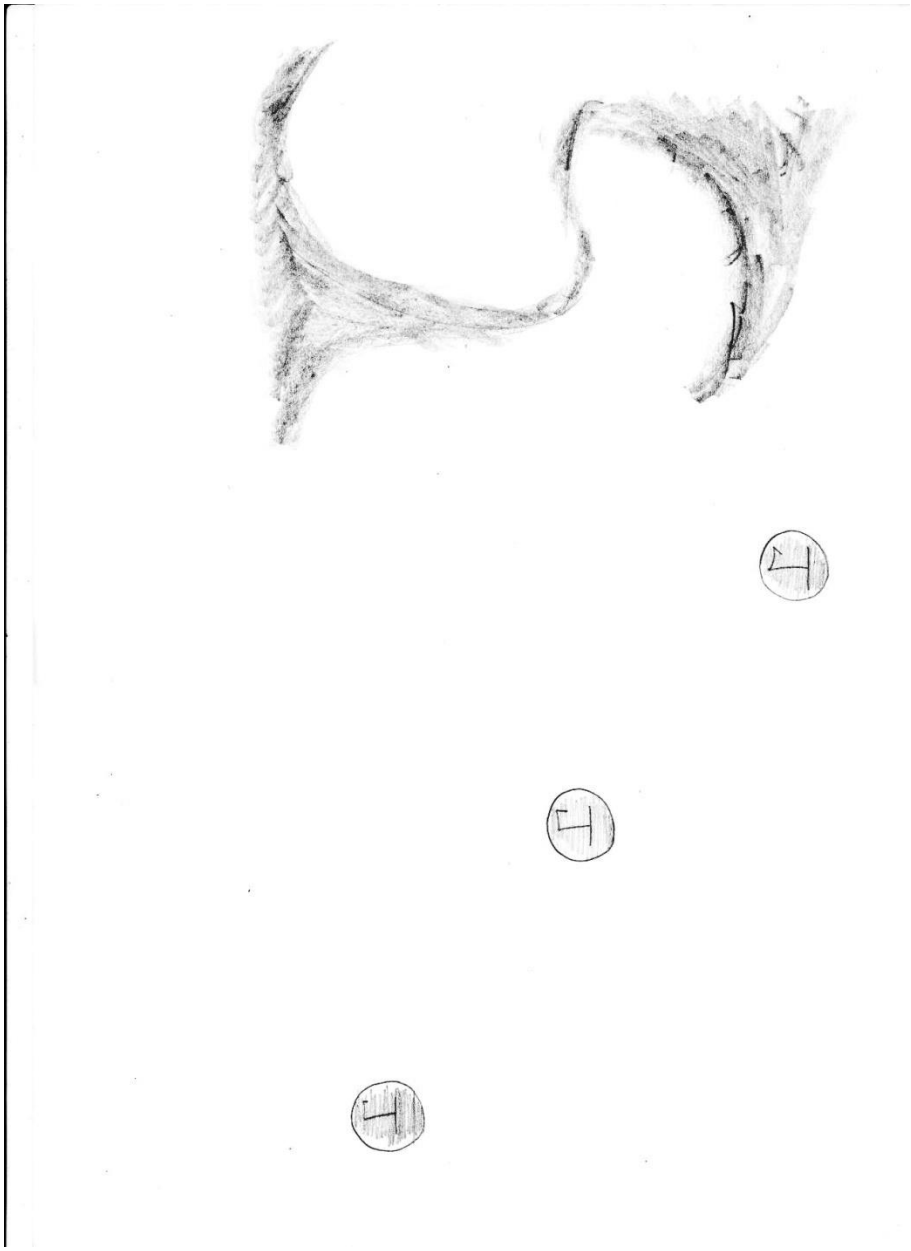
J = Som "ji" cantado em tríade descendente com duração curta e espaçado
J

CA SA SU JA CA SA = Som da palavra na região aguda, espaçando as sílabas.

Chãooooooo : Prolongar o som da palavra na região grave, terminando em boca "Kuja".

CASA SUJA
CHÃO SUJO = Voz falada. "Casa suja" com vozes agudas
Chão Sujo, vozes graves





CA SU JA CA SA SU JO

SA

SU JO SU

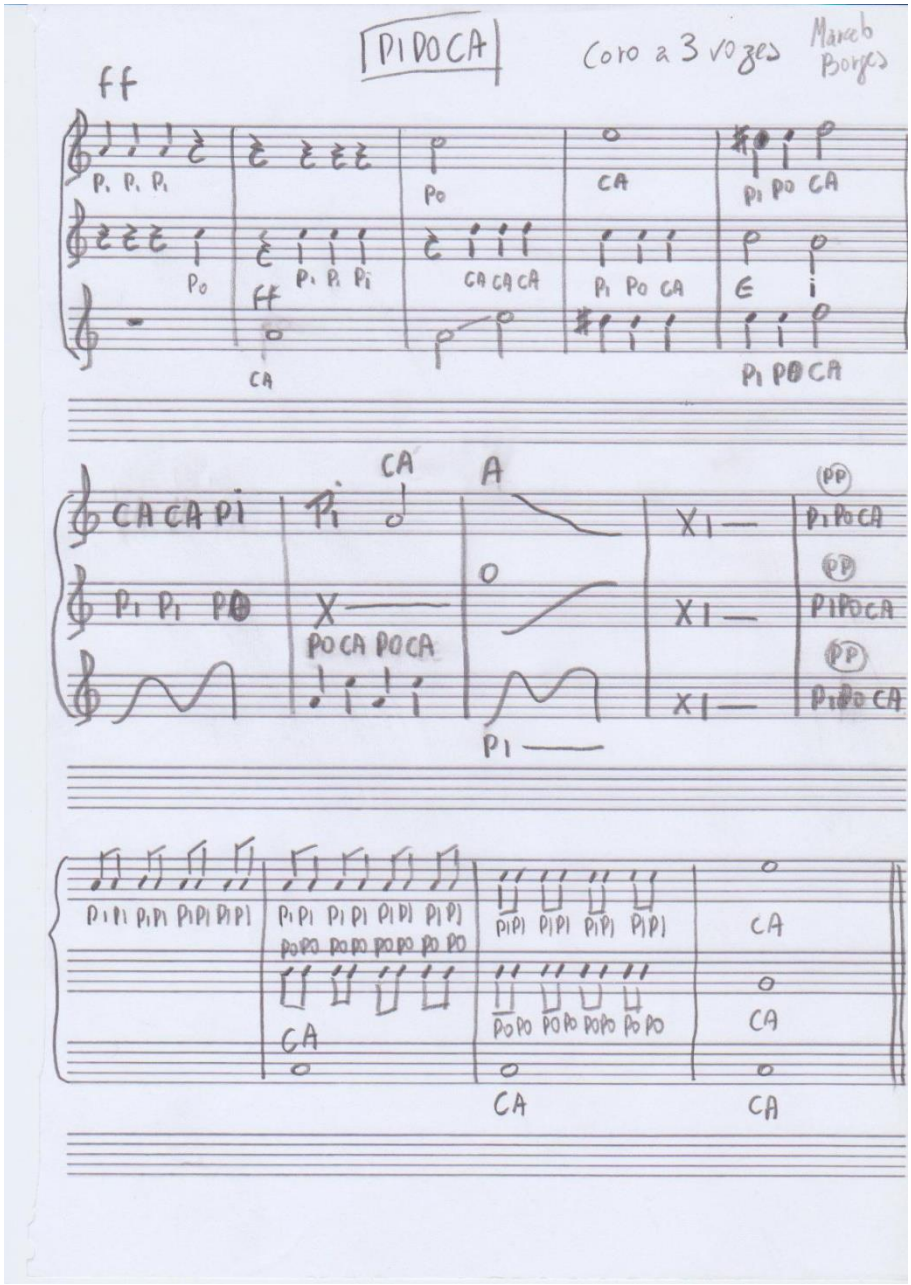
JA

Chão

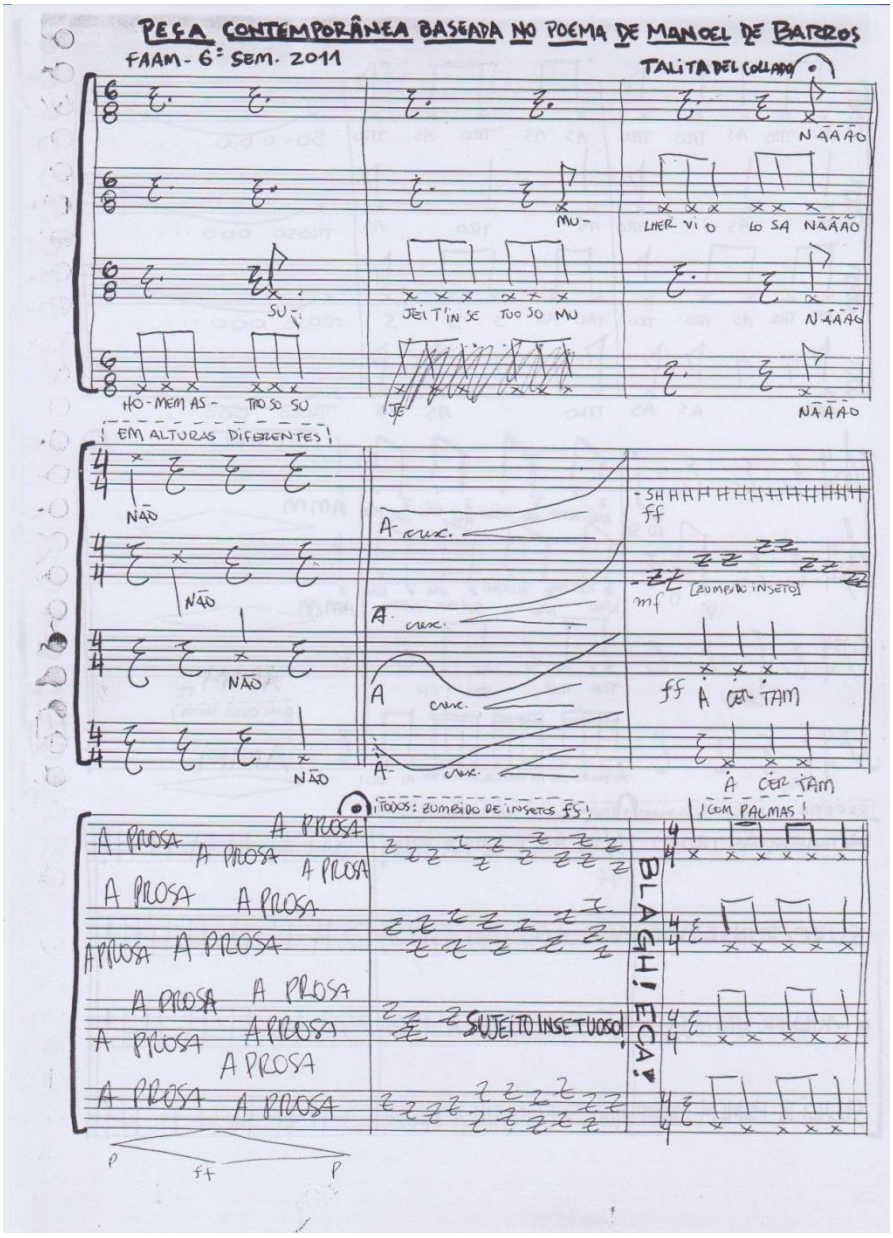
CASA SUJA

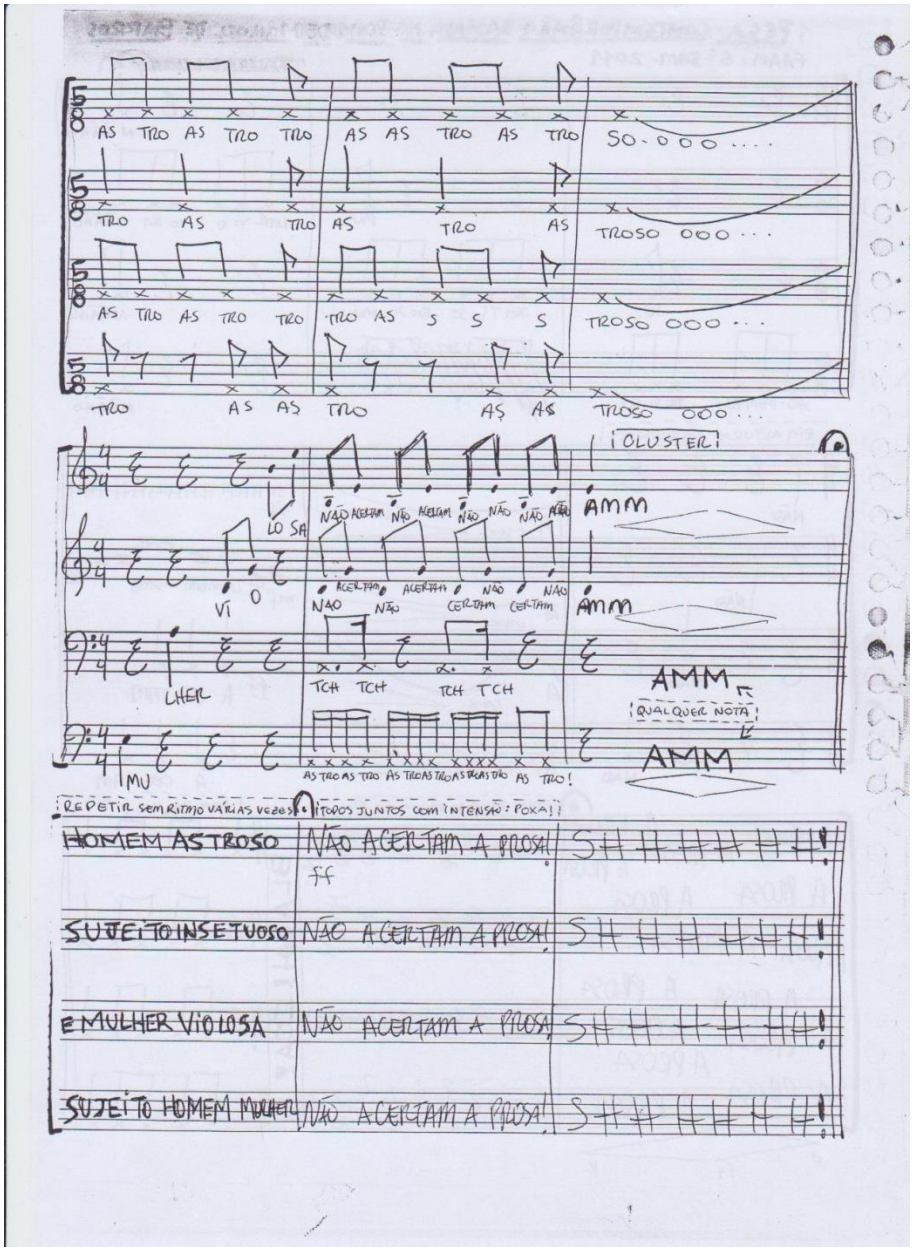
CHÃO SUJO

4 – Pipoca


PIPOCA
Coro a 3 vozes
Marcelo Borges
ff
Pi Pi Pi
Po
CA
Pi Po CA
Pi Pi Pi
CA CA CA
Pi Po CA
CA
Pi Po CA
CA CA Pi
Pi Pi Po
Pi
CA
A
X
Po CA Po CA
Pi
X
X
X
pp
Pi Po CA
pp
Pi Po CA
pp
Pi Po CA
Pi Pi Pi Pi Pi Pi Pi Pi
Pi Pi Pi Pi Pi Pi Pi Pi
Po Po Po Po Po Po Po Po
CA
Pi Pi Pi Pi Pi Pi Pi Pi
Po Po Po Po Po Po Po Po
CA
CA
CA
CA

5 – Peça baseada no poema de Manoel de Barros




AS TRO AS TRO TRO AS AS TRO AS TRO SO-OOO....
TRO AS TRO AS TRO AS TROSO OOO...
AS TRO AS TRO TRO TRO AS S S S TROSO OOO...
TRO AS AS TRO AS AS TROSO OOO...
CLUSTER
LO SA
NÃO ACERTAM NÃO ACERTAM NÃO NÃO NÃO NÃO
AMM
VI O
ACERTAM ACERTAM NÃO CERTAM CERTAM NÃO
NÃO NÃO
AMM
LHER
TCH TCH TCH TCH
AMM
QUALQUER NOTA
MU
AS TRO AS TRO AS TROAS TROAS TROAS TRO AS TRO!
AMM
REPETIR SEM RITMO VÁRIAS VEZES
TODOS JUNTOS COM INTENSÃO: POXA!
HOMEM ASTROSO
NÃO ACERTAM A PROSA!
ff
SUJEITO INSETUOSO
NÃO ACERTAM A PROSA!
E MULHER VIOLOSA
NÃO ACERTAM A PROSA!
SUJEITO HOMEM MULHER
NÃO ACERTAM A PROSA!