



O PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA: ‘O RASTO DOS SEUS PASSOS’

Maria do Céu de MELO

Universidade do Minho

Instituto Educação e Psicologia

Campus de Gualtar

4700 BRAGA

email: mmelo@IEP. UMinho.pt

RESUMO

Este texto pertence a uma investigação em curso, cujo objecto de estudo é o processo de criação artística. Com base em dados provenientes de diários pessoais, de sessões de meta-compreensão processual colectiva audiogravadas, aulas videogravadas e entrevistas, pretende-se cartografar:

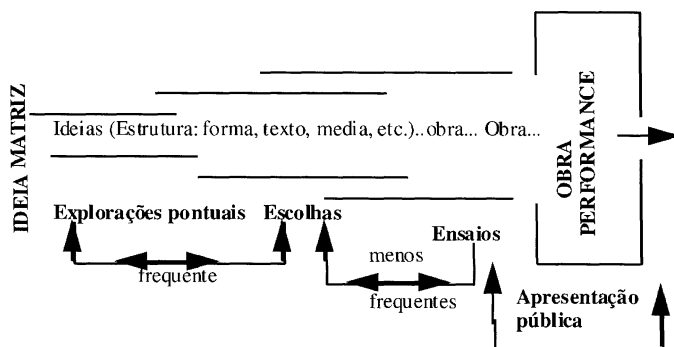
1-Os dilemas artísticos e privados que a intencionalidade e as competências performativas de cada criador provocam, ao coexistirem nos espaços e nos tempos da criação; 2-Os momentos distintos de um processo de criação artística; 3-Os factores que determinam a sua configuração substantiva e 4-As relações que o criador estabelece com os media artísticos. Estes dados foram provenientes de sessões de trabalho realizadas no CESE de Expressões Artísticas Integradas/ Instituto Estudos da Criança/ Universidade do Minho. Este facto determina que, quando aqui falamos em criação artística, estamos a considerar um processo onde várias linguagens artísticas são convocadas integradamente. Há que referir também que estes alunos são futuros professores, educadores e animadores.

INTRODUÇÃO

Neste texto pretender-se-á desenhar, com base em processos de criação reais, quais e como se desencadeiam os actos e quais os seus conteúdos substantivos, que constituem uma criação artística grupal. A Figura 1 (Melo, 1998) servirá como modelo norteador da nossa análise. Assim sendo, e por razões metodológicas, ela dividir-se á pelos seguintes momentos expressos neste esquema:

- 1- Da ideia matriz às ideias operativas - Este momento cobre a discussão sobre as explorações pontuais e as escolhas realizadas na demanda da estrutura da obra;
- 2- Da estrutura da obra aos ensaios- Este momento cobre todos os actos que envolveram a delineação “mais” definitiva da obra, o testar da sua eficácia expressiva e comunicativa;
- 3- Da performance à reflexão final- Este momento incide sobre a performance em si mesma e sobre as reflexões realizadas à posteriori.

Fig. 1: O processo de criação artística (Melo,1998)



A proposta inicial para este trabalho foi feita pela professora que consistiu em a)- indicar os indutores- os 4 elementos: Terra, Fogo, Água e o Ar, que foram distribuídos pelos grupos de alunos; b)- determinar um adereço-suporte que seria uma página de papel gigante pendurada num “estendal” para cada elemento e c)- seleccionar uma condição performativa que seria a existência de uma interacção dos alunos com a página. Esta proposta de trabalho deveria também contemplar, como é prática das aulas de Expressão Dramática, a utilização de outras expressões artísticas. Foi pedido, que após a apresentação de cada trabalho, cada grupo se reunisse para uma sessão de meta-compreensão processual da criação. Esta discussão foi audio-gravada e transcrita. Foi também pedido a cada grupo que escrevesse o script do seu trabalho, anexando a este todos os registos escritos que os alunos tivessem feito ao longo do processo de criação. foram também contemplados na análise os diários pessoais. Estes registos escritos, as observações realizadas durante todo o processo pela professora e as videograções das performances foram utilizadas como fontes para a reflexão sobre o processo de criação, sujeito desta comunicação. Após a performance, realizou-se uma reflexão com toda a turma. Foi dedicado a este trabalho 4 sessões de trabalho de 3 horas cada, ou seja, dispensaram-se 12 horas no total.

Como veremos, haverá diferentes tempos de acção e diferentes graus de reflexão dedicados a estes momentos. Esta variabilidade decorreu da dinâmica criada e da estrutura que os grupos foram desenhando para as suas obras. Não se pretende encontrar uniformidades no processo de criação dos quatro grupos de alunos. No entanto, elas foram identificadas, fornecendo indícios para possíveis modelos processuais de criação artística mesmo que provisórios e contingenciais. Estes serão assim identificados e discutidos de modo a que se possam elaborar possíveis orientações didácticas. Finalmente, decidiu-se neste estudo limitarmo-nos apenas a descrever e citar preferencialmente o trabalho de dois grupos: o da Terra e o do Fogo. Esta decisão deveu-se, não só à necessidade de limitar a extensão deste texto, mas também porque estes grupos são exemplos diferenciados de processos de criação. Alguns exemplos do grupo da Água e o do Ar serão dados, sempre que se achar oportuno. Os grupos serão identificados do seguinte modo: Terra (TE), Fogo (FO), Água (AG) e o Ar (AR). Analisemos, então, cada momento:

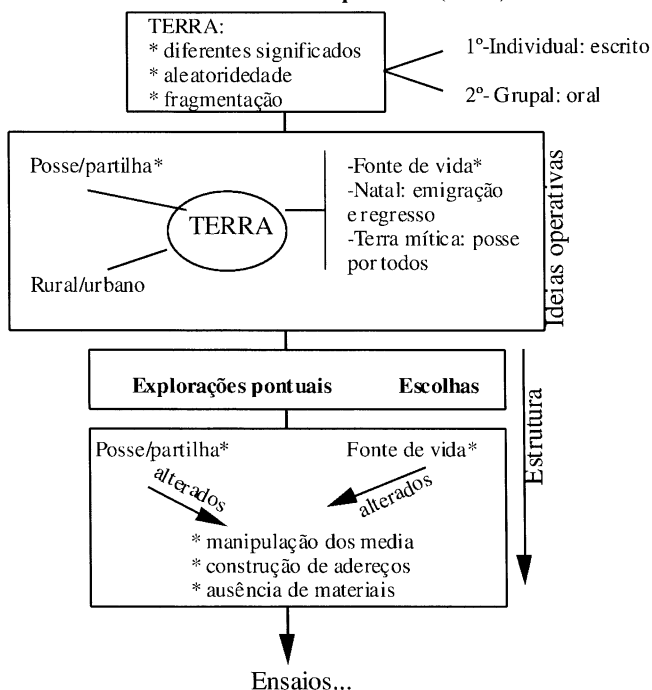
1- Da ideia matriz às ideias operativas- Este momento cobre todas as explorações pontuais e as escolhas realizadas pelos criadores na demanda da estrutura da obra. No TE, o elemento Terra foi considerado como um indutor polissémico, determinando uma relatividade e interferência das vivências e das marcas culturais de cada elemento do grupo. Esta pluralidade determinou que os alunos tivessem que negociar os significados para depois escolherem. A condição da existência de um acessório-suporte- a página gigante pendurada num “estendal”- não foi considerada como problemática para a criação da obra. Já a condição de haver uma interacção dos alunos com essa pági-

na foi considerada como um problema a resolver. A tendência seria considerar a página, como um cenário tradicional, ou seja, “uma paisagem de fundo”, o que aliás só aconteceu no AR, onde um dos elementos falou assim: “O grande falhanço do trabalho foi ver a página como uma página e não que devíamos interagir com ela”. Esta condição obrigou os alunos dos outros grupos a considerar a página como mais uma personagem que determinaria não só a narrativa da acção, como a interacção entre as personagens.

O TE foi o único grupo que começou por realizar um brainstorming individual e por escrito, sobre a sua ideia matriz. Este momento individual permitiu que a criatividade fosse privada sem os constrangimentos da oralidade, da interferência de líderes e dos outros elementos, factores que podem funcionar como inibidores e ou promotores de actos de comodismo (Melo, 1998). As dificuldades de expressão oral de ideias ainda muito aleatórias e fragmentadas foi um dos factores mais referidos pelos alunos, para a defesa deste registo escrito, o que permitiu a aleatoriedade e a provisionalidade deste momento. Assim, estes textos não se apresentaram como uma esquematização ou uma visualização da linha condutora da obra. Foram mais uma explicitação de ideias, que não necessariamente teriam que corresponder a actos performativos futuros. No Ar, o brainstorming foi oral e norteado logo para a definição da narrativa da acção, assumindo o formato de uma história, com princípio, meio e fim. As ideias escritas do TE foram meros significados, associações conceptuais e icónicas. Nesta fase, este grupo não questionou a viabilidade ou não das ideias, não se preocupando pela eficácia da sua consubstanciação pelos medias e por adereços.

Num segundo momento, os elementos do TE reuniram-se para partilhar os seus escritos. Reconheceram a coexistência de ideias, devido a um universo vivencial e cultural comum. Este facto facilitou a fase seguinte das explorações pontuais e das escolhas definidoras da obra (Ver Fig.2).

**Fig. 2: O processo de criação artística-
-Da ideia matriz às ideias operativas (Terra)**



Os alunos salientaram que este momento foi crucial, dependendo a sua eficácia da existência de hábitos de trabalho que enformaram a sua cumplicidade criativa. Esta adveio também do conhecimento prévio que cada um possuía das competências artísticas dos outros elementos do grupo, e também pela valorização que os alunos atribuíram a feitura da obra. Estas condições anularam, ou pelo desvalorizaram, as diferenças estéticas e artísticas que existiam entre os elementos do grupo. O TE advogou que os grupos devem ser pequenos e que a sua composição seja persistente ao longo do ano, factor que gera a cumplicidade atrás referida. Muitas das ideias que nasceram do momento individual de criatividade e do momento de partilha grupal foram abandonadas, mesmo sem terem sido experimentadas.

Este tipo de decisão adveio do facto do TE, como aliás referido, conhecerem já, por um lado, as competências artísticas dos seus elementos, e por outro lado, a consciência da existência de certas limitações técnicas. Limitações estas que funcionaram como critérios de abandono e da permanência de certas ideias. Isto demonstra que o TE teve capacidade de visualizar previamente quais as exigências técnicas necessárias à consubstancialização de certas ideias, como por exemplo, os adereços, a definição de espaços e tempos performativos e ou técnicas necessárias para este ou aquele efeito artístico (cenografia, sonoplastia, encenação, etc). Uma aluna afirmou: “geralmente partimos de ideias muito grandes, depois começamos a cair na realidade, pôr os pés na terra, melhor.. sermos humildes”.

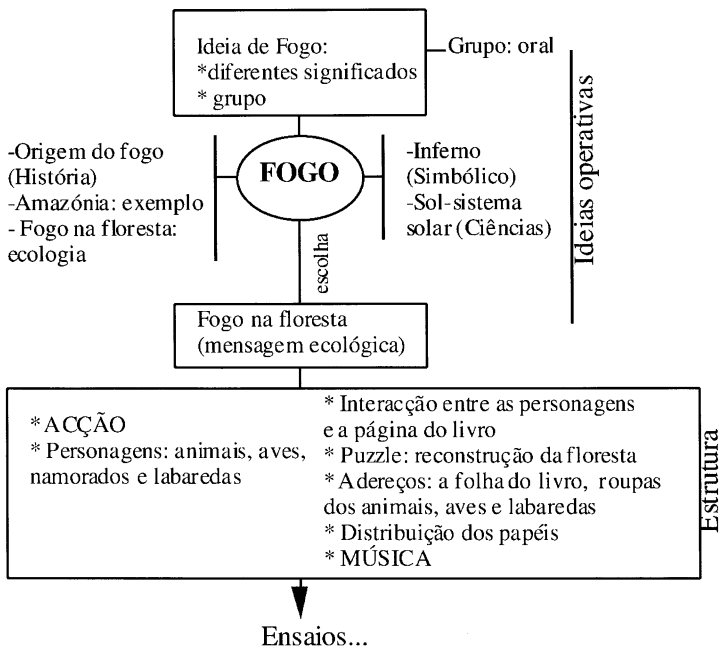
No entanto, há que sublinhar que certas escolhas decorreram das explorações pontuais já então intencionais dos media artísticos e da construção/experimentação de certos adereços. São estes actos que originam por vezes um regresso às ideias iniciais, a uma alteração na consubstanciação das ideias ou mesmo a uma alteração na narrativa da acção. Eis um exemplo: a colagem da terra na página do livro fez com que esta ficasse pesada. De modo a evitar um rasgão, ela teve que ser continuada pelo chão. Este prolongamento tornou-se uma espécie de caminho, que por sua vez deu origem ao trabalho de uma grávida, simbolizando a (re)productividade da terra. Esta ideia não estava definida anteriormente. Outras ideias derivaram da ausência de materiais, porque simplesmente as pessoas se esqueceram de os trazer para a sala, como por exemplo, a falta de cordas obrigou que estas se fizessem com papel o que em termos visuais deu mais reforço simbólico à ideia de cordões umbilicais (Ver Fig.2: -Fonte de vida).

No FO, este momentou definiu-se de outro modo. Este grupo também considerou o fogo como um indutor polissémico. A enunciação e posterior negociação dos múltiplos significados foi feita em grupo e oralmente. Este grupo não sentiu a necessidade da privacidade da escrita. A possibilidade de interferências de líderes ou de outros factores relacionais foram recusadas. Quase todos os elementos deste grupo, salientaram que “todos têm o seu espaço”, “não há líderes neste grupo” e “o melhor deste grupo, é que em todas as horas, cada um dá o seu melhor e ... ah! todos cumprem as suas tarefas. Isto é importantíssimo”. Há que referir que a composição deste grupo é persistente, donde talvez este tipo de dinâmica e esta unanimidade.

Esta persistência organizativa gerou uma cumplicidade criativa forte. Daí que este grupo tivesse dedicado o tempo disponível à tomada de decisões, tornando inexistentes e desnecessárias as explorações pontuais. Estas têm como função a testagem expressiva e comunicativa de certas ideias tornando-as consistentes para serem escolhidas como estruturadoras da Obra. Como veremos, no FO esta tomada de decisões “independente” da experimentação anulou quase totalmente o momento dedicado aos ensaios. Assim, a estrutura da obra ficou definida logo neste momento. Depois de escolhida a abordagem, o FO desenhou a narração, ou se preferirmos, a diacronia da acção, escol-

hendo logo as personagens que corporizariam a sua mensagem ecológica. Em seguida, dedicaram o seu tempo, à construção dos artefactos. Partindo da condição dada pela professora, ou seja, que os elementos do grupo interagissem com a página do livro, esta adquiriu a forma de árvores, por onde era possível circular (frente, atrás, à volta). Construíram, depois, os adereços propriamente ditos, cuja função foi a caracterização simbólica das personagens. Resumindo, este grupo aglutinou num só momento os dois: - Da ideia matriz às ideias operativas e -Da estrutura da obra aos ensaios (Ver Fig.3). Veremos depois como este grupo falará dos ensaios.

Fig. 3: O processo de criação artística-O Fogo
- Da ideia matriz às ideias operativas e
- Da estrutura da obra aos ensaios

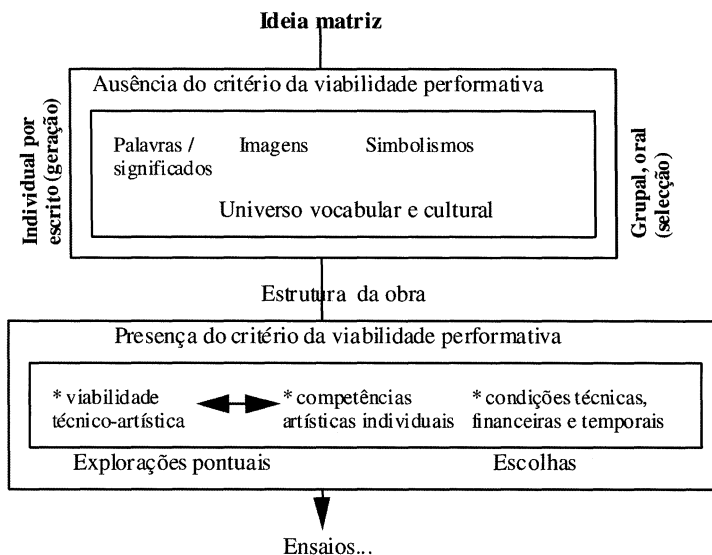


Apesar de encontrarmos dois modelos diferentes na vivência deste momento, é possível sintetizar o seu conteúdo substantivo deste modo (Ver Fig.4): -definição de palavras, significados, associados à ideia matriz, com carácter provisório, aleatório e fragmentado, -escolha das ideias operativas após a sua experimentação em explorações pontuais ou por decisões orais, e -esboço do desenho da estrutura da obra onde estão já presentes critérios de viabilidade performativa.

A grande diferença subjaz no facto de que no TE, a dinâmica para a definição da estrutura foi baseada na experimentação de várias ideias, o que fez com que a estrutura da obra fosse também sendo ela desenhada/vivenciada paulatinamente. Este facto, está de acordo com a desvalorização manifesta sobre os ensaios e sobre a própria performance. Este grupo definiu-se mais pelo envolvimento e reflexão centrados no processo de criação propriamente dito.

O FO, pelo contrário, centrou-se mais na definição da estrutura em abstracto, não tendo sentido necessidade de a basear em experiências pontuais. Este tipo de metodologia de criação fez com que no momento da reflexão, eles se tivessem centrado mais na obra/performance.

**Fig.4: O processo de criação artística -
- Da ideia matriz às ideias operativas**

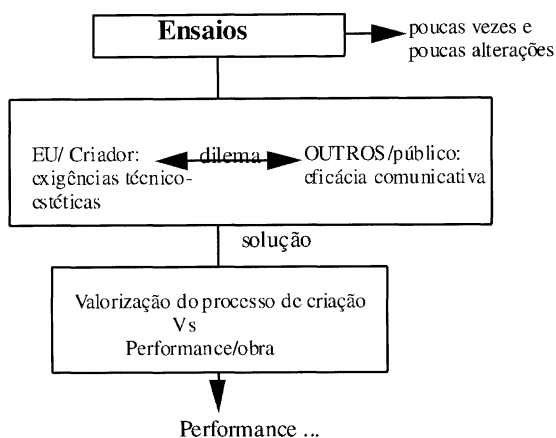


2- Da estrutura provisória da obra aos ensaios- O momento dos ensaios é muito relativizado pelos elementos do TE. As escolhas e possíveis alterações são pouco frequentes e ou quase inexistentes. Ele foi aproveitado como um momento de apuramento dos efeitos técnico-artísticos. Há que referir que, se este aspecto é desvalorizado, é porque os alunos se assumiram como não profissionais, logo as suas preocupações não se fixarem muito em exigências estéticas (Ver Fig.4). Assim, a estrutura da obra que neste momento 'existia' tornou-se quase a 'definitiva'. No entanto, o TE apelou para a necessidade de um momento de distanciamento face ao processo de criação, por uma pessoa "que esteja de fora". Levantada a hipótese de ser possível a visualização de uma videogravação de um ensaio por eles próprios, eles consideram-na ineficaz, pois estaria contaminada "(...) pelos nossos olhos cheios de significados do grupo, logo imparciais".

Poder-se-á dizer que existe um conflito que estes alunos não conseguem resolver, apesar de equacionarem as suas variáveis (Ver Fig.5). Por um lado, desvalorizam uma certa exigência estético-artística por esta ser apenas exigível aos "artistas-profissionais", mas por outro sentem a necessidade de que a sua obra seja "compreendida" pelos Outros. REconhecem, no entanto, que a eficácia comunicativa de uma Obra depende em parte do domínio técnico-artístico das expressões convocadas. Este dilema continua a estar presente quando reflectem sobre a performance propriamente dita. Como veremos, então, uma das soluções adoptadas para este dilema é a valorização do processo de criação em si mesmo.

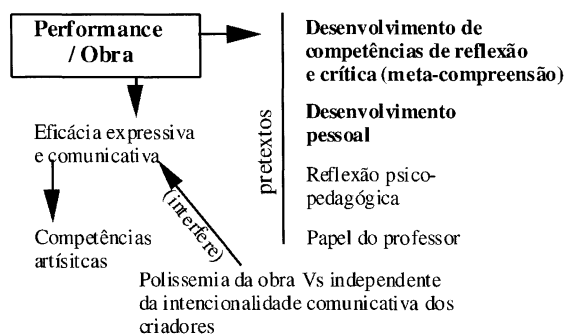
No caso do FO, e como atrás descrito, a estrutura da obra foi logo desenhada de um modo definitivo no momento anterior. Não houve explorações pontuais nem posteriores escolhas aquelas relacionadas. Em vez de ensaiarem, o FO apenas fizeram o "ajuste entre a música e a acção, medindo o tempo das músicas". Apesar de ser referido apenas por dois alunos deste grupo, poder-se-á dizer que na realidade, houve ensaios, só que não performativos. Eles consubstanciaram-se oralmente durante o tempo dedicado à construção dos adereços. Nestas conversas visualizaram repetida e minuciosamente a acção, tornando-se estas em 'ensaio mentais'. Foi também durante estas conversas que se distribuíram os papéis e as tarefas. Muitos elementos deste grupo, mais tarde, disseram que afinal, "devíamos ter ensaiado mais para haver coordenação com a música e o tempo disponível". Outros aspectos performativos serão referidos no momento dedicado à avaliação da performance.

**Fig. 5: O processo de criação artística-
-Da estrutura provisória da obra e os ensaios**



3- Da performance à reflexão final- Como atrás referido, os elementos do TE reconheceram que a eficácia expressiva e comunicativa da obra e expressa na performance interfere na fruição e na interpretação estética do Outro: o público (Ver Fig.6). No entanto, constataram também que uma obra dá origem a uma pluralidade de interpretações, daí que a intencionalidade subjacente aos criadores “se calhar não interessa muito”. Este grupo argumentou mesmo que há públicos que “querem pão, pão, queijo, queijo... tudo muito claro, há muita preguiça”. Estes argumentos encaminharam a reflexão dos alunos para o processo de criação e não para a performance propriamente dita.

**Fig. 6: O processo de criação artística-
-Da performance à reflexão final**



Uma aluna explicitou este “desvio” deste modo: “não me interessa guiar-me pelos outros... a pergunta mais importante é esta: “o que é que isto me mudou?”. Como já identificado numa fase anterior desta investigação (Melo, 1999), os alunos continuam a defender que é “mais importante falar do que se fez e não da obra em si”. Assim, a performance é apenas um “pretexto” para uma reflexão sobre os processos criativos, e funciona como uma mediação para uma reflexão pessoal e pedagógica. Daí que defendam que a prática artística não é “retirar receitas do que se faz”, pois ela não é repetível. Mesmo que o indutor seja o mesmo, os actos do docente e dos discentes serão sempre “novos”. Uma aluna diz claramente: “Eu acho que na Expressão Dramática e na Expressão Musical aconteceram as duas coisas. Por um lado, há um alargar de horizontes, fazer trabalhos que nos dão prazer, nos fazem pensar (...) mas também há coisas que nos podem dar pistas para fazer isto ou aquilo com os nossos alunos (...) copiar não, é claro, é mais re-criar (...)”.

O acto de criar é também encarado com um acto de crescimento pessoal. Eis um excerto de uma conversa -"olha eu não gostei de muito do que fiz..."; -"mas cresceste, mas cresceste..."; -"cresci, corei, calei-me, fiz", -"fugiste", -"tens razão, aprendi muitas coisas";-"(...) olha, sabes que mais... isto é cultura.". Este crescimento muitas das vezes não é consciencializado. Apenas o é, quando os alunos são convidados a vivenciarem momentos de meta-compreensão processual. Daí o advogar-se da necessidade e da relevância destes momentos nas aulas de expressões artísticas. De acordo com esta postura, os alunos relevam também o valor do trabalho grupal, como fonte de conhecimento pessoal e interpessoal e como um dos objectivos da educação artística.

A valorização da importância do momento de reflexão e avaliação final, pós-performance, advém não da necessidade de criticar a obra criada, mas mais desenvolver o grau de criticismo sobre todo o processo. Grau que depende não só da consciência que adquiriram sobre o processo de criação que vivenciaram, dos momentos de meta-compreensão processual atrás referidos, e do tipo de comportamento da professora ao longo de todo o processo. Referências sobre a sua presença não existem nas reflexões feitas até aqui. É só neste momento final, que os alunos emitem opiniões sobre o comportamento daquela ao longo de todo o processo de criação. Salientam o ambiente de trabalho que conseguiu criar, "uma mistura de abertura, divertimento e seriedade". Os dados recolhidos indiciam que a professora esteve presente, mais para problematizar situações, resolver pequenos conflitos e manter o ritmo de trabalho, e nunca para direccionar as escolhas determinantes da estrutura da obra. Uma aluna definiu metaforicamente o que deve ser (e foi) o seu comportamento "Ela pela aragem já vê como vai a carruagem". Outra característica atribuída à professora é a sua intencionalidade didáctica. Muitos alunos utilizam mesmo a palavra "intencional" para adjectivar o seu comportamento ao longo das sessões de trabalho, ou mais metaforicamente, como uma outra disse: "(...) aquilo que ela faz, é para picar a gente, e sabes que mais... tem razão, é sempre certa". No entanto, os elementos do AR acharam que a professora deveria ter tido uma actuação mais determinante na resolução dos problemas artísticos que enfrentaram.

Em relação a este momento do processo de criação, outra postura diferente será a do FO e, em parte similar, à do AR e do AG. O momento de reflexão sobre o processo de criação, focalizará, prioritariamente, a performance. Encontram-se nestes grupos muitas referências sobre o papel dos ensaios para a eficácia expressiva das suas obras, mesmo que os não tenham advogado antes. Falam então de deficiências, como por exemplo, na coordenação da música com a dança (FO), da ausência de uma música que suportasse a acção (AR), dificuldades de movimentação no espaço disponível (AG), etc.. Estes três grupos não se questionaram sobre a eficácia comunicativa das suas performances, devido talvez, a pensarem que a "mensagem era mais directa e clara". Um elemento do FO afirmou também que "os adereços ajudaram a passar a mensagem, eram as labaredas nas roupas, o coração gravado na árvore, as asas, os bicos...". Aliás, os grupos FO, AG e AR deram às suas obras uma intencionalidade didáctica, pensando num possível público-alvo: os alunos do 1º ciclo do Básico, reconhecendo mesmo que "a gente fica sempre na nossa profissão... nos nossos miúdos... já é sem querer... se calhar é já uma deformação". Comparam-nas também com a do TE, que "era mais complicada, mais simbólica", ou dizendo "aquele grupo é sempre mais intelectual, difícil".

Uma excepção há que referir. Nos dados provenientes do AG, a dimensão pessoal do processo de criação adquiriu um lugar de quase total relevância. A discussão grupal que foi audiogravada assim como as páginas dos diários, focaram predominantemente problemas relacionais, nomeadamente os que dizem respeito ao papel do líder, a sua influência na adesão e no grau de envolvimento dos outros elementos no processo de criação e na estrutura da obra. Estas evidências denun-

ciam que no AG o trabalho gerou estes fenómenos, conduzindo a que a análise do ocorrido adquirisse um nível de profundidade e um registo intimista quase clínicos.

Considerações didácticas- Como enunciado no início deste texto, pretende-se neste momento final, redigir algumas considerações didácticas, que a cartografia feita nos indicia. Mantendo o critério de análise pelos três momentos do processo de criação, eis algumas ideias:

1- Da ideia matriz às ideias operativas

— A apresentação prévia de indutores e de condições performativas por parte do professor ou de um “estranho” ao grupo de criadores não é incompatível com a liberdade e com o desencadear da criatividade. Há, no entanto, que ter critérios na sua escolha, nomeadamente, que sejam polissémicos e problematizadores quer em termos dos seus possíveis conteúdos substantivos, quer em termos da procura de soluções expressivas e comunicativas. É, pois importante, que o professor se norteie por uma intencionalidade didáctica já neste momento, incida ela sobre aspectos estético-artísticos ou metodológicos. Neste exemplo, o professor ao propôr este tema -os 4 elementos- podia estar a considerar a criação de relações entre as expressões artísticas e a aprendizagem de certos saberes contemplados na área do Meio-Físico-Social (o que não foi o caso). Foi intencional, sim, a condição performativa do grupo ter que interagir com a página. Ela foi proposta de modo a criar-lhes o problema de encontrar uma abordagem alternativa à função tradicional do cenário (Ler Introdução);

— De acordo com algumas conclusões encontradas em fases anteriores desta investigação e agora corroboradas, advoga-se a necessidade de que a procura de ideias operativas sejam feitas primeiro individualmente e por escrito, obviando a interferência de lideranças e permitindo que cada elemento possa ter um espaço e um tempo privado de criatividade. Este tempo permite que, ao chegar o momento da partilha grupal, cada um possa exprimir claramente as suas hipóteses, mesmo que depois da negociação e das escolhas, as suas ideias não sejam as escolhidas. Este registo escrito de ideias permite também, que com as abandonadas se crie um “banco de ideias” (Melo, 1998), ao qual se possa recorrer mais tarde. Muitos alunos falam de sentimentos de perda em relação a estas ideias, até porque a não eleição, por vezes, não se deve à sua inviabilidade performativa, mas tão simplesmente a não poderem ser todas contempladas. É uma razão mais para as conservar.

— Outro aspecto a considerar é a formação dos grupos. Em todos os dados já recolhidos, há referências sobre a necessidade de que a composição dos grupos seja sempre a mesma. Esta persistência anula ou pelo menos diminui muitos dos problemas relacionais que afectam o processo de criação em todos os seus momentos, e neste em particular. O tempo é condição para o tecer da cumplicidade criativa. Dever-se-á deixar a aprendizagem de trabalhar com diferentes grupos, para as aulas que focalizam a aquisição de competências artísticas específicas ou para a criação de pequenos projectos. Não se está aqui a desvalorizar a aprendizagem do Outro, aliás, aspecto que os alunos defendem como um dos objectivos da educação artística. Declaramos antes, que há intencionalidades didácticas diferentes, ou seja, numa existirá uma focalização mais predominante na aprendizagem interpessoal e a outra no processo de criação artística em si mesmo.

A limitação temporal e o conteúdo das actividades relacionadas com competências específicas não colidem com a pluralidade de sensibilidades e de comportamentos individuais. São um espaço de aprendizagem onde os conflitos relacionais não interferem tanto na sua experimentação. Foi possível identificar que é durante estas aulas mais “fragmentadas”, que os alunos vão definindo os seus grupos, por critérios que ‘ainda’ nos escapam, mas que vão dar uma consistência à cumplicidade criati-

va, condição essencial a um trabalho de criação colectiva. Esta constatação aconselha que a dinamização de projectos de criação colectivos seja precedida de aulas dedicadas ao momento da especificidade (Barão da Cunha & Melo, 1996), onde competências performativas de cada expressão artística sejam adquiridas, já que falamos em obras onde várias expressões artísticas são convocadas;

— Deve-se, neste momento, valorizar o papel das explorações pontuais nas escolhas necessárias à estruturação da obra. O tempo disponível é um dos argumentos enunciados pelos alunos para a sua diminuta presença, ou até mesmo, para a sua inexistência. No entanto, as reflexões dos alunos sobre os ensaios e sobre a performance, induzem a que o professor faça com os que os alunos dediquem mais tempo a elas. É nestas explorações que os alunos podem convocar as competências artísticas de todos os elementos do grupo e testar a consubstanciação artística e técnica das suas ideias. É o momento mais prolífero em termos relacionais e artísticos, pois é o momento onde a provisionalidade e a gratuidade da vivência artística ainda está presente.

2- Da estrutura da obra aos ensaios-

— Neste momento, em princípio, a estrutura da obra estará mais ou menos definida. Os alunos poderão então dedicar-se mais à narrativa da obra e ao aspectos performativos propriamente ditos. É neste momento que a diacronia da obra se visualiza e se define o seu conteúdo nas componentes técnico-performativas. Esta diacronia da obra deverá ser expressa no script, devendo os alunos ser iniciados nos códigos de registo cenográficos, luminotécnicos, sonoplásticos, dramaturgicos, etc.;

— Dos ensaios advirão, então, pequenas alterações ou melhorias técnicas. Aos ensaios é atribuída uma conotação negativa, dado o seu carácter repetitivo. Concordamos que a estes não se devem dedicar muito tempo, até, porque neste contexto educativo específico, não estamos perante alunos de educação artística profissionalizante. A repetição pode vir a ser contraproducente em termos de envolvimento e prazer pessoal. O professor e os alunos devem encontrar nestes sentimentos os limites para o número de ensaios. Cremos também que é possível encontrar no grau de legibilidade e eficácia comunicativa da Obra, um outro critério para a delimitação do número de ensaios. O número de aulas/ carga horária disponíveis é, mesmo que externo, um outro critério que os delimita. Finalmente, os hábitos de trabalho em criação artística e a idade dos alunos deve ser o critério primeiro para esta e a todas as decisões didácticas;

— A necessidade /presença de ensaios, é uma das características inerentes a uma obra/performance, quando esta assume a partilha com um público (Melo & Barão da Cunha, 1999a). A noção de performance e as expectativas a elas inerentes, levam a que os próprios alunos, mesmo que os desvalorizem, sintam a necessidade daqueles. Já nas aulas onde se desenvolvem propostas pontuais e explorativas, o carácter de improvisação subjacentes a estas propostas liberta-os das preocupações inerentes à eficácia comunicativa, tais como a existência de uma narrativa explícita na acção e o entendimento dos possíveis “significados” pelo público, aspectos que são frequentemente o conteúdo dos ensaios.

3- Da performance à reflexão final

— A qualquer performance subjaz uma intencionalidade comunicativa, ou seja, que o público partilhe e se possível, compreenda as ideias que a obra explícita ou implicitamente contém. É evidente que a interpretação e a fruição estética de uma obra é em parte independente daquela intencionalidade, pois o fruitor, a um certo nível, contrói dela uma nova “obra” que é sua. Mas estas con-

siderações não devem levar os alunos a desvalorizar a procura de um certo rigor estético-artístico no processo de criação, rigor que dependerá do nível de competência artística que o grupo detém;

— A performance, se objecto de crítica que contemple o tal rigor acima mencionado, permite a detecção de futuras e necessárias aquisições de competências artísticas específicas. Torna-se assim uma fonte de sugestões para aulas futuras. Para que esta função possa acontecer, é necessário que a reflexão final seja conduzida em termos prospectivos e que fique registada pelo professor ou pelos alunos. Advoga-se que a discussão seja audiogravada e transcrita;

— O apelo a uma prática de registo advém da constatação de que, tradicionalmente, tudo o que se vive numa aula de educação artística se perde no tempo e na memória. Poder-se-á dizer que muito do conteúdo substantivo destas vivências são do foro sensorial e emocional, logo potencialmente difícil de ser partilhado. No entanto, a escrita permite, em primeiro lugar, que muitos “factos” não se percam, tornando-se um repertório de ideias que podem ser utilizadas mais tarde (o “banco de ideias” de que falámos anteriormente). Em segundo lugar, a escrita permite uma distanciação face à vivência e à obra, passando a vê-las como objectos exteriores a si. Os momentos de meta-compreensão processual escritos (ou orais) permitem a deslocação do criador do interior para o exterior do objecto, atitude incompatível com a empatia do fazer estético (Barbosa, 1995). Finalmente, a prática de registo exige que os alunos desenvolvam o uso da terminologia específica artística.

Neste estudo, levantaram-se-nos também algumas questões metodológicas, que de seguida mencionamos:

— Poder-se-á questionar a exaustividade e a fiabilidade de qualquer registo escrito, argumentando que um registo é sempre uma nova obra distanciada da outra que foi a sua fonte. De modo a diminuir essa condição, neste estudo os dados individuais, os grupais e os da professora foram cruzados, o que nos permitiu pelo menos cartografar, em aproximação, o processo de criação;

— Neste estudo, utilizámos a videogravação apenas como registo da performance. Cremos que pode ser útil usar o vídeo-diário da criação como instrumento para a sua análise processual. Levantam-se, no entanto, alguns problemas de ordem técnica e metodológica quanto ao seu uso. Para o fazer, seria necessário que cada grupo tivesse uma sala de trabalho só para si, e que cada uma tivesse condições de localização de várias câmaras vídeo e de detecção sonora possibilitando um registo mais ou menos fidedigno das acções e das falas. Estas condições não são viáveis no contexto específico da nossa investigação, ou seja, aulas integradas num currículo e numa rotina escolar. Existe outra hipótese, que em parte, solucionaria apenas os problemas de ordem técnica e financeira atrás referidos., que seria : a existência de uma sala para cada grupo, onde o investigador, necessariamente o professor (ou mesmo que fosse um dos alunos do grupo), videogravaria o processo. Mas, neste caso, haveria que discriminar muito claramente a intencionalidade da sua gravação, ou seja, porquê esta e não aquela acção, porquê este e não aquele grande plano, etc. Uma videogravação também não é ‘inocente’. De qualquer modo, o seu uso tem que ser pensado para momentos futuros deste estudo (talvez em conjugação com entrevistas), nomeadamente para a definição das relações que o grupo-criador estabelece com os media artísticos.

CONCLUSÃO

Esta investigação tem um carácter recursivo, ou seja, partimos de uma intenção- cartografar o processo de criação grupal num contexto escolar específico. Apesar de algumas das variáveis serem

sempre as mesmas, e de ao longo deste percurso termos encontrado algumas persistências e semelhanças nos vários grupos analisados (com ideias matrizes diferentes), não foi nosso objectivo fazer generalizações. Assim sendo, assumimos que a nossa cartografia e as considerações didácticas são ambas contaminadas pelas também sempre provisórias unidades de tempo-espço. Esta unidade determinou por sua vez o sub-título deste texto, que foi influenciado pela frase do historiador George Duby (também ele contaminado) que diz: “O rasto de um sonho não é menos real que o de um sonho”.

BIBLIOGRAFIA

- BARÃO DA CUNHA, M. C.; MELO, M. C. (1996). Interpretação e recriação de um texto: com som, voz, carne, ossos.... e que se mova. In Losa, M. et al (orgs), *Literatura Comparada: Novos Paradigmas*. Porto: Associação Portuguesa de Literatura Comparada, pp. 677-686.
- BARBOSA, P. (1995). *Metamorfoses do Real. Arte, imaginário e conhecimento estético*. Porto: Edições Afrontamento.
- MELO, M. C.; BARÃO DA CUNHA, M. C. (1997). As Expressões Artísticas Integradas: Contributos para uma reflexão. In Leite, L. et al (orgs.). *Didácticas Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho, pp. 1067-1076.
- MELO, M. C. (1998). O processo de criação artística: entre o desejo, a vontade e o suor, as cartografias possíveis. In Almeida, L. et al.(eds.) *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga: Comissão Organizadora do IV Congresso Galaico-Português de PsicoPedagogia, pp. 124-129.
- MELO, M. C. (1999). A Tabuada e o AEIOU- o processo de criação artística: narrativas grupais e individuais.in *Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1º.vol.), pp.451-465.
- MELO, M., Barão da Cunha, M.C. (1999a). Das obras de arte à performance no contexto da Integração.in *Investigar e Formar em Educação*. Porto: Sociedade de Ciências da Educação (1º.vol.), .pp.467-473.