



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

NATASHA NUNES SALDANHA

**IMAGEM E JOGO: o olhar e o corpo como construção de
subjetividades e expressão artística na escola**

RIO DE JANEIRO

2018

NATASHA NUNES SALDANHA

**IMAGEM E JOGO: o olhar e o corpo como construção de
subjetividades e expressão artística na escola**

Dissertação de Mestrado na área de Ensino do Teatro, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino do Teatro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mônica Ferreira Magalhães

RIO DE JANEIRO

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

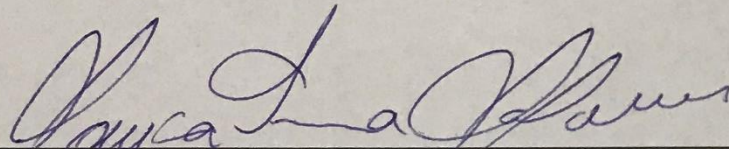
**“IMAGEM E JOGO: O OLHAR E O CORPO COMO CONSTRUÇÃO DE
SUBJETIVIDADES E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA”**

por

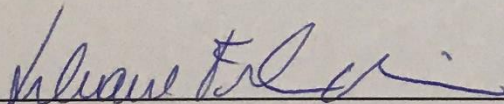
Natasha Nunes Saldanha

Dissertação de Mestrado

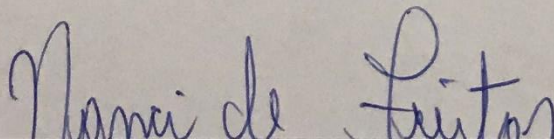
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Monica Ferreira Magalhães – Orientadora



Prof.^a Dr.^a Liliane Ferreira Mundim (PPGEAC-UNIRIO)



Prof.^a Dr.^a Nanci de Freitas (UERJ)

A Banca Considerou a Dissertação: Aprovada com louvor

Rio de Janeiro, RJ, em 14 de dezembro de 2018

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Mona Magalhães por compartilhar toda sua sabedoria comigo e por ser um exemplo de profissional admirável. Obrigada por toda troca de experiência, incentivo e força para prosseguir durante o curso.

À Professora Doutora Liliane Mundim, por ter sido tão receptiva a minha presença durante suas aulas, por todo carinho e atenção durante essa trajetória. Além de compartilhar comigo suas sábias palavras na qualificação. Você é um exemplo a seguir.

À Professora Doutora Ângela Reis, por ter sido tão generosa e disponível na banca da qualificação.

À Professora Doutora Nanci de Freitas, grande amiga e mestra, por ter me ensinado tanto durante minha trajetória na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e por ter me dado a oportunidade de estagiar e atuar em seu projeto “Mirateatro! Espaço de Estudo e Criação Cênica”, proporcionando-me grandes momentos de ensinamentos, diversão e carinho: por você, gratidão eterna.

Ao colégio Centro Educacional da Pequena Cruzada por ter recebido meu projeto e ter incentivado minha pesquisa.

À Sonia Bruno (in memoriam) por ter me despertado a paixão pelo ensino e pelo teatro.

Aos meus amados educandos, pela disponibilidade de compartilharem comigo suas vidas e histórias. Sem vocês, nada disso se tornaria possível.

A todos professores do Mestrado em Ensino das Artes Cênicas da UNIRIO.

À secretária Jéssica Nogueira, do PPGEAC, por sua gentileza e dedicação durante todo o curso.

Às grandes amigas de Mestrado: Isabela Netto, Amanda Paiva e Debora Restum, que me incentivaram a todo instante e compartilharam comigo as alegrias e angústias ao longo do processo.

Aos especiais colegas de turma que dividiram suas experiências, enriquecendo minha aprendizagem: Bruno Coutinho, Danilo Nardeli, Flávia Pedrosa, Janaína Russeff, Lêda Aristides, Lindomar de Araújo, Ludmyla Marques, Mayra Alves, Tathiana Treuffar, Thaiane Leal e Tom Borges.

A todos meus amigos que de alguma forma me sustentaram durante esse processo.

Aos meus pais Cristiane Saldanha e José Augusto Saldanha por me educarem com base no amor e por serem eternamente minhas melhores referências. Sem vocês nada disso faria sentido.

Ao meu irmão Rafael Saldanha e minha cunhada Desirée Saldanha pelo eterno companheirismo.

À toda minha amada família que sempre me incentivou e me deu o suporte necessário para que eu conquistasse todos meus objetivos.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as possibilidades de conexão entre as linguagens artísticas, visuais e cênicas, em projeto extracurricular com alunos provenientes do 6º e 7º anos. Objetiva debater a construção do olhar a partir de obras de arte e sua transposição para o corpo a fim de contribuir para o desenvolvimento de processos expressivos e emancipatórios dos sujeitos. Em uma metodologia prática-teórica, baseou-se na abordagem triangular, nos conceitos de imagem, nos jogos teatrais e na teoria dos indutores do jogo dramático. Destaca-se a potencialidade da imagem e do jogo no ambiente escolar como forma de provocar diálogos e questionamentos, prezando a liberdade de ação e expressão como princípio básico da educação em arte. As reflexões apontam para a necessidade da inclusão da Arte enquanto instrumento de liberação do corpo na aprendizagem e também como forma de construção do pensamento crítico e estético.

Palavras-chave: Imagem; Ensino do Teatro; Arte; Jogos Teatrais.

ABSTRACT

This research investigates the possibilities of connecting artistic, visual and scenic languages in an extracurricular project with students from the 6th and 7th Grade. It aims to discuss the construction of the Idea from works of art and its transposition to the body in order to contribute to the development of expressive and emancipatory processes of the subjects. In a practical-theoretical methodology it was based on the triangular approach, in the concepts of image, in the theatrical games and in the theory of the inductors of the dramatic game. It highlights the potential of the image and the game in the school environment as a way of provoking dialogues and questions, praising freedom of action and expression as a basic principle of education in art. The reflections point to the need to include Art as an instrument of liberation of the body in learning and also as a way of building critical and aesthetic thinking.

Keywords: Image; Theater Teaching; Art; Theatrical Games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “Sem título”, Mira Schendel.....	13
Figura 2 - Alunos durante caminhada pelo espaço	15
Figura 3 - Alunos durante criação cênica	20
Figura 4 - “Coal Barges Yellow”	24
Figura 5 - “Rua de Erradias”.....	25
Figura 6 - Alunas durante jogo baseado na obra “A Dança”	41
Figura 7 - “A dança” de Henri Matisse, 1910.....	49
Figura 8 - “Guernica” de Pablo Picasso, 1937.....	51
Figura 9 - – “Marriage à-la-mode: 2” de William Hogarth, 1743	52
Figura 10 – “Carnaval II” de Di Cavalcanti, 1965.....	54
Figura 11 – “Ansiedade”, Edvard Munch, 1894	56
Figura 12 – “Jump in” de Jackson Pollock, s/ano	58
Figura 13 – Sem nome, “Os Gêmeos”	60
Figura 14 – Jogo do Espelho.....	67
Figura 15 - Jogo tendo no espaço um indutor para o jogo	70
Figura 16 – Alunos durante o jogo “diálogo corporal”.....	76
Figura 17 - Alunos em "diálogo corporal"	77
Figura 18 – Alunos durante o jogo “diálogo corporal”.....	77
Figura 19 – Relato da aluna Raíssa com base na imagem “A Dança”	79
Figura 20 – Alunas em cena com base na imagem “A Dança”	81
Figura 21 – Apresentação da cena baseada em “A Dança”	81
Figura 22 – Alunos ao final da cena baseada em “A Dança”	82
Figura 23 – Alunos durante jogo “Marionetes”	84
Figura 24 – Jogo da marionete.....	84
Figura 25 – Montagem obra X jogo da “Máquina Guernica”	86
Figura 26 – Alunos durante análise da obra “Marriage-a-la-mode:2”	93
Figura 27 – Alunos durante jogo com base na obra “Marriage-a-la-mode:2” ...	94
Figura 28 - Aluna durante jogo. Obra "Marriage-a-la-mode:2"	95
Figura 29 – Alunos no jogo “Coro e corifeu”	100
Figura 30 - Bandeiras retiradas da obra “Carnaval II”	101
Figura 31 – Alunos durante análise da imagem “Carnaval II”	102
Figura 32 – Alunos durante a cena baseada na obra “Carnaval II”	103

Figura 33 - Alunos em jogo som, movimento e tradução	106
Figura 34 – Alunos durante jogo “som, movimento e tradução”	107
Figura 35 - Alunos durante cena baseada na obra "Ansiedade"	108
Figura 36 - "Ansiedade"	108
Figura 37 – Alunos em cena com base na obra “Ansiedade”	110
Figura 38 – Alunos durante cena com base na obra “Ansiedade”	111
Figura 39 - Alunos durante análise de "Jump in"	114
Figura 40 – Recorte da obra “Jump in” de Pollock	116
Figura 41 – Alunos em cena com base na obra “Jump in”	116
Figura 42 – Alunos em cena com base na obra “Jump in”	118
Figura 43 - Educandos e professora: o começo do fim	119
Figura 44 - Alunas em jogo: tipos de solo.	120
Figura 45 – Alunos durante jogo “imagem-temas”	121
Figura 46 - Alunas em cena baseada no grafite.....	122
Figura 47 - Recorte do grafite.....	123
Figura 48 – Alunos em cena com base no grafite dos Gêmeos	124
Figura 49 - Desenho criado pela aluna Raissa baseado na obra "Jump in"...	126
Figura 50 - Desenho criado pela aluna Raissa.....	129
Figura 51 - Desenho criado pela aluna Raissa com base na obra "Carnaval II"	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Palavras ditas durante análise da obra “Guernica”	85
Quadro 2 - Letras e imagens realizadas durante jogo	113

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: A IMAGEM COMO CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES.....	23
1.1 O Jogo do Olhar.....	23
1.2 A profusão das imagens: conceitos e comunicações.....	26
1.2.1 Imagens visuais e imagens mentais	28
1.3 A Névoa branca do olhar	31
1.4 Caminhos do Olhar: uma leitura de imagem.....	33
CAPÍTULO II: DA APRECIÇÃO AO CORPO: A SALA DE AULA COMO PRODUTORA DE SUJEITOS, IMAGENS E CORPOS.....	40
2.1 IMAGENS QUE FALAM: obras de arte como indutores do jogo.....	43
2.1.1 A Dança, Henri Matisse	46
2.1.2 Guernica, Pablo Picasso.....	50
2.1.3 Marriage à-la-mode: 2, William Hogarth	52
2.1.4 Carnaval II, Di Cavalcanti	53
2.1.5 Ansiedade, Edward Munch	56
2.1.6 Jump in, Jackson Pollock.....	57
2.1.7 Obra sem nome, Os Gêmeos	59
CAPÍTULO III: A CRIAÇÃO CÊNICA E VISUAL: UM EXERCÍCIO COLETIVO DO OLHAR E DO CORPO NA ESCOLA.....	61
3.1 O OLHO E O CORPO: EXPERIÊNCIAS CRIADORAS NA ESCOLA.....	63
3.1.1 Primeiro dia de oficina, 13/09/2017 – Indutor: Espaço.....	63
3.1.2 Segundo dia de oficina, 27/09/2017 – Indutor: obra “A Dança”	73
3.1.3 Terceiro dia de oficina, 04/10/2017 - Indutor: obra “Guernica”	82
3.1.4 Quarto dia de oficina, 18/10/2017 - Indutor: obra “Marriage-a-la- mode:2”.....	90
3.1.5 Quinto dia de oficina, 25/10/2017 - Indutor: obra “Carnaval II”	97

3.2.6 Sexto dia de oficina, 01/11/2017 - Indutor: obra “Ansiedade”	105
3.2.7 Sétimo dia de oficina, 08/11/2017 - Indutor: obra “Jump in”	112
3.2.8 Oitavo dia de oficina, 22/11/2017 - Indutor: obra “Os Gêmeos”	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
FONTES CONSULTADAS	138
APÊNDICE: A ARTE E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	139
1. A ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE UM POVO: breve panorama histórico	139
2. AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO	141
3. A POLIVALÊNCIA, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A LDB DE 1996: resultados dos processos educacionais em arte	144
4. O TEATRO PELOS CAMINHOS DE KOUDELA E A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE LIBERDADE	148
5. NOVAS DIRETRIZES PARA O ENSINO DA ARTE: a Abordagem	151
Triangular	151
5.1 A sistematização de Barbosa	152
5.2 O tripé: ver, fazer e contextualizar	156
5.3 Os métodos de análise	160
5.4 A abordagem triangular em outros contextos	163
ANEXO A: JOGOS TEATRAIS	165

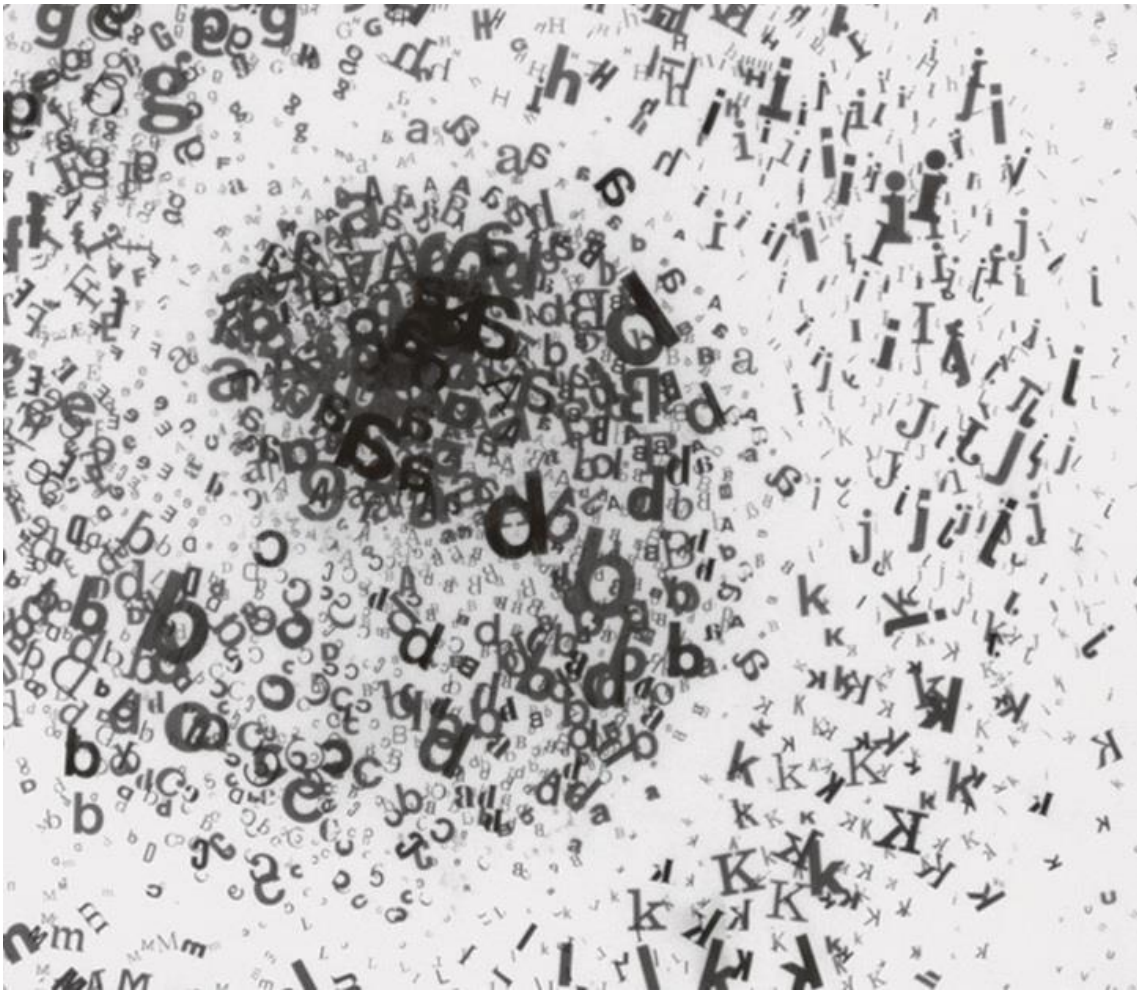


Figura 1 - "Sem título", Mira Schendel

Fonte: Catraca Livre.

INTRODUÇÃO

“Nosso objetivo na escola não é ter um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana”.

Olga Reverbel¹

Palavras em fluidez permanente de construção, junção, fragmentação, separação, aglomeração, criação de espaços e preenchimento de vazios: escola? Olhe a imagem. Seríamos movidos em um espaço e tempo de imagens, sons e palavras? Nesse ritmo desenfreado, como ter e manter um olhar e um corpo vivo, atento e sensível? O movimento da imagem parece o movimento da vida? Em deslocamento circular, ou seja, contínuo e finito, construímos nossos olhares diante do mundo. Mas como não se perder em um bombardeio de imagens “da natureza ou pintadas, esculpidas, projetadas, fotografadas, impressas e expressas em diferentes linguagens”? (MARTINS, 2006, p.2). Volte à imagem. Desnude seu olhar e perceba-a novamente: o que lhe desperta? Que imagens as palavras formam? Não seria a palavra o motor da escola? Vai-se à escola para aprender a ler e escrever, mas seria o mundo composto só por palavras?

O dia começa e tudo se repete em um fluxo constante de “presta atenção e copia”, “para de falar”, “não vira para o lado”, “senta direito”, “olha o quadro”, “sala de aula não é lugar de brincar”. Escola: espaço ocupado pela profusão de corpos (não)-vazios e de (supostas) mentes vagas. O espaço escolar é múltiplo e dialoga com realidades distintas, mas infelizmente pela visão de muitos consiste em um aprisionamento de pensamentos e ações, no qual prevalece a criança que “pouco fala, mal pensa, sentada em sua carteira” (LOPES, 1982, p. 8), isto é, tendo a ordem, a transmissão de conteúdos e a imobilidade do aluno prioridade no ensino, mas por quê? Como fazer da escola um lugar livre, potente e transgressor?

¹ (REVERBEL, 1989, p.29)

Formada em Artes Visuais, atriz e pós-graduada em Artes Cênicas, ao longo da minha atividade profissional como professora de teatro em cursos extracurriculares e como professora de artes visuais em rede particular de ensino, procuro estar em constante esforço pela mudança da visão da educação em arte; busco, tanto no âmbito das artes visuais quanto das artes cênicas, implementar e experimentar o espaço escolar como um ambiente propício para a apropriação do corpo do aluno como ativo dentro da escola e da sociedade em que está inserido, ou seja, ver a escola como um “espaço não somente como lugar de uso e utilização, mas também como um lugar de criação imaginária, simbólica, extracotidiana (...)” (MUNDIM, 2013, p.180).

Ao estar inserida em distintas realidades escolares, sempre questioneei os métodos tradicionais de ensino e a constante desvalorização da arte na educação brasileira. O sistema educacional da Arte pode ser considerado recente e munido de transformações, sendo encarado como forma de recreação ou educação estética, isto é, implementando a imagem na sala de aula. Já o ensino do teatro, embora tenha relevância equiparada à das artes visuais, pode ser considerado como um “processo pedagógico ainda em fase de estruturação” (CARNEIRO, 2013, p.24). Dessa forma, defendo um aprendizado em arte consciente e mais presente nas escolas. Traço meu caminho por meio das linguagens artísticas por acreditar que a cultura e a arte têm forte influência nas relações humanas e no desenvolvimento do indivíduo como um ser total.

A arte faz parte do nosso cotidiano e está inserida diretamente na nossa forma de pensar e ver o mundo, visto que é um potente elemento integrador socioeducacional desde os tempos remotos, possibilitando a crítica e a expressão do homem diante do mundo em que vive. Acreditando constantemente na mudança a partir da arte, como educadora e artista proponho-me encontrar novos caminhos e apresentar brevemente os já encontrados por diferentes professores, artistas e pesquisadores no âmbito da pedagogia da arte e do teatro, tendo como objetivo promover a educação integral dos alunos, na qual se deem ligações entre seus sentidos, suas emoções, seus corpos, pensamentos, imaginação e sentimentos; auxiliando e estimulando os educandos a encontrar suas possibilidades de expressão na busca por uma educação emancipadora.

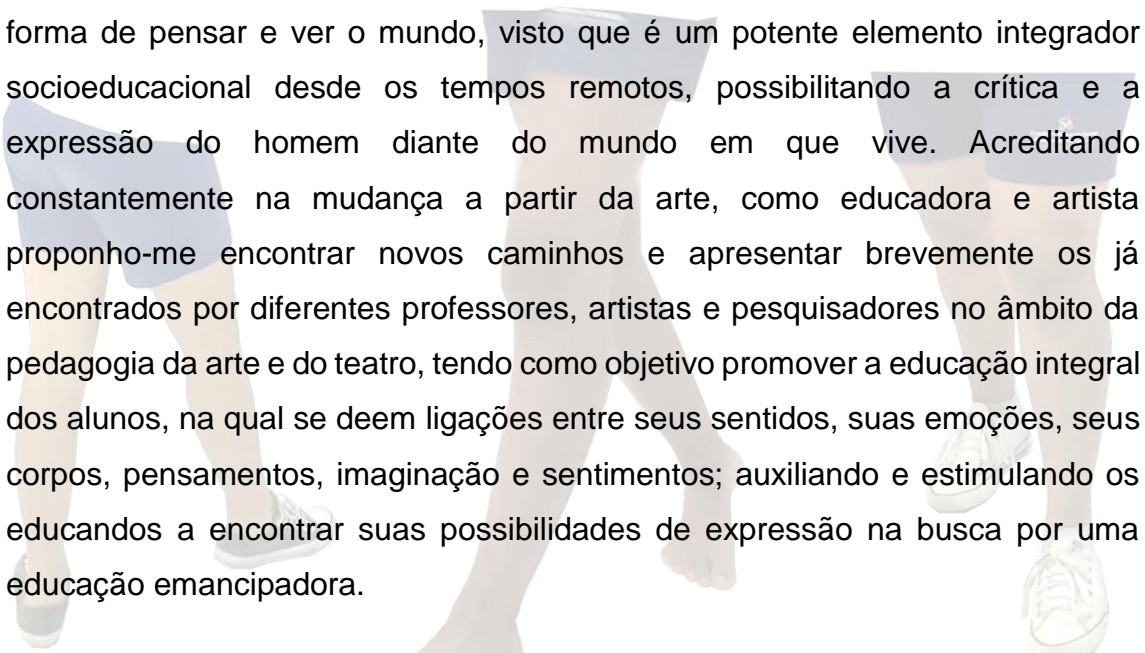


Figura 2 - Alunos durante caminhada pelo espaço
Foto: Natasha Saldanha, setembro de 2017

Durante a graduação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na disciplina Pintura – Processos e Modalidades, iniciei uma pesquisa e um estudo de imagens – desde pinturas clássicas até imagens de arte contemporânea, como a instalação de Cildo Meireles e a fotografia de Adriana Varejão. A partir desse trabalho, comecei a buscar e fazer conexões para o uso da imagem na prática teatral; no ano de 2014, como resultado desse processo de pesquisa, estruturei uma oficina a fim de jogar com a ligação das artes visuais com o teatro. Tempos depois, o projeto foi aprovado pelo Museu Internacional de Arte Naïf (RJ) e pude experimentar e experienciar pela primeira vez o diálogo e a interação de crianças (8 a 11 anos) com o espaço do museu, ou seja, com suas obras de arte (imagem) tendo na prática teatral a mediação da proposta. A partir disso, iniciou-se, de forma prática, meu percurso de interação e possíveis relações entre imagem e jogo (teatral), que é aprofundado nesta dissertação de mestrado.

Percursos e caminhos: distintas possibilidades dentro da escola. Entretanto, a meu ver, todos deveriam priorizar o desenvolvimento dos sujeitos. Corpo ativo, olhar sensível, caminhos cruzados: professor e aluno, interconexões de possibilidades e trocas, percursos diferentes, realidades opostas, próximas, cruzadas ou interligadas, a escola só é viva quando esses sujeitos enxergam no outro o cruzamento das relações com seus percursos, criados e recriados no contato entre ensino-professor-aluno. A escola é um ciclo finito de caminhar e semear e escolho o meu caminhar a partir da proposta da integração do teatro com as artes visuais, essa se dando pela inclusão da análise de imagem, ou seja, tendo como objetivo refletir sobre a construção do corpo e do imaginário a partir do referencial da imagem (visual), dialogando com o pensamento de que a observação é capaz de “desenvolver na criança a capacidade de perceber o mundo através dos sentidos”. (LOPES, 1982, p. 28).

Quanto aos aspectos metodológicos, estes partiram de processos práticos aplicados durante horário extracurricular no colégio Centro Educacional da Pequena Cruzada, localizado no bairro da Lagoa, no Rio de Janeiro - no qual sou professora de Artes Visuais do 5° ao 9° ano. A oficina foi estruturada com oito encontros durante os meses de setembro, outubro e o início de novembro de 2017, com duração de uma hora e trinta minutos por semana. Ao ser anunciada a oficina, muitos alunos se interessaram em participar; entretanto, não

era possível atender a todos esses alunos, devido ao tempo e espaço; com isso, selecionei 16 alunos provenientes do 6º e do 7º ano. O Centro Educacional da Pequena Cruzada está situado em um dos bairros nobres da cidade, mas se propõe a oferecer educação de qualidade a, em sua grande maioria, crianças de baixa renda provenientes das comunidades da Zona Sul, como Vidigal, Rocinha, Ladeira dos Tabajaras, Santa Marta, Pavão-Pavãozinho; da baixada fluminense; e também a filhos de trabalhadores dos arredores da escola, como porteiros e faxineiras. Como não há na grade curricular do colégio a disciplina Teatro, ao iniciar o mestrado não me restou dúvida quanto a aplicar o projeto nessa instituição, tendo em vista a falta do ensino de teatro na escola, bem como a fragilidade dos alunos em relação às artes. Esses alunos não têm acesso a teatros, museus ou galerias de arte.

O projeto de pesquisa parte de três grandes objetivos: investigar e experimentar as possibilidades de diálogo das duas linguagens artísticas, visuais e cênicas; observar os desdobramentos que a imagem pode causar nos corpos expressivos dos alunos; e, por último, refletir sobre o potencial do uso do teatro enquanto elemento de comunicação, expressão e conhecimento dentro do processo de ensino-aprendizagem. Acreditando e defendendo o pensamento de que

(...) uma escola, por mais prestigiosa, por mais exigente que seja, jamais formou um ator, não mais que um pintor ou músico. Mas, dia após dia, terá permitido um aprendizado de si mesmo, dos outros e do mundo, terá fomentado o gosto e a familiaridade com os textos, a humildade e o rigor das verdadeiras disciplinas de trabalho. Essa bagagem vale não apenas para o exercício do teatro. Também ilumina o percurso de uma vida. (LASSALE E RIVIÈRE, 2010, p.25 apud MUNDIM, 2013, p.193)

Partindo desse pensamento, a pesquisa desenvolvida utiliza como suporte a abordagem triangular da arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa, que propõe o ensino da arte baseado no tripé ver, fazer e contextualizar; bem como a utilização dos jogos teatrais e da improvisação ancorados na norte-americana Viola Spolin, para se chegar à criação cênica coletiva. A partir da observação individual e do grupo sobre sete obras de arte de diferentes artistas e movimentos pré-selecionadas por mim, em ordem de utilização: “A Dança” (Henri Matisse), “Guernica” (Pablo Picasso), “Marriage à-la-mode: 2. The Tête à

Tête”² (William Hogarth), “Carnaval II” (Di Cavalcanti), “Ansiedade” (Edward Munch), “Jump in” (Jackson Pollock) e “Obra Sem Nome”³ (Os Gêmeos) - todas analisadas e discutidas no segundo capítulo - buscou-se trazer para o corpo do aluno suas sensações, percepções, sentimentos e ações, a fim de inter-relacionar imagem e cena, com apoio na teoria dos indutores do jogo dramático propostos pelo teatrólogo francês Jean-Pierre Rynngaert.

A interligação de linguagens lida com a transversalidade e o mundo da Arte é transversal, desde as pequenas transformações com Rudolf Laban e Pina Bausch na dança-teatro ou com os movimentos dos *happenings* e da *performance* na década de 70, por exemplo. Dessa forma, temos hoje na Arte o hibridismo, a multilinguagem nas Artes Cênicas e a difícil definição e delimitação do campo artístico; de forma positiva, os limites entre os modos de arte tornaram-se escassos e abertos a múltiplos sentidos, significados e interpretações. Ao observarmos a origem da palavra “teatro”, advinda do grego “*theatron*” - lugar onde se vai para ver - percebemos a carga visual que pré-determina o significado da palavra, visto que provém da ação de ver, ou seja, a premissa da concepção do teatro é visual; teatro é transversalidade em sua gênese, visto que não há limites entre seus meios de expressão. Sendo assim, diluídas as fronteiras entre artes visuais e artes cênicas, abrem-se caminhos para uma arte repleta de múltiplas conexões e organizada não somente para os olhos do espectador.

Na proposta da transversalidade, o que se tem é a junção das modalidades, na qual as linguagens artísticas não se esvaziam de suas singularidades e potencialidades, pois não se trata de desfragmentar e dissolver as identidades, mas de buscar percorrer caminhos interligados; ou seja, é uma inter-relação, um diálogo entre os fazeres artísticos. Nessa proposta não há o domínio de uma modalidade sobre a outra; preconiza-se o entrecruzar das linguagens de forma a ter e olhar a obra como um todo, de forma horizontal, e não mais partes separadas, embora estas constituam-se como tais, visto que

²Faz parte da série de seis obras de William Hogarth e é popularmente conhecida como “Cena do café da manhã” ou “Logo após o casamento”.

³Geralmente as obras de grafites não possuem nome por estarem nas ruas das cidades. O grafite citado foi feito em homenagem e crítica ao rompimento da barragem de Mariana (MG). Os grafiteiros Os Gêmeos postaram em suas redes sociais a obra e me interessei pela imagem; porém, não há informações de onde está localizada a obra, nem de seu nome.

para uma arte se cruzar com outra, ela antes de tudo precisa afirmar e definir sua força individual.

No processo educacional é preciso ter cuidado com o conceito da multilinguagem e da interdisciplinaridade, visto que durante muito tempo permeou a educação brasileira no campo da arte a prática da polivalência, isto é, prática na qual um único professor lecionava as matérias das quatro linguagens artísticas (plásticas, teatro, música e dança); esse fato foi muito rejeitado pelos profissionais da área e os professores de arte lutaram por diversos anos pelo fim dessa prática e pela valorização da área. Com isso, a polivalência no campo da arte é vista de forma negativa, por não possibilitar o desenvolvimento integral de nenhuma modalidade artística, fragmentando o ensino e reduzindo a importância da arte, visto que não se trabalham as especificidades das linguagens; e acaba reduzindo as propostas práticas a mera expressividade espontaneísta, como afirma Barbosa (2001, p. 48) “[a] chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas [...]”.

Na minha prática utilizei o tripé desenvolvido por Barbosa, a fim de promover principalmente a análise de obra (ver) embora intrinsecamente também tenha utilizado a prática artística (fazer) e a crítica diante do que foi visto e feito pelos alunos (contextualizar). Entretanto, o eixo da apreciação artística me interessa, pois um dos meus focos está no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, no qual o objeto de interpretação é a obra de arte a partir de seus elementos visuais, ou seja, imagem. Dessa forma, o aluno observa e reflete sobre a temática, os traços de linha e cor, o movimento das pinceladas, o contexto, o posicionamento das personagens, a visualidade com a proporção, forma e perspectiva e outros; e assim, sendo estimulado a ler uma obra/imagem, o aluno estará preparado para ler o mundo que o cerca e ser capaz de modificá-lo; em conformidade com o pensamento de Mundim (2016):

Como princípio educativo, ao profissional educador de teatro cabe, portanto, construir caminhos que possam ultrapassar as fronteiras estéticas, promovendo atitudes políticas e éticas baseadas em procedimentos dialógicos, cujos aportes possibilitem a leitura e a apreensão de códigos e signos, bem como a desconstrução de fórmulas e clichês aprisionadores da criatividade, buscando fortalecer

a autoestima e a condição de resistência e enfrentamento às adversidades, cada vez mais prementes da contemporaneidade. (p.11)

Juntamente à abordagem triangular, foram utilizados no projeto jogos teatrais ancorados na teatróloga norte-americana Viola Spolin, a fim de trabalhar o aquecimento, a concentração dos alunos, a liberação do corpo das amarras sociais, a criação de um ambiente libertador e seguro, além da integração dos participantes (visto que se inscreveram na oficina alunos de diferentes idades, provenientes do 6º e do 7º ano, como citei anteriormente). Dessa forma, a partir da prática dos jogos na oficina, discutirei alguns conceitos fundamentais do ato de jogar e do jogo em si, amplamente debatidos por autores importantes como Johan Huizinga, Richard Courtney e Peter Slade.

A escolha pela teoria do sistema de jogos teatrais e improvisação fundamentada em Spolin se deu por seu sistema trazer exercícios que priorizam e defendem a espontaneidade como um elemento fundamental no ato de jogar, bem como seu caráter orgânico, ou seja, tomando o jogo como um aliado e um facilitador no processo de aprendizagem, tendo como foco o lúdico e o caráter humanista do ensino do teatro no cotidiano da escola.

É importante enfatizar que o sistema de Jogos Teatrais até extrapola a sua utilização na escola – onde aliás a sua relevância não pode ser suficientemente encarecida – já que constituem uma proposta de renovação da própria linguagem teatral, quando se fundamenta na incorporação do jogo na representação dramática, trazendo o espontâneo para a ação de representar. (BELINKY, 2013, p.11)

Outro conceito importante desenvolvido foi o da criação cênica, visto que esta possibilita a troca de ideias entre os alunos, privilegiando a relação do trabalho em grupo e a expressão individual. Para isso, apoiou-me no jogo dramático proveniente de Ryngaert, que elabora indutores para o acontecimento do jogo, ou seja, estimuladores para o desenvolvimento da cena. No meu projeto foi utilizada a imagem - as obras artísticas já citadas - como indutora para o jogo, ou seja, partiu-se da apreciação estética até chegar ao corpo e ao desenvolvimento da cena propriamente dita. Dando continuidade aos conceitos pesquisados e desenvolvidos na oficina, abordarei também o conceito da imagem, discussão tão relevante nos dias atuais, por vivermos na era das imagens, cercados cotidianamente e de certa forma aprisionados pela profusão de informações visuais que recebemos, reduzindo nossa capacidade de

decodificá-las e assimilá-las; assim, no primeiro capítulo apresento os conceitos de imagem, refletindo sobre as diferenças entre as imagens mentais e visuais a partir das pesquisas principalmente de Martine Joly, Georges Didi-Huberman, Herbert Read e Henri Bergson; trago também os questionamentos sobre o olhar e suas construções, ancorados na leitura de imagem, dialogando com Analice Dutra Pillar, Anamelia Bueno Buoro e José Saramago e seu conceito de cegueira.

No segundo capítulo discuto e apresento as obras de arte utilizadas durante o processo, trazendo as questões relativas a cor, forma e composição, de acordo com os movimentos artísticos baseados nas associações trazidas por Israel Pedrosa, Wassily Kandinsky e Luciano Guimarães. Culminando no terceiro capítulo, que traz a oficina como um todo, isto é, sua formulação, aplicabilidade e desenvolvimento, refletindo sobre as visões e criações dos educandos a partir da utilização do jogo teatral e dramático.

Para exemplificar a prática da oficina descrita no terceiro capítulo, ao longo da escrita foram incluídos vídeos que mostram alguns jogos ou recortes de momentos das criações cênicas dos alunos, e que poderão ser visualizados por meio de aplicativos que leem QR Code, como exemplifica a imagem abaixo. Toda vez que houver esse código no texto, haverá um vídeo para ser assistido. O processo é simples: basta baixar no celular ou tablet algum aplicativo leitor, como por exemplo o QR Code Reader, e aproximar o equipamento do código aqui inserido; automaticamente o aplicativo lerá o código, pedirá permissão para abrir o vídeo em link do youtube e, assim, o vídeo estará disponível.



O homem se constitui na interação com o outro, trocando e criando. Nesse contexto, o ensino da Arte tem papel fundamental como ligação entre diferentes faces do humano e assumindo a forma de totalidade do homem. Deve-se ligar intimamente a arte-educação ao mundo que cerca os alunos, como os estímulos, hábitos e vivências das crianças com o mundo moderno. “A Arte é um meio para a liberdade, o processo de liberação da mente humana, que é o objetivo real e último de toda educação” (KOUDELA, 2013, p.32). Buscando essa liberdade dos alunos dentro e fora do âmbito escolar, relato todo o processo prático-experimental durante os oito encontros que perduraram aproximadamente dois meses e meio, relatando as relações feitas pelos educandos entre obra (imagem)-corpo-cena-realidade, bem como dialogo com minhas observações diante da produção dos sujeitos e suas visões de mundo, e nossas trocas durante a oficina.

Nas considerações finais aponto os resultados obtidos durante e pós-oficina, deixando em evidência que minha preocupação com a realização do projeto era, para além da pesquisa, ressaltar a relevância da presença das artes visuais e do teatro na escola, como potências nas relações e laços que constantemente modificam os sujeitos, permitindo as trocas de experiências inesgotáveis e vivências múltiplas através do universo artístico, contribuindo para o contato do sujeito consigo, com o mundo e com o outro.

CAPÍTULO I

A IMAGEM COMO CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

1.1 O Jogo do Olhar

Olhar e olhar novamente, atentar aos detalhes, observar os traços e as cores, ativar as percepções no corpo - este caminhando para ser sensível e atento –, o olho que tudo vê e o corpo que sente, o olhar penetra o corpo e o corpo penetra o olhar. Ver, saber enxergar, saber olhar. Agora feche os olhos: você continua a ver? As imagens perpassam nossos olhos, nossas sensações, nossas emoções, nosso corpo – receptor de tudo que nos cerca e nos consome. Imagem que some, consome, fascina, alerta, provoca, incomoda, distraí e atrai. Junção de pontos, cores, texturas, sons e cheiros. Que som tem a sua imagem? Que imagem tem seu cheiro? Qual a cor do seu som? A imagem é construída na mente, consciente e consistente. Repletas imagens que perpassam nossa mente em fluxo constante e infinito.

Feche seus olhos novamente. Permaneça assim por alguns segundos. Abra-os. Olhe a imagem.



Figura 4 - "Coal Barges Yellow"

Fonte: Artmight.com

O que você vê? Ela lhe passa uma sensação boa, ruim ou uma mistura das duas? A cor usada é compatível com a sensação que a imagem lhe passa? As pinceladas: são marcadas, fracas ou fortes? O que isso gera em você? Do que se trata a imagem? Volte a ela. Olhe novamente. Você vê algo diferente? Alguma coisa que ainda não tinha reparado? Observe e descubra algo que ainda não havia percebido. E a sombra na água? O mar retratado está calmo ou agitado? Por que você acha isso? Como é o céu? O que ele lhe transmite? Quantos corpos você vê na imagem? Como estão essas personagens? Você consegue identificar quem são? E o barco? A sensação é positiva ou negativa ao olhar essa obra? Como você se sente ao olhá-la? Lembra algo que você viveu? Olhe mais uma vez. Espere. Olhe de novo e agora veja a imagem abaixo.



Figura 5 - "Rua de Erradias"

Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural

Você encontra alguma relação entre essa imagem e a anterior? Elas têm mais diferenças ou semelhanças? Como é a expressão das personagens? O que você identifica? Que relações você percebe entre elas e o seu cotidiano? Há ou não pontos de interseção com a sua vida? Como você acha que se sentem as pessoas do quadro? Você já se sentiu alguma vez como essas personagens? As cores utilizadas passam sentimentos bons ou ruins? Perceba o todo da imagem: as linhas, os traços, os enquadramentos, as cores. Onde você acha que as personagens estão? Por quê? Como são os traços faciais das mulheres e o que eles lhe transmitem? O que você pensa sobre a história delas?

Por um instante feche novamente seus olhos, perceba se tudo que você observou ficou retido em seus olhos, na sua mente e na sua memória. Acredito que sim, você está lidando com suas imagens mentais provenientes da percepção das imagens visuais (as duas obras vistas anteriormente). Tudo é imagem, embora em processos distintos, seja visual ou mentalmente, os dois

são importantes e estão cotidianamente presentes em nosso corpo e mente. Ao andar pela cidade e observar suas cores e composições de portas, janelas e pessoas, transitando, talvez você lembre dessas duas imagens que analisou; você estará mais sensível às percepções do mundo e de si mesmo; se o afetaram, talvez daqui a alguns dias você continue com essas imagens na cabeça; certamente elas se farão presentes, e mesmo que você não tenha se sentido tocado, a visualidade ficará retida até você olhar outras imagens, provenientes de qualquer ordem (digital, artística, fotográfica, jornalística...) e realizar diálogos com seus “repertórios construídos na vida familiar, escolar, social, carregados de subjetividades” (MARTINS, 2006, p.2). Isso ocorre porque somos seres visualmente construídos e a imagem tem suma importância em nossas percepções. Mas o que entendemos por imagem?

1.2 A profusão das imagens: conceitos e comunicações

Acredita-se que as primeiras imagens tinham caráter mágico, já que os homens pré-históricos acreditavam que desenhando os animais nas paredes das cavernas teriam poder e domínio sobre eles; ou seja, desde os tempos remotos o homem é produtor de imagens, que são formas de expressão e comunicação com o mundo.

O termo imagem tem diversas significações e é largamente utilizado pela sociedade em amplos e diferentes sentidos, desde a imagem cotidiana da mídia (televisão), as imagens publicitárias nas ruas em *outdoors*, cartazes, panfletos; a imagem como estereótipo (a imagem de mãe, por exemplo), a imagem mental (relacionada aos sonhos, fantasia e imaginação), a imagem como expressão visual e plástica (pinturas, fotografias, desenhos, vídeos) e outras; entretanto, independentemente de sua vasta expressão, “imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (JOLY, 2006, p.13). Isto quer dizer que em relação à imagem sempre existirá a interação entre produtor - o que é visto, ou seja, a imagem propriamente dita – e espectador, isto é, quem vê.

A imagem, enquanto tal, transmite mensagem e comunica em uma relação direta entre olhar-comunicação. Mas, como já citado anteriormente, vive-se em uma civilização da imagem, na qual, devido à profusão, a grande maioria

das imagens passa despercebida entre os olhos e as percepções do espectador, principalmente quando se trata das imagens virtuais, “essas novas imagens que nos propõem mundos ilusórios e no entanto perceptíveis, dentro dos quais poderemos nos deslocar sem por isso ter de sair de nosso quarto...” (JOLY, 2006, p.10). Muitas vezes, ao abrirmos nossos olhos, imediatamente pegamos nossos celulares e, a partir deles, as imagens começam a adentrar nosso corpo em uma relação que se dá provavelmente de forma imediata e vazia, de ver muito, mas não olhar nada. As crianças e os adolescentes desde muito cedo estão entrando em contato com mais imagens, principalmente essas virtuais. Entretanto, essas crianças cada vez mais conseguem desmembrar sua atenção e olhar de forma múltipla, prevalecendo os estímulos visuais simultâneos e velozes. Dessa forma, a partir dessa constatação, opto por trabalhar a sensibilidade desses alunos ao contato com imagens com as quais eles, infelizmente, não têm muita familiaridade: as obras de arte. Partir do desconhecido em busca de aproximações de realidades tornou-se um objetivo dentro do meu projeto, a fim de “desvirtualizar” o cotidiano desses jovens.

O contato do jovem com as informações virtuais se deu claramente em um dos jogos no primeiro dia de oficina, quando utilizei o espaço como indutor para o jogo baseado na prática do jogo dramático de Jean-Pierre Ryngaert. Em determinado momento do exercício, pedi que os alunos fizessem ações do lugar que haviam imaginado. Praticamente todos os educandos sentaram-se e começaram a representar a ação de mexer no celular, excluindo ações compatíveis com a idade deles, como brincar, correr, estudar; esse fato me mostrou que a realidade do jovem de hoje é limitada à imobilidade do corpo e, se seus olhares não forem estimulados sensivelmente, poderão estar à beira da cegueira provocada pelo celular e suas redes sociais. Não sou adepta do pensamento de condenar o uso dos celulares, das televisões e outros meios que são tidos como produtores desenfreados de imagens, pois nesses recursos também há a presença de expressões visuais: a fotografia das novelas, das redes sociais, o desenho, as pinturas e etc. Ou seja, não podemos excluir a experiência de se ter contato com essas imagens, mesmo que indiretamente; é preciso, isto sim, abrir espaço para a contemplação consciente, e não apenas um olhar distanciado e vazio.

Para o meu processo, foi fundamental o uso da imagem visual e da imagem mental, já que ambas estão interligadas, pois ao contato com uma imagem visual entro em contato também com as minhas imagens mentais (experiência subjetiva), a fim de criar sentido e significado.

Dialogo com as ideias apresentadas no documentário brasileiro “Janela da alma” (2001), segundo o qual “cada experiência de um olhar é um limite, a gente não conhece as coisas como elas são, só conhecemos mediados pela nossa experiência”. Partimos da observação da imagem visual, a fim de ativar e estimular nossas imagens mentais e, a partir da junção das duas, chegarmos à criação das imagens corporais. Cabe aqui, então, brevemente conceituar as diferenças entre elas.

1.2.1 Imagens visuais e imagens mentais

As imagens são divididas basicamente em dois domínios: como representações visuais e como imagens mentais. Eu ainda subdividiria e incluiria as imagens corporais, que embora poderiam se encaixar, de certa forma, na primeira denominação por se tratar do corpo como meio expressivo e visual, penso que um domínio só para ele seria mais justo visto que as imagens corporais são o intercambio das duas primeiras, visuais e mentais. Entretanto, para Bergson, não há separação entre corpo e imagem, nem dualidade entre eles, que seriam complementares a partir do movimento de ação e contra-ação. “Percebo bem de que maneira as imagens exteriores influem sobre a imagem que chamo meu corpo: *elas lhe transmitem movimento*. E vejo também de que maneira este corpo influi sobre as imagens exteriores: *ele lhes restitui movimento*” (BERGSON, 1999. p.14). Partindo desse pensamento, podemos dizer que imagem é movimento, é ação; isto quer dizer, não há passividade na relação com a imagem, afirmando a ideia de que o contato do espectador com ela também não o é ou pelo menos não deveria ser. É claro que esse movimento de que se fala se dá pelo campo da metáfora; entretanto, foi relevante observar que, ao entrar em contato com a obra “Dança”, de Henri Matisse, todos os alunos sentiram vontade e necessidade de criar movimentos com seus corpos. Começaram a dançar pela sala e, a partir disso, vieram as lembranças das

brincadeiras de roda da infância, em um processo de imitação e diálogo direto com as experiências e memórias do coletivo comum; provando que no viés corporal a imagem é ação ativa.

As imagens visuais se sustentam por meio de suporte, ou seja, se referem aos meios expressivos como o cinema, a fotografia, o desenho, a pintura, a televisão e outros, ou seja, estão ligadas aos processos de representação e signos que representam determinada cultura. A imagem (significante) é um signo (mais precisamente para Peirce⁴, como uma subcategoria do ícone, pois há nela uma relação de analogia entre o significante e o referente) e seu entendimento estará relacionado diretamente com a vivência de cada ser que a olha, com a sua cultura, podendo variar seu significado de acordo com o contexto de cada um, afirmando que “tudo pode ser signo, a partir do momento em que dele deduzo uma significação que depende de minha cultura” (JOLY, 2006, p.23). Como exemplo, quando um artista cria uma obra ele está inserido dentro de uma cultura e contexto que irá de encontro com outros contextos e culturas, variando sempre de espectador para espectador, representando para cada um uma interpretação pessoal. Dessa forma, quando Picasso pinta “Guernica”, em 1937, sua representação se dá como manifesto contra a violência sofrida pelo povo que foi massacrado na guerra civil, na Espanha – país de origem de Picasso. Entretanto, quando analisada e observada pelos alunos da oficina (ou seja, em outro contexto de país e cultura), a associação entre massacre e guerra com a violência cotidiana que assombra a sociedade carioca foi imediata, ou seja, a imagem torna-se ação e ganha movimento quando remete à realidade, quando encontra pontos de interseção com o espectador, quando esta se torna viva para ele. Pude comprovar que Guernica tornou-se viva pelos olhos e expressão dos alunos.

Dessa forma, ao tratarmos da imagem é importante perceber que lidamos juntamente com significante (o que é), referente (o que representa) e com o significado (o que significa), variando sempre este último de acordo com a interpretação de cada pessoa que visualiza o significante. “Assim, embora os signos possam ser múltiplos e variados, todos teriam, segundo Peirce, uma estrutura comum que implica essa dinâmica tripolar, que vincula o significante ao

⁴Charles Sanders Peirce: filósofo e físico norte-americano que assentou as bases da semiótica.

referente e ao significado” (JOLY, 2006, p.35). Ainda tratando brevemente dos signos, Joly diz que a imagem possui três signos: os icônicos, “mas também signos plásticos (cores, formas, composição interna, textura) e a maior parte do tempo também signos linguísticos (linguagem verbal)” (2006, p.38). Com isso, percebe-se que não cabe reduzir o termo imagem, e sim ampliar sua dimensão conceitual e expressiva.

Em se tratando das imagens mentais, como o próprio nome já sugere, são aquelas imagens produzidas pela e na mente, ou seja, provenientes do inconsciente (sonhos) ou da consciência (imaginação e fantasia). Para Joly (2006) a imagem mental “corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, de vê-lo quase como se estivéssemos lá” (p.19), ou seja, as imagens mentais são provenientes da imaginação, estão no plano do abstrato, do irreal e são também aquelas que aparecem e estão nos nossos sonhos. Embora abstratas, essas imagens não são carentes de potência, visto que inúmeras vezes ficamos com as imagens dos sonhos retidas em nossos olhos e na nossa mente por um bom tempo, ou quando elas aparecem tão fortes nos sonhos que temos a impressão de parecerem reais, causando uma confusão entre sonho e realidade; entretanto, em ambos os casos, está-se lidando com a lembrança visual. Tomamos como exemplo a diferença entre imagem visual e imagem mental, de acordo com o crítico de arte britânico Herbert Read (2013) em seu livro “A educação pela arte”:

Olho para cima e vejo um pássaro num galho: enquanto mantenho meus olhos no pássaro, meu cérebro continua a registrar um objeto percebido. Fecho meus olhos, mas se desejar ainda posso ver o pássaro com os olhos da mente. O que eu ainda “vejo” (ou seja, retenho) é uma “imagem” do pássaro. (p.40-41)

É importante ressaltar que os dois domínios, visuais e mentais, da imagem estão interligados, visto que as imagens visuais primeiramente ocorrem no plano mental, de quem as produz, até se tornarem reais; e as imagens mentais só acontecem, pois partem de um referencial real e concreto. Mas para que essas imagens sejam despertadas para o nosso corpo a fim de utilizarmos como um receptor e produtor de outras imagens, torna-se necessário saber olhar, saber ler e decodificar as imagens que vemos, pois é através delas que somos capazes de interpretar o mundo que nos cerca. É no contato com a imagem que entramos

em contato com a multiplicidade das nossas próprias imagens. Para alcançar esse saber ler e olhar, é preciso educar nossos sentidos. Mas como? Para Read (2013), tanto as imagens visuais quanto as mentais são passíveis de serem “educadas”, e ele defende que esse processo se dá pela arte, ou seja, assim como Platão acreditava, o britânico pressupõe uma educação pela arte, quer dizer, uma educação dos sentidos/estética, visto que a partir das artes – seja desenho, música, dança, teatro, poesia – estamos em contato com nossos sentidos (olhar, tato, audição, músculos, fala e pensamento).

A mediação é um dos caminhos para a educação do olhar. Essa prática pode ser realizada tanto em exposições nos museus – mediação cultural –, quanto na sala de aula – mediação educativa. O objetivo primordial da relação entre mediador e público acredito que deva ser tornar mais significativo possível o contato do espectador com a obra, isto é, possibilitar um encontro intenso, a fim de ampliar a compreensão do mundo. Ou seja, para ficar condizente com o pensamento de Read, a arte seria o caminho para a construção do olhar e do sentido. Mas como entrar em contato com esse olhar ativo, aberto, intenso e vivo, se estamos acostumados a apenas ver? Ou seria olhar? Como estabelecer relações com essas duas palavras tão pequenas, mas com significados tão abrangentes?

“Olhava para o mar e esquecia-me de viver”⁵ (PESSOA, p.3). A relação entre olhar e esquecimento se dá por termos o ato de olhar como um ato profundo, investigativo, olhar viajante que suspende o tempo e diante da imagem só contempla e se sensibiliza esteticamente, ou seja, o olho como janela da alma nos mostra que a ação de olhar é muito além do limiar do ver, mas a partir dessa reflexão, torna-se importante entender as variações que abrangem as discussões do olhar.

1.3 A Névoa branca do olhar

O mundo estaria cego? Estamos vivendo na névoa branca, como já prenunciava Saramago em seu livro “Ensaio sobre a cegueira”? O olhar é

⁵Trecho retirado da peça “O Marinheiro”, escrita por Fernando Pessoa em 1913 e publicada pela primeira vez na revista “Orpheu” em 1915.

composto por visão e névoa, e esta, névoa branca, esconde a imagem, as cores, as formas, o imediatismo das sensações e das emoções; ela permeia e entra em nosso corpo, dominando o sentir. Vemos tudo e não olhamos nada, estamos caminhando para uma visão reduzida e fragmentada, mas nosso olhar é tenso, intenso e capaz de mediar o universo e nossa experiência. O ver é imediato, desatento, o olhar é atento, desconfiado, observador e desbravador do mundo que o cerca. Entretanto, ver e olhar são necessários e interligados, já que somos capazes de olhar o que vemos, olhamos atentamente diante de algo que surge e está diante de nossos olhos. Vemos para poder olhar, mas olhamos com o corpo todo. Mesmo cegos, enxergamos com o corpo?

Ao abrirmos nossos olhos automaticamente já estamos vendo e tendo contato com as imagens; ver é ação proveniente do imediatismo, uma ação rápida que lida com o transitório e com a superficialidade. Atualmente vivemos em uma era da profusão das imagens prontas, fabricadas e já moldadas, causando-nos de certa forma uma cegueira generalizada, visto que vemos muito, porém não olhamos nada. É preciso criar distanciamento para olhar; o olhar é construção de conhecimento e este provém do incômodo. Ver e não olhar, ver e não questionar, ver e não fazer relações consigo, com o outro e com o mundo seria estar cego? A cegueira é a névoa branca que permeia nossos olhos e limita o nosso questionar, fazendo com que nos sintamos perdidos e desconexos da realidade na qual estamos inseridos; mas estamos em constante transformação, dialogando velozmente com as mudanças cotidianas. Então, como encontrar o limite do olhar? O ser humano necessita que as coisas signifiquem e a arte é um trilha para isso, já que ela possibilita a atribuição de significado às coisas, estimula a imaginação, que é a dita visão invisível, para a qual não é preciso estar concreto para que seja visto, pois também vemos com os olhos da mente, como uma espécie de “espelhos virados para dentro” (SARAMAGO, 1995, p.26).

A ação de olhar não é vazia. Ela carrega em seu sentido algo para além da visão. Olhamos não somente com os olhos, mas também com o corpo - referencial de nossa existência; existimos, pois há em nós um corpo que olha - visto que “não é preciso ter olhos para saber de que lado está a mão direita” (SARAMAGO, 1995, p.104), basta o existir de um corpo. O processo da cegueira é ambíguo, visto que a névoa branca nos cega, mas também se torna

necessária. Ela escurece os olhos, mas abre o corpo e a alma. É preciso olhar não só com os olhos, mas com todos os sentidos; é um enxergar para dentro, sendo claridade na escuridão, um olhar diante do precipício: o desespero do vazio, da imensidão, do abismo, do não ver, porém do sentir, do estar presente em si, nas suas sensações, no corpo que existe para além da visão.

“A imagem que mais me faz falta é aquela da qual todos carecem: é poder ver a mim mesmo, pelos meus próprios olhos.”

(Evgen Bavcar)⁶

A questão do olhar foi trabalhada na oficina a fim de estimular os alunos a olhar tanto para o que lhes é apresentado visualmente, as imagens, quanto produzir o contato com as imagens mentais, para as quais não damos devida atenção cotidianamente, mas que nos constituem enquanto sujeitos, bem como produzir neles a ampliação dessa visão para o corpo que constrói em contato com suas percepções, tendo em mente que “olhar é uma interpretação, tudo que a gente olha está mediado pelos nossos conceitos e valores” (“Janela da alma”, 2001).

1.4 Caminhos do Olhar: uma leitura de imagem

A área da arte-educação no Brasil passou por diversas fases⁷ e durante bastante tempo a aversão ao uso da imagem na sala de aula permeou o ensino e a aprendizagem. Como resultado, a apreciação estética e a história da arte não tinham espaço dentro do aprendizado artístico. Prevalciam, nas aulas de arte, as práticas de desenho comemorativo, decoração de murais, produção de presentinhos para dia das mães e tantas outras propostas vazias de significado. No ano de 1983, ocorreu em São Paulo o primeiro festival que discutia e conectava a análise de obra e a história da arte ao trabalho prático. A partir de então, na mesma cidade, começaram a ser desenvolvidos cursos curtos com o objetivo de ensinar arte a partir do uso da imagem como forma de ampliar o

⁶ Trecho da entrevista do fotógrafo e filósofo para o documentário “Janela da Alma”, 2001.

⁷ Ao final disponibilizo apêndice com um breve material sobre o panorama da arte-educação no Brasil.

universo perceptivo, crítico e interpretativo dos educandos. Esse pensamento se iniciou com a proposta trazida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, que estipulou três pilares para o ensino da arte: apreciação artística, história da arte e fazer artístico, ou seja, ver-contextualizar-fazer. Mas o que entendemos por essa leitura de imagem (ver)?

O processo de ler geralmente é apenas associado a livros ou textos escritos, ou seja, tendo como referência sempre algo que se utilize das palavras propriamente ditas para expressão; entretanto, uma imagem também é um texto, visto que é uma linguagem expressiva e, assim, também deve ser lida, partindo do pressuposto de que “a leitura de uma imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes” (PILLAR, 2011, p.8), bem como que “a leitura de imagens partirá da premissa de que arte é linguagem, construção humana que comunica ideias, e o objeto arte será considerado, portanto, como texto visual” (BUORO, 2002, p.30).

A leitura sempre dialoga com três níveis: o autor, o objeto a ser lido e o leitor, e dessa forma, cada pessoa que lê esse objeto o lê à sua maneira, isto é, a partir do contexto no qual está inserido, das suas experiências, lembranças e vivências passadas, ou seja, dialogando com o pensamento de Goodman ao dizer que o processo de ver não é feito de forma despida. Ler é atribuir significado, processo através do qual se criam relações entre o “que está em frente e atrás dos nossos olhos” (PILLAR, 2011, p.8). Isto quer dizer que o que se vê não é o que está diante de nós, mas sim interpretações possíveis acerca do real; por isso, há inúmeras diferentes leituras do mesmo objeto. Dessa forma, podemos dizer que a leitura é a relação de um texto com o contexto do leitor.

O processo de ler está em relação direta ao de olhar. Ambos são mediados pelo nosso contexto; “cada experiência de um olhar é um limite, a gente não conhece as coisas como elas são, só conhecemos mediados pela nossa experiência” (Janela da alma, 2001). Saber ler é saber ver. Através do olhar apurado e ativo abre-se espaço para a leitura da imagem em uma dinâmica que joga “de fora para dentro”, isto é, a partir do olhar diante da imagem (fora) somos despertados por inteiro-corpo e mente a ler; e essa relação se dá de forma interna e subjetiva, na qual criam-se diálogos entre olhar-leitura-pensamento.

A educadora Anamelia Bueno Bouro sugere, em seu livro “Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte” (2002), que os professores de arte iniciem as leituras de imagem primeiramente pela própria imagem, ou seja, colocando-a em primeiro plano para, a partir do interesse do espectador, os dados históricos (como movimento a que pertence, ano, artista e outras informações importantes) comecem a se integrar às primeiras percepções cruas dos alunos. Assim fiz na oficina. Primeiro por estar com o foco na utilização da imagem e no que ela é capaz de gerar em cada sujeito; segundo, por não ter a intenção de passar informações históricas aos participantes, visto que meu objetivo na oficina não estava atrelado ao ensino das artes visuais propriamente dito, e sim às possíveis conexões entre cena-imagem-aluno e sua construção de sentido; guiava-me o pensamento de Buoro (2002) quando afirma que “o olho do leitor percorre, no tempo e no espaço, um caminho ao longo do qual são geradas significações e são construídos sentidos” (p.32).

A leitura de imagem pode partir de alguns caminhos. Dois deles seriam a partir da decodificação ou a partir da compreensão; entretanto, essas duas concepções ocorrem juntas, em um processo de complementação. Descrever, analisar, interpretar são etapas necessárias a esse ler que demanda tempo investido a fim de aguçar a sensibilidade do espectador, sua experiência estética e, principalmente, a multiplicidade de significados e sentidos na relação realidade interior e realidade exterior.

A ampliação da consciência visual possibilita a construção de um repertório de imagens significativas para o sujeito, capacitando-o a imaginar, criar, compreender, ressignificar, criticar, escolher entre uma infinidade de ações possíveis. (BUORO, 2002, p.46)

Uma possibilidade de leitura partiria, em ordem, da descrição da imagem (o que é visto), análise (fazer associações ao que se vê), pesquisa (dados históricos e comparações entre obras produzidas pelo mesmo artista ou momento) e, por fim, a significação (construção de sentido pelo leitor). Percebe-se que nesse processo as fases de decodificação e compreensão estão intimamente interligadas, não havendo benefícios quando tratadas separadamente, e é justamente devido a essa interconexão que o espectador começa a ser mais sensibilizado e alcançar um olhar mais significativo, caminhando em via oposta ao “olhar redutor, condicionado e esvaziado, imposto

pelos ritmos do cotidiano, em meio à superabundância de imagens que se alternam diante do olhar” (BUORO, 2002, p.43).

Na etapa de decodificação são levadas em conta três dimensões na construção e análise de imagem: eidética, cromática e topológica. A primeira trata-se da linha que segmenta espaços, constrói formas e define direções; elemento fundamental na elaboração da obra de arte, pois a partir de seu uso (que gera a pincelada) podem-se criar efeitos de diferentes ordens no leitor, podendo sugerir rigidez e estabilidade (linha reta) ou movimento (linha curva), por exemplo. Esse último foi a sensação que os alunos tiveram ao olhar a obra “A dança”, de Matisse, que através de suas linhas curvas dos corpos das personagens e também pela construção do formato de roda com direções ondulares gerou nos alunos a ideia do não-estático, levando-os a lembrarem suas brincadeiras de roda e as danças coletivas, aparecendo nos jogos e nas cenas o formato da roda e a integração entre eles.

A dimensão cromática lida com a cor, podendo esta ser clara ou escura, opaca ou brilhante, fria ou quente, além de dialogar com suas múltiplas gradações e contrastes. A meu ver, a cor comunica mais rapidamente do que a forma; durante as aulas, ao discutir com os alunos sobre imagens, observo que quando tratamos da cor o entendimento chega muito mais rapidamente e possibilita uma ligação rápida com as emoções e sensações provocadas. É muito comum ouvir deles a associação do vermelho a sentimentos fortes como a raiva, o ódio e o amor; já tons mais claros como azul e verde os alunos associam a tranquilidade, paz, relaxamento; os tons mais escuros, em escalas de preto e cinza, por exemplo, remetem a angústia, solidão, luto, medo e outros sentimentos negativos, como disseram sentir ao ver e observar “Guernica”. Isto ocorre porque “a cor provoca, portanto, uma vibração psíquica. E seu efeito físico superficial é apenas, em suma, o caminho que lhe serve para atingir a alma” (KANDINSKY, 1996, p.66).

Já a dimensão topológica é a junção das duas primeiras, a eidética com a cromática, pois trabalha com o todo, com a organização da composição; é a distribuição harmoniosa dos elementos visuais no espaço da obra, na qual todos os espaços, tanto ocupados pelas figuras quanto pelo vazio, são importantes. Nesse quesito entra a questão do equilíbrio, da proporção, simetria e outros, que juntos acabam “estruturando ritmos, direções, movimentos, paralelismos,

oposições. Esses elementos por si sós constroem sentido na pintura, partindo das inter-relações que estabelecem” (BUORO, 2002, p.150), tendo no objetivo da composição a organização de todos os “elementos físicos que transformam a obra de arte em um padrão coerente, que agrada aos sentidos” (READ, 2013, p.26). Vale ressaltar que todos os elementos citados, eidéticos, cromáticos e topológicos, se aplicam a qualquer imagem e não apenas às obras de arte, visto que todas as imagens (visuais) nascem e são compostas pelos elementos básicos de linha e cor.

As três dimensões citadas são decodificadas pelo espectador ao ler a imagem e, a partir desses elementos visuais, tem-se a compreensão, a interpretação acerca do que foi visto e observado e a construção de sentido de acordo com o contexto do leitor, em uma relação constante de construção, desconstrução e reconstrução. Entretanto, o trabalho de leitura de imagem ainda é reduzido nas salas de aula e, com isso, torna-se distante da prática dos alunos, sendo uma dificuldade para eles, quando na verdade o problema não é o entendimento do olhar e ler, e sim a falta do exercício constante de análise. A fim de amenizar esse obstáculo, ao trabalhar com a imagem nas aulas de artes visuais, no início sugiro que ao olharmos uma obra tomamos como ponto de partida três questões/perguntas para nos guiar: “o que vejo?”, isto é, que informações posso perceber a partir dos elementos plásticos e visuais; “o que sinto?”, ou seja, o que a obra transmite ao espectador, o que ele sente ao olhar a imagem (ligação com a emoção); e por fim “o que penso?”, quer dizer, quais as relações possíveis da obra com a realidade, com a vida/cotidiano do leitor tanto na esfera pessoal quanto na social e global, tendo em mente que

cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor, e compreende os signos apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista. Assim sendo, *o sentido de uma obra é inesgotável*. (DESGRANGES, 2006, p. 28, grifo nosso)

Entender a leitura de imagem como um campo aberto e construído pelo espectador é fundamental para estimular os educandos a esse olhar, ou seja, mostrar a eles que interpretar uma obra não significa buscar a verdade, o certo ou errado, uma resposta exata e pertinente ou tentar buscar e se aproximar do objetivo/ideia do artista quando a criou; deve-se “compreender o que essa

mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora, ao mesmo tempo que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo” (JOLY, 2006, p. 44), ou seja, o mais relevante na leitura e no contato com as imagens é criar significados, fazer ligações com as histórias de vida, com o contexto cultural; nada mais é do que a interconexão da imaginação, percepção e construção.

Diante disso, comparando as aulas curriculares de artes com a prática da oficina, percebi que ao longo do processo a leitura da imagem fluiu mais naturalmente, acredito que devido aos jogos iniciais nos quais procurei já introduzir os possíveis elementos de observação e percepção, como na obra “Carnaval II”, que iniciei com jogos utilizando marchinhas de carnaval e também com exercícios que beiraram a temática da tela. Além disso, ficou evidente que quando o corpo do educando é ativado, ou seja, quando é estimulada a prática, estando vivo e preparado, a mente acompanha esse processo e é despertada; com isso, a análise acaba transcorrendo espontaneamente, em contraponto com a realidade da leitura na sala de aula, na qual os corpos geralmente estão imóveis e estáticos nas cadeiras.

A partir dessa constatação, tem-se a confirmação de que a imagem está para além da visão, para além de algo pronto e pré-moldado; assim, a forma como olhamos uma imagem está interligada diretamente aos nossos sentidos, às sensações do corpo como um todo: mente, visão, corpo e movimento, tendo exatamente na imagem a mediação necessária entre sensação e pensamento, e o espectador “como parceiro ativo da imagem” (AUMONT, 2002, p.81) em um processo mútuo de “o espectador constrói a imagem, a imagem constrói o espectador” (idem).

A partir dessa constatação de troca entre espectador e obra, retomo aqui as imagens inseridas no início, ao dizer que provavelmente as experiências com as primeiras imagens aqui dispostas serão diferentes para cada pessoa que as observar, pois nosso olhar é carregado de subjetividades e amparado por nossa experiência. Essas imagens escolhidas foram parte da minha pesquisa imagética para a disciplina de pintura à qual me referi na introdução; minha busca foi baseada em imagens que abrissem diálogos com a peça “O marinheiro” de Fernando Pessoa, que eu estava ensaiando junto ao grupo Mirateatro! Espaços de Estudo e Criação Cênica da UERJ, dirigido pela professora e artista Nanci de

Freitas, no qual fui bolsista por quatro anos. A primeira imagem, uma obra sem título, é da artista plástica contemporânea Mira Schendel; a segunda, “Coal Barges Yellow”, do pós-impressionista Van Gogh, e a última, “Rua de erradias” do brasileiro Lasar Segall; três imagens que dialogaram de distintas formas com a estética e a temática do espetáculo.

A prática proposta no início com essas imagens foi baseada em algumas formas de leitura de obra que propus durante o jogo na oficina com os alunos, estimulando-os à observação visual, ou seja, a um olhar profundo, inquieto, sem pressa, para ir além do reconhecimento dessa obra, caminhando na direção e na busca de sentidos, entendendo meu papel como mediadora, mas encarando essa função muito além da relação obra-espectador, buscando

pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte. Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como a compreendemos, quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos. Obriga-nos, assim, a sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte. (MARTINS, 2006, p.3)

Apresento a seguir as obras que selecionei para compor e trabalhar na oficina com os educandos, bem como meus motivos das escolhas diante dos seus breves contextos históricos na história da arte e a descrição do trabalho com as percepções dos alunos e também as minhas diante da experiência prática.

CAPÍTULO II

DA APRECIÇÃO AO CORPO: A SALA DE AULA COMO PRODUTORA DE SUJEITOS, IMAGENS E CORPOS

Como professora de artes visuais no Centro Educacional da Pequena Cruzada, sempre procurei incluir atividades de teatro em algumas propostas do conteúdo programático; e inúmeras vezes me questionei sobre a não presença das artes cênicas no currículo e sobre o motivo da escola não adotar essa disciplina na grade curricular, como abordo no apêndice ao falar sobre o histórico da educação de arte no Brasil. A inclusão do teatro nessa escola começou a se desenrolar após o meu ingresso no mestrado na Unirio, pois não me restou dúvida de que gostaria de desenvolver meu projeto de dissertação na Pequena Cruzada, visto que a maioria dos alunos nunca tinha tido contato com a prática teatral ao longo de sua trajetória escolar e/ou até mesmo fora dela.

A oficina foi programada para ocorrer durante oito encontros seguidos, após o horário das aulas, com duração de uma hora e trinta minutos, entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2017. Entretanto, o processo aconteceu com alguns pequenos intervalos devidos ao feriado e ao dia de prova, no qual os alunos saem mais cedo da escola e não havendo oficina; estendendo-se assim até meados de novembro do mesmo ano. O processo ocorreu entre os dias 13 de setembro e 22 de novembro.

A seleção para a participação na oficina se deu a partir do meu convite em sala a todos os meus alunos de sexto e sétimo anos. Optei por trabalhar com esses anos por terem se mostrado mais receptivos às práticas teatrais durante as aulas de arte. O quinto ano considerei um pouco imaturo para lidar com o aprofundamento da análise da imagem; o oitavo ano, ao longo do ano, demonstrou pouca abertura para os jogos práticos que utilizassem o corpo e apresentou certa resistência em expor-se diante da turma; e o nono ano tinha problema de incompatibilidade de horário. A escolha das idades dialoga com os estágios da educação dramática propostos por Courtney: estágio primário – compreende a faixa dos cinco aos onze anos e se enquadra no jogo dramático, ou seja, na representação de papéis sem haver a intenção de introduzir técnicas teatrais na criança. Nesse estágio, o uso dos jogos também está presente, com

o objetivo de incrementar a aprendizagem em outras disciplinas escolares; estágio secundário – dos onze aos dezoito anos, no qual combina-se jogo dramático com teatro, isto é, tem-se a busca pelo desenvolvimento do aluno a partir dos jogos, mas também há a representação perante uma plateia. Há preocupação com o crescimento criativo do aluno, associado ao uso de técnicas de improvisação, tendo em vista o discurso e a comunicação; o último estágio, o terciário, comporta a vida adulta – dos dezoito anos em diante, e é o teatro baseado no jogo dramático, isto é, o teatro com fim em si mesmo, apenas ancorado na prática dos jogos.



Figura 6 - Alunas durante jogo baseado na obra “A Dança”

Foto: Natasha Saldanha, setembro de 2017

Diante disso, lidei na oficina com a passagem do primeiro para o segundo estágio, compreendidos pela transformação a partir dos onze anos – cabendo reiterar a participação de alunos com 11, 12 e 13 anos na oficina – ; além disso, enquadro-me nestes dois estágios devido à proximidade com os objetivos estabelecidos por Courtney, visto que conectei o trabalho do jogo enquanto propositor da criação artística do sujeito, mas também a posterior comunicação

com a plateia; embora nesse processo não se encaixe a finalidade de enquadrar os alunos às convenções e técnicas próprias do fazer teatral.

Ao falar sobre a oficina nas turmas da escola, surpreendi-me com a recepção positiva que gerou entre os alunos – pouquíssimos foram os que não demonstraram interesse. A partir da lista dos nomes dos interessados, tive que reduzir e selecionar apenas 16 alunos, pensando no melhor aproveitamento em relação ao tempo e espaço. Foram eles: Miguel, Patrícia, Vitória, Myla, Nicole, Raissa, Ana Beatriz, Luan, Laisa, Lais, Suellen, Julia Almeida, Julia de Paula, Maria Luiza, Isabela e Gabrielle.

A oficina baseou-se em dois eixos: o jogo teatral e o jogo dramático. O primeiro amparado na discussão defendida por diversos teóricos que afirmam a relevância do jogo dentro do processo educacional, por acreditarem que a educação deve estabelecer “a concentração nas habilidades criativas do ser humano” (COURTNEY, 2003, p.4), isto é, no desenvolvimento da imaginação dramática, esta alcançada e desenvolvida por meio do jogo que, para Huizinga (2000), tem função vital para a sociedade, sendo

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (p.24)

O segundo eixo, parte da dinâmica de Jean-Pierre Ryngaert na qual determinam-se indutores para o jogo; assim, busquei na imagem a indução ao trabalhar o jogo ao longo da oficina, afirmando seu valor dentro do processo educacional. Para Piaget (1990)

a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa. Assim, o jogo constitui uma condição para o desenvolvimento da criança, já que esta quando joga assimila e pode transformar a realidade. (BARANITA, 2012, p.40)

Entretanto, no primeiro dia da oficina não utilizei nenhuma imagem, pois preferi reservar todo o tempo para jogos teatrais, a fim de aproximar o grupo e também para que se familiarizasse com a estética teatral. Nesse primeiro dia me apoiiei no pensamento de jogo dramático proveniente de Ryngaert, que estabelece o espaço como um dos principais indutores para o jogo cênico. Nos

outros sete dias de oficina, iniciei sempre pelos jogos teatrais e posteriormente introduzi a imagem com um tempo para apreciação, já com os grupos separados aleatoriamente de forma que, a partir das observações e percepções, os educandos criassem suas cenas coletivas para serem apresentadas ao final de cada dia de oficina.

A meu ver, estimular o acordo em grupo é relevante por diversos motivos. Um deles é propiciar ao aluno a experiência de troca, isto é, de dar e aceitar a opinião do outro; além de possibilitar, nessas situações de criação em grupo, o aproveitamento das ideias de todos em uma unificação criativa. Mas ao comparar a prática da oficina às minhas outras experiências nos cursos extracurriculares, observei que quando a criação coletiva parte de algo concreto, como a imagem, por exemplo, a probabilidade de não haver o domínio de um ou dois alunos diante da criação é menor do que quando a cena parte de um tema livre escolhido pelo grupo, pois em alguns grupos certos alunos tentam impor suas ideias ou assumir posição de domínio frente aos outros. Acredito que isso aconteceu em menor escala com o uso da imagem por esta propiciar um ponto de partida em comum do coletivo, ou seja, confirmando a potência dos indutores propostos por Ryngaert.

Apresento a seguir as sete obras de arte trabalhadas durante o processo, bem como brevemente seus contextos históricos e os motivos de minhas escolhas.

2.1 IMAGENS QUE FALAM: obras de arte como indutores do jogo

Em algumas estéticas teatrais, tais como realismo, teatro clássico e ocidental, por exemplo, a cena deriva do texto; para Viola Spolin, o jogo cênico provém da improvisação de uma temática livre escolhida pelo grupo; para Ryngaert, o jogo origina-se dos indutores; mas o que são eles e onde podemos encontrá-los? Os indutores estão ao nosso redor, em nosso cotidiano, como parte integrante de nossa vida, isto é, podem ser diversos como o espaço onde se vive ou onde se está (a cidade, a sala de aula, um teatro...); objetos trazidos pelos participantes ou que estejam no lugar que se está jogando, a música, textos variados (trecho de peças, bula de remédios, poemas, letras de música,

notícia de jornal...) ou imagens (de propagandas, de revistas, fotografias, obras de arte). É a partir do contato dos jogadores com esses indutores que se constroem dramaturgias, ou seja, o corpo e as percepções individuais somadas e integradas ao coletivo serão os motores para a criação cênica.

Na oficina com meus alunos de sexto e sétimo anos, utilizei a teoria dos indutores de Ryngaert optando pelo uso da imagem (obras de arte) a fim de chegar à ação (criação cênica); optei por trabalhar com o espaço como indutor para o jogo, a fim de iniciar o processo com a percepção, reconhecimento e domínio do espaço (sala) que seria utilizado durante os dois meses de trabalho. Cabe ressaltar que o espaço é considerado um dos indutores mais potentes do autor. Além disso, utilizei os jogos teatrais de Spolin como forma de aquecimento e integração inicial entre os participantes, para que estivessem concentrados, atentos e absortos no jogo, de forma a desenvolvermos da melhor maneira a integração entre jogo e imagem.

Todas obras (imagens) foram escolhidas previamente por mim e comportam motivos específicos para sua utilização. Mais à frente desenvolvo, mas já cabe citá-las: “A dança”, do francês Henri Matisse, que se integrou a diferentes movimentos artísticos; entretanto, sendo essa obra inserida no fauvismo, deixa em evidência sua cor forte e movimentos expressivos. “Guernica”, obra emblemática e importante da carreira do artista cubista espanhol Pablo Picasso, que com suas fragmentações e temática abriu diálogos com a realidade de violência enfrentada diariamente pelos alunos. “Marriage a-la-mode: 2”, de Willian Hogarth, artista barroco, que tem aproximação com a teatralidade. “Carnaval II”, do brasileiro Di Cavalcanti que, por fazer parte do movimento modernista, trouxe em seus quadros cenas típicas brasileiras; essa imagem gerou uma pequena dúvida nos alunos em relação ao tema (“carnaval ou festa junina?”). “Ansiedade”, de Edward Munch, importante artista expressionista que ficou largamente conhecido pelo seu quadro “O grito”; “Jump in”, de Jackson Pollock, para mim um dos artistas mais geniais. Eu estava particularmente curiosa pelo dia dessa obra, para observar a reação dos alunos, por se tratar de abstracionismo, ou seja, por não conter personagens; e por último o grafite (sem nome) dos grafiteiros internacionalmente conceituados Os Gêmeos, que trouxeram em sua obra a temática crítica de um dos maiores crimes ambientais de nosso país, a barragem de Mariana (MG).

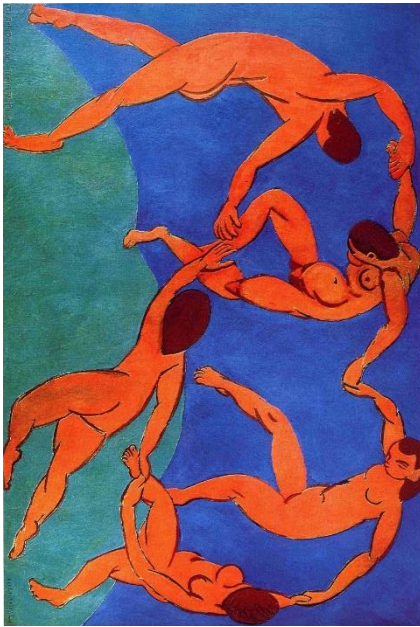
A imagem como indutora do jogo explora diferentes esferas do aluno a partir da observação das cores, do ritmo, do movimento, da forma, da composição, da temática, do enquadramento, ou seja, a comunicação se dá através dos elementos visuais, tratando *a priori* a experiência sensível e a análise visual, para depois experienciar e transpor para o corpo as sensações mediante ação do olhar. É evidente que nosso olhar tem conexão objetiva com nossas sensações, e estas são refletidas em nosso corpo; por isso, ao olhar uma imagem em composição em roda (“A dança”, de Matisse), surgiram no espaço movimentos circulares de braços e pernas, no coletivo, como as danças de roda da infância; assim como a expressividade das personagens é observada e direcionada quase que instantaneamente ao nosso conhecimento comum, nossas construções e amarras sociais estereotipadas são comprovadas nas observações de quatro alunas que representaram “madames ricas” (nomenclatura oriunda das próprias educandas) ao verem a obra “Marriage a-la-mode: 2”, afirmando a divisão do mundo entre pobres e ricos – pensamento que já observo há um tempo no contato com eles, descobrindo que, para esses sujeitos, a sociedade se divide dessa forma, e acabam girando em torno do dinheiro a idealização de vida. Além disso, o uso da imagem no jogo lida com a experiência lúdica, por brincar com o reflexo do que se olha na expressão do próprio corpo, não cabendo preocupações estéticas nesse jogo. Para Ryngaert, “o trabalho com a imagem é uma maneira de fragmentar as dificuldades, de operar mais lentamente, eliminando a palavra ou limitando-a a raras intervenções” (RYNGAERT, 2009, p.99).

Ao planejar a oficina, antes de separar e preparar os jogos, selecionei as obras de arte com as quais gostaria de trabalhar, isto é, não houve em momento algum uma escolha aleatória das imagens. Os motivos para as escolhas foram variados, de acordo com os objetivos que tracei para cada dia do processo, buscando perceber nas imagens os aspectos que poderiam ser mais bem despertados, percebidos e desenvolvidos pelos alunos em suas análises e leituras, embora isso seja imprevisível, visto que, ao tratar do olhar, muitas vezes somos surpreendidos por observações que passam despercebidas por nossos olhares, mas que se mostram ao olhar do outro – como ocorreu com a obra “Carnaval”, de Di Cavalcanti, relatada mais à frente. Escolhi sete obras de diferentes momentos e movimentos artísticos com representantes tanto

estrangeiros (cinco artistas) quanto artistas brasileiros (dois). Detalho a seguir as sete obras escolhidas, bem como suas respectivas justificativas, de acordo com a ordem de utilização na oficina.

2.1.1 A Dança, Henri Matisse

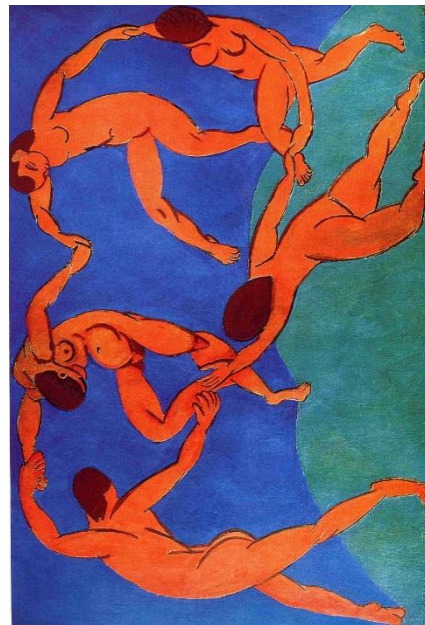
A primeira imagem utilizada na oficina foi “A dança”, datada de 1909/1910,



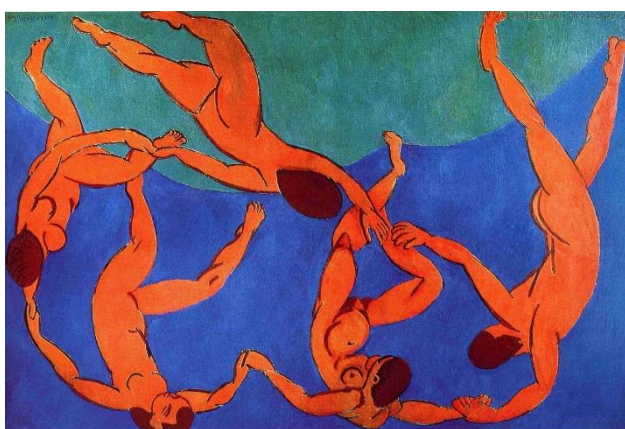
do francês Henri Matisse, líder do movimento fauvista. Para Argan (1992) essa obra é a “síntese das artes” (p.259) e acredito que por isso tornou-se conhecida, entre apreciadores ou não de arte, talvez por estar diante de nós em diferentes formas, como em capa de livro (“Arte moderna”, de Argan), ou em releitura em forma de escultura (monumento situado no Jardim Botânico do Rio de Janeiro, criado pela artista Aline Pittaluga).

Mas minha escolha se deu ao fato de o movimento fauvista ter em sua gênese o trabalho

baseado no uso da cor e suas diversas possibilidades, sem que houvesse preocupação, por parte dos artistas, com a representação da realidade como ela é, mas sim a busca da criação de formas e espaços a partir do foco na utilização da cor. Parto do objetivo de propiciar sensações visuais imediatas para os alunos, de acordo com a minha observação nas aulas de artes visuais nas quais os educandos geralmente têm na cor as primeiras impressões das obras, o que propicia rápida comunicação entre cor-espectador-sentimento.



Nessa obra, especificamente, tem destaque o vermelho-vibrante e saturado dos corpos das personagens que ocupam a parte central da obra, enquanto a tela se divide entre o verde e o azul. O vermelho geralmente chama a atenção dos alunos, pois “possui elevado grau de cromaticidade e é a mais saturada das cores, decorrendo daí sua maior visibilidade em comparação com as demais” (PEDROSA, 1977, p.108). É “a cor que mais se destaca visualmente e a mais rapidamente distinguida pelos olhos” (idem. p.107); a energia dessa cor é indiscutível, o que explicaria o surgimento dos movimentos fortes e ritmados pelos alunos durante o jogo. “A rigor, todo vermelho é sempre influenciado, de



forma variada, ou pelo azul ou pelo amarelo, derivando daí a formulação de que o vermelho sempre pende para um mais ou para um menos, ou, ainda, para um quente ou para um frio” (idem. p. 108); por isso, Matisse utilizou em “A Dança” o contraponto com o azul e o verde, provocando o

equilíbrio cromático energético na tela, no qual “o vermelho, por exemplo, parece destacar-se do plano da tela, enquanto o azul parece mergulhar nele” (READ, 2013, p.26). O verde é a cor-pigmento complementar do vermelho, e juntas formam uma vibração na tela, enquanto o azul aparece trazendo o contraponto frio na imagem. O azul é a cor “mais fria de todas” (idem. p.113), e traz à obra um diálogo entre força expressiva e leveza. Na obra de Matisse fica clara a formulação dos corpos e a divisão dos planos do fundo, a partir do uso da cor. As linhas e contornos são determinados e delimitados por ela, de acordo com o pensamento de READ (2013) ao dizer que “a forma só pode ser percebida enquanto cor” (p.24).

Para além dos motivos já citados, optei por iniciar a oficina com essa imagem porque a obra tem um movimento marcado rítmico em roda, o que possibilita a integração fundamental entre os participantes em um início de processo, enriquecendo o contato entre eles, a fim de criar confiança e estreitar os laços com aqueles que iriam dividir jogos e cenas durante algumas semanas. Além disso, a imagem abre caminho para a expressão nos corpos dos

educandos, já que a imagem contém sinuosidade/ondulação dos corpos das personagens, além de atizar e propiciar o imaginário comum das brincadeiras infantis de roda.

Vale ressaltar que, no dia em que foi trabalhada essa obra, houve, cerca de duas horas antes da oficina, um tiroteio na rua da escola; todos nós, que estávamos em aula, tivemos que nos abaixar sob orientação da direção (“abaixa que é tiro”) e esperar o tiroteio cessar; o episódio causou tumulto, medo e nervosismo nos alunos e em toda a escola. A obra de Matisse, de certa forma, provocou, pouco depois, certa calma ao grupo e a possibilidade de relaxamento e diversão propiciada pela roda e pelas brincadeiras e cantigas trazidas pelos alunos. Potencializando esse fato desagradável de violência, ocorrido tão perto da escola, na semana anterior uma das maiores comunidades da cidade, a Rocinha, estava em guerra pela definição da facção dominante, o que já durava alguns dias; como muitos alunos são moradores dessa comunidade, vinham enfrentando longos momentos de terror em suas casas; suas famílias viviam em contato direto com a violência urbana, e as emoções dos educandos estavam à flor da pele. O medo da violência diária se revelou com clareza na escolha da segunda obra.

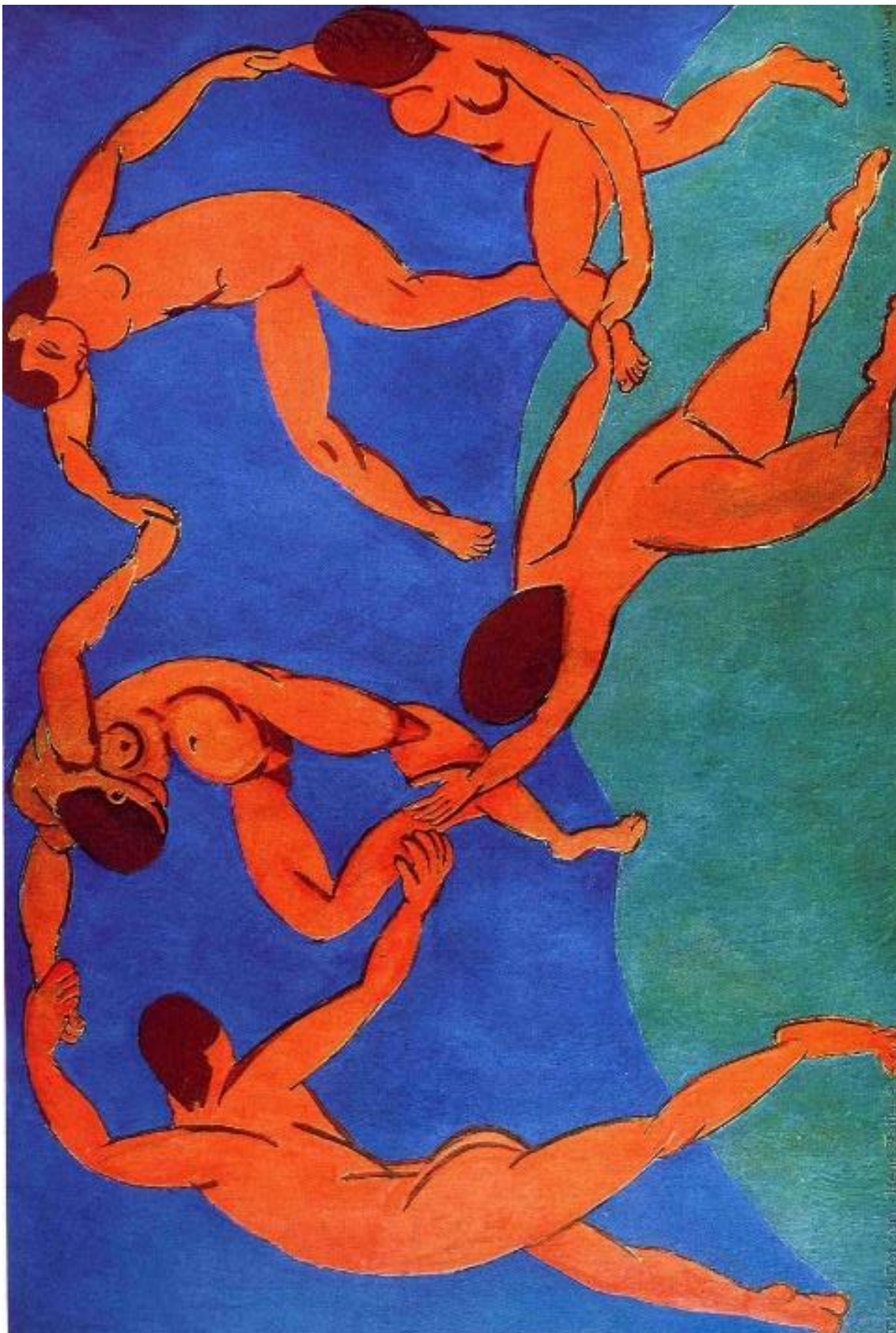


Figura 7 - "A dança" de Henri Matisse, 1910

Fonte: [http://en.artsdot.com/@/8XY7KF-Henri-Matisse-Dance-\(II\)](http://en.artsdot.com/@/8XY7KF-Henri-Matisse-Dance-(II))

2.1.2 Guernica, Pablo Picasso



Uma das obras mais emblemáticas da carreira do artista espanhol Pablo Picasso, “Guernica” (1937) completou 80 anos em setembro de 2017 – exatamente quando estávamos em prática com a oficina. A obra foi feita por Picasso como uma forma de demonstrar sua dor e descontentamento diante do bombardeio que ocorreu na cidade de Guernica, e se tornou um ícone da Guerra Civil Espanhola. Foi feita a partir de fotografias dos jornais da época, utilizando uma simulação da técnica da colagem – bastante comum no movimento Cubista do qual Picasso fez parte. A desfragmentação das imagens dialoga com a devastação provocada pela guerra.

Desejei trabalhar essa obra pela abordagem da guerra e da destruição, já que, em nosso país, vive-se uma espécie de guerra civil cotidianamente. A Guernica, que já completou 80 anos, ainda se mantém extremamente atual. Sua atemporalidade abre caminho para a discussão arte-vida e para as percepções dos alunos frente a essa temática. Era meu objetivo, também, observar se os educandos iriam trazer para seus corpos os movimentos desfragmentados, descontínuos e de ruptura sugeridos na obra como um todo.



Embora a obra tenha tons de bege e azul, são as cores neutras - branco, preto e cinza - utilizadas por Picasso, que intensificam o ar de tristeza e drama, tendo em mente a ideia de a cor ter “um efeito muito direto nos nossos sentidos” (READ, 2013, p.24); entretanto, as expressões faciais dos personagens e a geometrização das formas, que traz o jogo de sobreposição e decomposição, também contribuem para o entendimento da imagem. O touro e o cavalo são representações fortes e marcantes. Entretanto, a meu ver e aos meus alunos, o horror explícito marcado nas expressões dos seres humanos na tela são imponentes e de associação direta com o cotidiano de violência no qual a mãe chora a morte do filho. O povo, com seus sonhos despedaçados, marca o descompasso entre caos e luz (exemplificada no meio superior da tela). Em algumas partes da obra, dá para perceber o uso do jornal na composição, trazendo o jogo entre informação colhida por Picasso nas notícias da guerra.



Figura 8 - “Guernica” de Pablo Picasso, 1937

Fonte: <http://warwickglobalist.com/2016/01/02/democracy-betrayed-fascism-unveiled-art-revolutionary-spain/>

2.1.3 Marriage à-la-mode: 2, William Hogarth

A escolha de uma obra barroca se deu pelo fato de o movimento ter em suas características a teatralidade, isto é, os artistas barrocos utilizam em suas criações a expressividade dramática dos personagens e situações, ligando-os ao exagero e à riqueza de detalhes, elementos também desenvolvidos pelo movimento barroco; essas características permitem associação com as estéticas teatrais, confirmando a fala de William Hogarth, artista inglês criador da obra “Marriage à-la-mode: 2” (1743), ao dizer que trata suas obras como um escritor trágico e que sua pintura é um palco.



Figura 9 - “Marriage à-la-mode: 2” de William Hogarth, 1743

Fonte: <https://artdomino.wordpress.com/2016/07/03/details-william-hogarth/>

Hogarth buscava em suas obras o cômico a partir da representação de cenas do cotidiano. O artista trabalhou a ironia e a sátira, buscando o humor, como no caso da série “Marriage à la mode”, composta por seis obras, e na qual está inserida a obra utilizada na oficina. A série é uma sátira que retrata situações

constantemente vividas na época por casais jovens que tinham seus casamentos arranjados pelas famílias; no caso específico dessa obra, a intenção foi aumentar a posição social da jovem em questão e a conta bancária do noivo. É perceptível, nas expressões dos personagens e no relógio na parede, que a noite foi longa e de festa. A situação da casa, com uma cadeira e livros caídos pelo chão, uma espada quebrada, as expressões de tédio e cansaço, também são significativas; os personagens parecem não se importar com a confusão, já que dois empregados estão em segundo plano e o casal permanece sentado, sem demonstrar intenção de agir.

A expressividade é dada mais pelos personagens do que pelas cores, visto que é uma obra com pouca luz e cores escuras, condizendo com o ambiente retratado: uma casa, um espaço interno. O quadro rico em detalhes tem, a meu ver, em seus personagens, o ponto central da imagem, já que no Barroco “desaparece o ideal da proporção bela e o interesse não se concentra mais no que é, mas no que acontece” (WOLFFLIN, 2000, p.12), trazendo o foco para a ação, tal como ocorre no teatro.

2.1.4 Carnaval II, Di Cavalcanti

Escolher uma obra de um artista brasileiro e do movimento modernista tornou-se um importante mecanismo de aproximação com os alunos, visto que a temática representada na obra é de fácil conhecimento e reconhecimento por parte do senso comum dos educandos; partindo do pensamento de que as obras de Di Cavalcanti “são narrativas de um imaginário etnográfico, que contribuem para a manutenção da memória coletiva e nos permitem pensar, ao mesmo tempo, na relação de vizinhança e de pertencimento a uma comunidade e no sentimento de segregação espacial” (MEDEIROS, 2015, p.1).

Di Cavalcanti foi essencial no processo de construção e valorização de uma arte nacional; o foco do movimento modernista estava no distanciamento dos paradigmas europeus, a fim de buscar um modo próprio. O artista é um nome bastante importante, associado à idealização da Semana de Arte Moderna (1922), ao lado de outros igualmente relevantes, como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Oswald de Andrade; a Semana de 22, que ocorreu em São Paulo, é um

marco para a história da arte brasileira, por mobilizar diferentes artistas - plásticos, músicos e escritores - em uma manifestação a favor da renovação da arte brasileira, buscando um espírito novo e moderno para o fazer artístico, no qual o lema máximo foi a antropofagia, ou seja, devorar a cultura europeia a fim de criar a nossa própria arte; isto é, libertar a arte brasileira da posição de mera reprodução dos padrões europeus e construir uma arte com base na cultura essencialmente nacional.



Figura 10 – “Carnaval II” de Di Cavalcanti, 1965

Fonte: <http://www.elfikurten.com.br/2013/05/emiliano-di-cavalcanti-reminiscencias.html>

Sob esse viés, Di Cavalcanti foi um representante máximo dos costumes do Brasil. Em suas obras predominavam os temas sociais, a vida cotidiana do povo brasileiro, com suas festas típicas, o samba, as noites boêmias e outros, deixando em seu trabalho um tom genuinamente brasileiro. “Carnaval II” apresenta a típica festa mais famosa do país; com cores vibrantes e traços fortes, deixa em evidência a alegria dos dias de carnaval na representação do povo negro, até então à margem das representações artísticas. Na imagem em estudo

é possível encontrar também elementos que beiram o expressionismo e o cubismo, caracterizados por leve deformação do natural e certa geometrização das formas. Embora os três negros da imagem nas laterais sejam imponentes, o foco está no centro: a festa na rua, a dança, os estandartes, as bandeirinhas, as pessoas fantasiadas. A sugestão de movimento não se restringe à dança. As linhas em diagonal também dão dinâmica à imagem, o que condiz com o tema representado.

Foi curioso observar que alguns alunos ficaram na dúvida quanto ao tema da obra ao verem bandeirinhas na parte superior da tela. Esse elemento, hoje em dia, no Brasil, é associado diretamente às festas juninas e não ao carnaval. Algumas crianças chegaram a perguntar: “é carnaval ou festa junina?” Antes da dúvida aparecer, durante os jogos, guiei para a temática do carnaval e informei o título da obra; durante a observação e análise da imagem, porém, eles sugeriram que poderia ser festa junina e não carnaval; não os contestei, não disse que estavam certos nem errados; minha prioridade eram as percepções dos alunos, já que Di Cavalcanti deixa na obra seu sentido ambíguo. Isso me provou que, embora o nome de uma obra possa sugerir uma temática, ela é percebida de formas diferentes pelos espectadores e não necessariamente precisamos guiar nosso olhar a partir do título da obra; por isso, torna-se tão importante a prática de os museus colocarem em destaque a imagem com suas informações técnicas em segundo plano, priorizando e valorizando o contato visual *a priori* em detrimento das referências teóricas e enfatizando a ideia de que imagem é comunicação.

2.1.5 Ansiedade, Edward Munch

A estética expressionista sempre foi de meu interesse. Agrada-me a forma de pintar desses artistas e o modo como a cor é utilizada por eles. Assim cheguei até “Ansiedade” (1894), quadro comumente comparado ao famoso “O grito”, ambos do mesmo artista. No Expressionismo “as sensações do artista tornam-se material para expressão” (READ, 2013, p.109), ou seja, os expressionistas utilizam seus sentimentos, seus pensamentos internos, suas angústias, medos e outros como temática de seus quadros, distanciando-se das representações realistas e incluindo o grotesco, o feio e o bizarro como possibilidades da arte. E isso me interessa enquanto obra, pois irá trazer a cor e a pincelada marcada e expressiva e também enquanto temática (subjéctiva) a fim de observar o desnudar do interior dos educandos.

O norueguês Edward Munch, em “Ansiedade”, utiliza pinceladas curvas, onduladas e marcadas, indicando movimento, em contraponto com a linha vertical que corta o quadro e lhe dá estabilidade; essas marcas aproximam o trabalho de Munch à estética de Van Gogh. Nas expressões das personagens há dor e angústia, enfatizando o trágico também pelas feições dos rostos distorcidas. As cores quentes do céu (vermelha e laranja) utilizadas pelo artista fazem o contraponto forte com o preto e o branco do restante da tela, colaborando para uma composição densa. Os personagens em fila e com vestimentas pretas sugerem uma cerimônia fúnebre, que para a percepção dos alunos beirou a morte e o terror, aproximando das vivências do artista com sua vida conturbada e dramática, tendo em mente que as obras expressionistas são determinadas pelo “desejo do artista de encontrar uma correspondência plástica para suas sensações imediatas, suas reações de temperamento a uma percepção da experiência” (READ, 2013, p.29).

2.1.6 Jump in, Jackson Pollock

Um dos maiores expoentes do expressionismo abstrato, o norte-americano Pollock tem grande relevância para o mundo da arte ao quebrar paradigmas e questionar os próprios meios artísticos, pois ao retirar o suporte (cavalete) da tela, colocando-a no chão e incluindo sua expressão corporal (denominando sua pintura de “action painting”), o artista desmistifica o ato de pintar. Em uma explosão de cores, formas e pinceladas (gotejamento), suas telas, potentes por sua expressividade e também por seu tamanho, abrem distintos caminhos de sensações e percepções por trazer o abstrato enquanto criação artística. Nas aulas de artes visuais percebo que os alunos têm certa resistência ao abstracionismo e é recorrente a fala “isso aí até eu faço”, “isso é arte?”, “parece a história daquele macaco da novela que pintava”. Esse pensamento dos educandos me estimulou a trazer para a oficina exatamente uma obra de difícil aceitação e entendimento. Estava ansiosa para saber qual seria a reação deles e como a obra tocaria suas observações e, principalmente, como iriam criar uma cena sem subsídios de personagens e elementos figurativos; quis desafiá-los.

Independente de abstrata ou figurativa, uma obra/uma imagem é composta pelos mesmos elementos: cor, linha, forma, espaço, tempo e ambas refletem embates entre pintor-obra-espectador. Entretanto, cabe aqui citar a visão de Ana Claudia de Oliveira (1995, p.113) quando fala de abstracionismo e figurativo:

A pintura denominada abstrata é a que procura expor o médium pictórico, ou seja, seu objetivo é tornar visível não a relação entre o objeto pictórico e as coisas do mundo, mas as possibilidades de codificação de seu próprio código, a sua realidade plástica. Refletindo sobre o seu próprio médium, que é inclusive convertido em tema de pintura, os pintores se lançam numa busca não mais de recobrir a tela através das ilusões óticas para, por exemplo, conseguir, na sua inerente bidimensionalidade, a tridimensionalidade do mundo natural, mas descobri-la na sua planitude, plano sob plano, plano no plano (...) A pintura sensibiliza o olho para perceber na dimensão de sua materialidade – seu suporte, suas pinceladas, as granulações das tintas, a inserção de outros componentes na composição dessas, o gesto de inscrição ou não do pintor, enfim nos constituintes físicos – o que até então não era visível. (in BUORO, 2002, p.146-147)



Figura 12 – “Jump in” de Jackson Pollock, s/ano

Fonte: <https://www.thinglink.com/scene/776444428700090370>

“Jump in” estrutura, através das linhas amarelas e laranjas, principalmente, ritmos, direções, atravessamentos, paralelismos e oposições em um ritmo desenfreado, porém organizado, de traçados e ondulações coloridos tendo nesses elementos o suficiente e necessário para serem estabelecidas relações e interconexões a partir dos sentidos criados. O azul e o verde entram na obra quebrando e rompendo o domínio das cores quentes que predominam no espaço pictórico em um emaranhado de linhas finas e grossas, curvas e retas, pequenas e grandes, marcando a forma híbrida de Pollock e sua “action painting”, concordando com o pensamento de Buoro quando fala sobre o ato de pintar, dialogando sua fala diretamente com a prática do norte-americano, pois diz que “pintar significa trabalhar a matéria tinta pela adição de camadas e de gestualidade, a fim de construir um texto visual” (2002, p.153).

2.1.7 Obra sem nome, Os Gêmeos

A escolha por trabalhar com um grafite é clara: é o tipo de arte com a qual os alunos mais têm contato. Por ser uma arte urbana, estamos o tempo todo dialogando com ela, em uma relação constante de troca entre arte-cidade-olhar. Embora nosso olhar esteja atualmente contaminado e praticamente cego diante de tanta informação, é inevitável não ter contato com os grafites que preenchem o espaço público urbano. Percebo nas aulas de artes visuais o quanto as crianças gostam de estudar sobre o grafite e não me recordo de um único aluno que nunca tenha visto um; percebi ao longo desses anos como professora de artes que o interesse pela arte urbana é maior do que para os outros movimentos. Acredito que isso se deva ao fato de o grafite estar constantemente em uma relação próxima com as pessoas, aproximando-as de certa forma do fazer artístico, enquanto as obras em museus abrem distâncias. Dessa forma, trabalhar com a imagem de um grafite é permitir que os educandos se sintam inseridos e próximos dessa obra; compartilhando da opinião de Almeida, “é esperado que esta arte institua afetos sensíveis naqueles que com ela vierem a dialogar, reconhecendo a multiplicidade de sentidos e diversidades que compõem o cenário urbano e que saibam que é possível um papel ativo no grande mecanismo constitutivo de uma cidade (...)” (2013, p.21).

Podemos dizer que o grafite parte de basicamente três pressupostos: passar uma ideia/mensagem, colorir a cidade ou fazer uma crítica. Apoio-me nesta última ao trazer a obra dos grafiteiros brasileiros Os Gêmeos sobre o acidente com a barragem de Mariana (MG), crime ambiental que ocorreu no ano de 2015 em nosso país, e que cobriu e devastou de lama distritos do estado de Minas Gerais, causando efeitos ambientais graves. O grafite é conhecido, geralmente, pela utilização de muitas cores vivas. Entretanto, a obra escolhida utiliza poucas cores, predominando o marrom, em um diálogo com o trágico da situação. As cores mais intensas, verde, azul e amarelo, utilizadas na imagem, são justamente as cores da bandeira do Brasil em contraponto com o marrom na representação do povo e da lama. Em uma crítica explícita à política brasileira, a imagem traz abertura para questionamentos acerca da posição do povo e dos políticos e grandes empresários, em um país fragmentado claramente entre pobres e ricos. Com isso, o grafite na cidade contemporânea e dentro da sala de



aula “possibilita um diálogo entre a arte e a política” (ALMEIDA, 2013, p.24) a fim de ampliar a posição ativa dos sujeitos diante da obra.



Figura 13 – Sem nome, “Os Gêmeos”
Fonte: Instagram

Expostas todas as obras utilizadas no processo, relato a seguir a experiência prática-processual realizada com os alunos na oficina extracurricular; entretanto, vale ressaltar que, independentemente dos resultados obtidos, o objetivo do projeto foi trazer para o espaço escolar o jogo pessoal⁸, quer dizer, o uso do corpo como forma de criação artística, possibilitando a construção integral do educando “com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade” (SLADE, 1978, p.5).

⁸Peter Slade propõe uma divisão do jogo em dois tipos. São eles: o projetado e o pessoal. No projetado, a mente é usada como um todo; entretanto, não há o mesmo uso do corpo, ou seja, o jogo/ação acontece mais para fora do corpo, dando lugar à absorção da mente. No jogo projetado, o foco está mais nos objetos utilizados (bonecas, carrinhos...) do que na pessoa que pratica o jogo; neste, a absorção (o aqui e agora) se faz mais presente. Já no jogo pessoal, o foco está na pessoa que pratica. Utiliza-se o corpo inteiro ou praticamente todo, gerando movimento e ação física (esforço); ou seja, é quando o participante toma forma de objetos, pessoas e coisas, sendo qualquer coisa para além de si mesmo, neste caso, aqui entra a representação de papéis.

CAPÍTULO III

A CRIAÇÃO CÊNICA E VISUAL: UM EXERCÍCIO COLETIVO DO OLHAR E DO CORPO NA ESCOLA

No primeiro dia de oficina, sentamo-nos em roda e conversei com os alunos brevemente sobre o que é o mestrado (muitos estavam interessados em saber do que se tratava), como funcionaria o projeto, o que iríamos fazer dali em diante e a importância do processo no âmbito escolar. Perguntei aos alunos quais deles já haviam tido contato com teatro (apenas dois de dezesseis educandos já haviam experimentado a prática teatral).

Além das minhas escolhas de jogos e imagens, vale dizer que a forma como a oficina se desenrolaria também fez parte das escolhas, ou seja, a forma como seriam direcionadas as atividades; uma dessas outras escolhas foi sempre iniciarmos e finalizarmos a oficina com todos em roda. Acredito que o professor é parte integrante de cada grupo que se forma; e que essa organização – presente em diversas manifestações ao longo da história da humanidade – possibilita a criação de um espaço coletivo, no qual se prioriza o olhar integrador e integral diante do grupo, e que propicia o estado de atenção plena ao outro, formando um espaço sólido e agregador, ou seja, pensando a roda como “uma produção, uma realização humana, um funcionamento dos humanos, uma prática social largamente utilizada ao longo da história da humanidade” (BOMBASSARO, 2010, p.7-8).

Pensando no melhor desenvolvimento e aproveitamento do grupo ao longo do processo, optei por não começar diretamente pela cena, e sim com jogos teatrais introdutórios, capazes de destravar as amarras corporais dos adolescentes. Para os inícios, escolhi jogos em roda e com regras claras e simples, a fim de unificar o grupo, priorizando a atenção para o coletivo, ao invés do individual, bem como ter um foco específico no desenvolvimento do jogo, mediado pelas regras. O trabalho se deu basicamente por jogos teatrais coletivos dos quais todos participavam simultaneamente, isto é, sem plateia, que, sendo representada por parte do próprio grupo, se fazia presente apenas no momento das apresentações cênicas de criação coletiva. Acredito que isso ajudou no crescimento da confiança do grupo e na libertação e diminuição da inibição,

timidez e insegurança. Dialogando com o pensamento de Courtney ao traçar definições para teatro *versus* jogo: o autor diz que teatro é a representação para uma plateia, enquanto o jogo é uma “atividade a que nos dedicamos porque a desfrutamos” (2003, p.XIX). Entretanto, vale ressaltar que, embora a brincadeira comum (jogo para Courtney) seja desprovida de olhar externo, ela se configura sem objetivos pedagógicos, enquanto o teatro pressupõe esse olhar de fora. O termo jogo teatral interliga essas duas definições (jogo e teatro) justamente por mesclar o olhar de uma plateia e a brincadeira, isto é, tendo no jogo o limiar da diversão e do teatro, no qual se intercambia divertimento e comunicação com o espectador.

Partindo da curiosidade dos alunos pela oficina e da boa recepção por parte deles, iniciamos o primeiro jogo ainda um pouco inibidos. Ao pensar nos jogos para iniciar os trabalhos de cada dia, busquei aqueles cujo foco se concentrava no lado físico, isto é, sem preocupação com o trabalho de personagem e ilusão, jogos que não necessitassem de uma estrutura dramática. Selecionei exercícios que auxiliassem na construção do foco, da atenção e da concentração, por acreditar que a partir desses três eixos tem-se uma consciência orgânica, no aqui e agora, ou seja, é despertado o estado de absorção no jogo, para que sejam acionadas as respostas subjetivas, espontâneas, sem fingimento, enriquecendo a busca dos comportamentos não estereotipados. Nesses jogos de preparação para as cenas busquei estimular o desenvolvimento da importância do outro, já que sem o parceiro não há jogo nem cena. Vale salientar que, embora tenha me apoiado nos jogos de Viola Spolin, utilizei vez ou outra jogos do brasileiro Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, e outros provenientes de oficinas as quais participei ao longo de minha trajetória como aluna de teatro.

Interligar o trabalho da imagem com o do jogo torna-se positivo em relação a alguns aspectos como a renúncia à predominância do texto dramático – que predominou durante muito tempo na história do teatro –, bem como a ausência de uma história preexistente ou já imaginada pelo grupo, visto que o que vigora é o inesperado diante das análises pessoais dos participantes. A história é formulada no contato direto com a sensação provocada no aqui e agora, diante da leitura da obra e sua relação e troca com o outro. O jogo com a imagem coloca a ênfase no sujeito que cria diálogos entre seu consciente e inconsciente, pois

parte da junção de ação e pensamento, isto é, jogo e imagem, dialogando com Joly quando fala da importância da imagem:

que a imagem seja uma produção consciente e inconsciente de um sujeito é um fato; que ela constitua uma obra concreta e perceptível também; que a leitura dessa obra a faça valer e perpetuar-se, mobilizar tanto a consciência quanto o inconsciente de um leitor ou de um espectador é inevitável. (2006, p.44)

Estabelecidas as justificativas das minhas escolhas, descrevo a seguir cada dia de oficina com os jogos utilizados e seus desenvolvimentos no grupo, as minhas observações a partir das possibilidades da imagem nos processos de percepção do olhar, da criação do imaginário e suas transposições para o corpo, levando em consideração as naturais e eventuais diferenças das minhas percepções diante da obra e as leituras feitas pelos educandos; e a partir disso quais caminhos foram necessários e traçados para estimular e trabalhar as diferentes percepções e olhares com os alunos. Em suma, descreverei o limiar entre a minha leitura e as minhas indicações e o que verdadeiramente tocou os alunos.

3.1 O OLHO E O CORPO: EXPERIÊNCIAS CRIADORAS NA ESCOLA

3.1.1 Primeiro dia de oficina, 13/09/2017 – Indutor: Espaço.

Início de processo: ansiedade, curiosidade, expectativas, questões e planos, tudo se abria em um mar de claridade e ao mesmo tempo escuridão. Será que daria conta de tudo que estava por vir? Como os alunos iriam receber o projeto? Mas a clareza do potencial que eu sabia que estava prestes a descobrir em meus alunos me fez seguir em frente e começar a oficina pela qual tanto esperei.

Nesse primeiro dia, minha principal preocupação foi unir e harmonizar os alunos, trabalhando com jogos de aproximação que gerassem prazer e entrosamento entre os participantes: um novo grupo começava a ser formado e eu fazia parte dele. Apoiada no ideário do educador brasileiro Paulo Freire, optei por participar de todos os jogos iniciais/de aquecimento, evitando o olhar externo, e também para que os educandos sentissem total confiança em mim, de forma a criarmos uma relação horizontal.

De início, alguns alunos estavam um pouco tímidos: braços cruzados, mãos na cintura ou para trás, pés instáveis e risos confirmavam suas inseguranças. Essa timidez inicial é natural quando lidamos com o inesperado no jogo, com a troca de experiências predominantemente corporais em um espaço novo e com pessoas com as quais não houve ainda troca de energia; acredito que forçar uma situação ou exigir a participação de um aluno traria provavelmente um resultado negativo para aquela criança; optei por deixar esses alunos à vontade e com vontade de participar daquela troca, certa de que a escolha dos jogos deve ser feita com critério, para melhor desenvolvimento do grupo.

Com tudo isso em mente, selecionei a seguinte sequência inicial de jogos: “Roda do Olhar”⁹, “Nome gestual”, “Espelho”. Ao optar por esses três jogos de aquecimento, busquei priorizar o contato visual, no qual tem-se o foco na atenção ao próximo e na concentração em si e no outro, isto é, visando a estimular a ligação entre os alunos, estimulando-os a interligar-se apenas pelo olhar e pelo corpo como impulso, concordando que “a arte está profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas” (READ, 2013, p.15).

Ao explicar o primeiro jogo, não estabeleci os participantes que deveriam começar a roda do olhar; houve um momento em que três alunos saíram ao mesmo tempo, marcando uma não-observação plena ao grupo, bem como a ansiedade de “sair logo”; o nervosismo de estar com o corpo diante do olhar de todos também se fez presente no momento em que Laisa, uma das alunas mais tímidas do grupo, olhou para o chão e não para o colega, quebrando a regra básica do jogo: olhar para o outro; isso evidenciou que esse primeiro contato com esse desconhecido ainda estava difícil. Ao intervir no jogo e pedir que saísse apenas um de cada vez - marcando o primeiro aluno de saída e estabelecendo que seguissem a sequência A olha para B e sai, B olha para C e sai - o jogo fluiu melhor. A ansiedade dos alunos, dada a situação de espera, se aquietou, trazendo mais atenção ao outro e ao jogo em si. A roda do olhar mostrou o quanto as pessoas ainda resistem a olhar nos olhos umas das outras. Tratava-se de um jogo de simples utilização, mas que trazia dificuldade, para muitos, de olhar

⁹Todos os jogos utilizados durante o processo, bem como suas instruções, estão disponíveis em anexo, ao final deste trabalho.

profunda e verdadeiramente o próximo. A aplicação desse jogo se faz necessária, para que percamos o medo do nosso olhar e do olhar do outro diante de nós.

Seguimos, ainda em roda, para “Nome gestual”, no qual um aluno fala seu nome juntamente com um gesto e todos da roda repetem esse nome e gesto. Foi interessante perceber que o grupo não demorou a fazer um gesto, abrindo espaço para o impulso espontâneo do corpo. Com algumas outras turmas com as quais aplico esse jogo, ocorre que alguns alunos demonstram dificuldade em lidar com o espontâneo: param para pensar no gesto, hesitando para entrar profundamente no jogo e quebrar insegurança, o que cria barreiras para o desenvolvimento da espontaneidade, considerada fundamental para o jogo por diferentes pesquisadores da área do jogo teatral. Spolin, ao fundamentar seu sistema de jogos teatrais, calcou-o na improvisação, estabelecendo como um dos pilares da atuação cênica a espontaneidade, e atribuindo valor à dimensão lúdica do jogo como recurso de aprendizagem em qualquer nível. Para a autora, o termo possui na prática o envolvimento dos níveis intelectual, físico e emocional, sendo uma completa interação do corpo, da mente e do espírito em um todo orgânico no momento da ação. “O corpo é o propulsor da ação” (SPOLIN, 2013, p.52), sendo este o objeto primordial para o estímulo e impulso do gesto espontâneo que parte do foco (concentração) que o jogador precisa ter perante a realidade; a espontaneidade está em relação direta com o corpo.

O desenvolvimento do segundo jogo foi positivo pelo fato de os alunos estarem mais abertos à prática. Acredito que isso foi possível pelo fato de eu ter enfatizado que naquele espaço compartilhado não haveria certo nem errado, deixando-os livres para fazerem o gesto que quisessem, sem julgamento pessoal nem de terceiros. Entretanto, de início os gestos não foram arriscados, prevalecendo movimentos pequenos, como a utilização das mãos e braços sem a movimentação do corpo como um todo; mas na segunda rodada do jogo, houve evolução, visto que começaram a aparecer pulos, agachamentos e giros, ampliando um pouco a ação corporal. Em “Nome gestual” visivelmente os educandos se divertiram e puderam conhecer um pouco melhor o próximo, uma vez que alguns se conheciam dos corredores da escola, sem saber sequer os nomes uns dos outros.

Com os alunos um pouco mais entrosados ao final do segundo jogo, pedi que formassem duplas segundo suas afinidades; como era esperado, as duplas se formaram segundo a proximidade já existente em sala de aula - por exemplo, Patrícia e Laisa, que são amigas e da mesma turma, correram logo para ficarem juntas, bem como Raissa e Julia de Paula. Por estarem em duplas com seus amigos, um de frente para o outro, os alunos se agitaram um pouco e foi preciso pedir que se concentrassem novamente para que pudéssemos começar. Considero essa agitação normal, por ter sido o primeiro momento em que os educandos puderam brevemente comentar alguma coisa a respeito do que estavam fazendo, já que antes estávamos apenas jogando. Foi necessário estabelecer como regra a não utilização da fala no jogo do “Espelho” que estava se iniciando. Como aliada dessa regra, utilizei a música - por já ter constatado em experiências anteriores que geralmente ela auxilia na questão da não necessidade de falar durante o jogo, fazendo com o que os alunos estejam mais atentos às expressões dos corpos uns dos outros:

Espelho é o estado de atuar diretamente sobre aquilo que é visto (percebido). Refletir é orgânico. A pessoa como um todo torna-se viva e alerta no momento presente, aqui/agora (...). Permite que a autodescoberta orgânica, não-verbal aconteça ao jogar (SPOLIN, 2001, p.43).

A utilização da música teve o objetivo de facilitar o jogo, ajudando os alunos a estar mais soltos entre si e arriscar mais ações e movimentos. No início da segunda música, pedi que trocassem de duplas, acreditando ser relevante essa mudança para que eles interagissem com pessoas diferentes e não apenas com as quais eles tinham segurança; essa troca permitiu que eles arriscassem a se abrir a novos contatos. A música serviu como suporte para o jogo, mas não foi um guia de ritmo, visto que algumas duplas fizeram ações e movimentos não relacionados com o ritmo, o que é ótimo, por não se tratar de um jogo de dança. Assim, cada aluno e cada dupla realizou o que o corpo pedia, não seguindo algo padronizado, estabelecido ou esperado de acordo com o estilo musical. Como o jogo abre portas para a expressão individual dentro do coletivo, movimentos distintos foram realizados, como gesto de arma realizados por Patrícia, bem como movimentos de capoeira reproduzidos por Miguel, afirmando que essa temática faz parte do cotidiano dos educandos.



Figura 14 – Jogo do Espelho

Foto: Natasha Saldanha, setembro de 2017

O jogo do espelho lida diretamente com o chamado por Spolin de foco - que “equivale a ponto de concentração do ator” (SPOLIN, 2013, p.46) - e seu objetivo é fazer com o que o jogador esteja envolvido na prática, ou seja, com um elevado grau de imersão no jogo o tempo todo. O foco não é o objetivo de determinado jogo, “(...) o foco é o ponto de concentração dos jogadores; o objetivo é que, como parte do processo, o jogo possibilite a apreensão daquele aspecto da linguagem que está sendo investigado” (DESGRANGES, 2006, p.113). Para que esse foco não fosse perdido enquanto os alunos estavam jogando, em certas situações tornou-se necessário intervir no desenvolvimento do jogo, a fim de reconectar o aluno ao foco, ou seja, no jogo aplicado o foco é “refletir perfeitamente o gerador dos movimentos” (SPOLIN, 2001), mas para que isso ocorra é preciso que os jogadores estejam bastante atentos. Então, a fim de não perderem o foco, precisei fazer pequenas instruções ao grupo, como *“atenção a todas as expressões do outro”, “olhe para sua dupla”, “não perca os movimentos da sua dupla”*. Paralelo ao foco de Spolin, Peter Slade define a absorção como uma das qualidades básicas importantes para o desenvolvimento do jogo; e esta está diretamente relacionada ao foco, visto que a absorção é o ato de estar presente no aqui e no agora, no acontecimento do jogo, sem interferência externa, seja ela física - presença de plateia ou interna - pensamentos, desejos e vontades fora jogo; em suma, “estar absorto é estar

totalmente envolvido no que está sendo feito, ou no que se está fazendo” (SLADE, 1978, p.18).

A aplicação dos primeiros jogos comprovou ser fundamental que o aluno tenha um objetivo claro, para que sua atenção esteja totalmente para o desenvolvimento desse objetivo, e essa atenção pode ser resumida e denominada aqui de foco, por este ser o elemento que desperta a mente e o corpo do aluno para o desenrolar do jogo, fazendo com que este o viva, estando presente (focado) na resolução do objetivo/problema – cada jogo possui um problema a ser solucionado – , sem desvirtuar e desfocar a atenção do jogador para algo fora do acontecimento do aqui e agora, porque é “o foco que coloca o jogo em movimento” (SPOLIN, 2001, s/p.). Sendo assim, podemos associar o foco em Spolin ao estar absorvido de Slade, pois somente com um foco específico o jogador consegue manter-se atento e presente durante todo tempo no ato de jogar. É a partir do foco que o aluno consegue manter-se concentrado e, assim, alcança a liberdade necessária à criação. O foco/concentração é de caráter único e individual e depende exclusivamente da relação que cada participante desempenha com o jogo.

Após os jogos de aquecimento e integração do grupo, iniciei o caminho para o desenvolvimento da criação cênica, apoiando-me, nessa etapa, no indutor espaço, como proposto por Ryngaert.

Ao jogar a partir do indutor espaço, por exemplo, Ryngaert trabalha com a idéia de enquadramento – definição, demarcação de uma área de jogo - e a exploração de sua realidade imediata: o trabalho criativo nasce do estímulo que o espaço em si oferece – textura, cor, luz, linhas, ângulos. É a materialidade do espaço que induz ao jogo. Ao jogar partindo do espaço, ocupando-o, deslocando-se por ele, o aluno não apenas se relaciona com a materialidade do mesmo – dimensões, formas, texturas, cores – como também estabelece, no contato com seus pares, personagens, conflitos, de uma forma espontânea, menos racionalizada. (SILVA, 2009, p.7)

Pedi que os alunos caminhassem pelo espaço com atenção ao outro, restabelecendo a respiração após o jogo anterior, buscando por novas direções e não o recorrente andar em círculos, sugerindo a mudança das direções a cada momento que chegassem ao destino que olharam. Esse andar pelo espaço permitiu que os alunos restabelecem o contato com seus corpos, acalmando seu estado de euforia do jogo anterior. Ao perceber que estavam mais calmos, sugeri que percebessem a sala onde estavam, suas cores, texturas, cheiro, cada

ângulo, os materiais ali existentes, a temperatura, o piso e as luzes; e a partir dessa relação com o espaço e com os outros, pedi que imaginassem um novo lugar. Com esse estabelecido mentalmente, fui indicando aos poucos a construção imaginária desse lugar: suas cores, a sensação de estar nele, os cheiros, se está vazio ou se tem gente nele, se é frio ou quente, se há sol ou chuva, como é o chão, se é macio ou duro, com pedras ou liso, os sons que existem e como é estar inserido nele.

Nicole, ao ouvir que deveria imaginar o lugar, me perguntou imediatamente se era para fechar os olhos, estabelecendo uma associação direta da imaginação com o olhar para dentro de si, ou seja, com a prática de fechar os olhos para estabelecer esse contato mais rapidamente, visto que, ao estar com os olhos fechados, as imagens mentais são mais facilmente acionadas e registradas por nós, dialogando com Didi-Huberman (2010) ao dizer que “devemos fechar os olhos para ver” (p.31). Entretanto, a intenção não era essa. Em razão de estarmos lidando com a construção física deste local – “abramos os olhos para experimentar o que não vemos” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.34) – estávamos lidando não apenas com o plano mental, mas com o físico também, visto que o corpo cria e vê paralelamente à imaginação: criando, recriando e descobrindo na prática esse ambiente pelo visível – o olhar para fora, tendo em mente que “a imaginação é a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e à memória” (REVERBEL, 2009, p.74).

Quando o lugar já estava estabelecido em cada aluno, pedi que realizassem as ações que ocorrem nesses locais: soltar pipa, teclar no computador, mergulhar, ler, dormir, correr, jogar bola, falar ao telefone e outras ações foram aparecendo pelo espaço. Entretanto, dez dos quatorze alunos presentes (faltaram dois alunos neste primeiro dia) em determinado momento realizaram ações sentados mexendo em seus celulares (fig.15), provando que, de modo geral, o dia sempre termina na inércia dos telefones, o que é um costume atual no qual as crianças e os jovens estão cada vez mais conectados em seus aparelhos, ou seja, na vida virtual, enquanto permanecem muitas vezes solitários em suas vidas reais, em direção oposta à situação das crianças que brincam e interagem com seus corpos em movimento.

No momento que praticamente todos os educandos estavam sentados, mudei o ritmo do jogo e pedi que todos levantassem e continuassem buscando

neste local outras ações e que a partir dessas encontrassem uma pessoa e contassem a ela qual é o seu lugar e o que fez e faz neste; nessa proposta, pedi que trocassem de dupla quatro vezes. Mudar a dinâmica do jogo se tornou importante em dados momentos a fim de ativar outras sensações aos participantes, estimulando ações espontâneas a partir do pedido inesperado. Além disso, como a troca de duplas era feita geralmente pela proximidade das pessoas dispostas no espaço, diversos alunos que ainda não tinham tido contato naquele dia interagiram. Ao percorrer as duplas, pude perceber que os lugares imaginados eram cheios de informações e que, animados, os alunos contavam e compartilhavam com os outros sua imaginação criadora, partindo da ideia de que “o jogo encontra uma formidável alegria, quando introduz no aqui e agora imagens concretas de um algum lugar que diz respeito diretamente aos jogadores.” (TAVARES, p. 246 in FLORENTINO; TELLES, 2009)

Ao final, pedi que cada aluno descrevesse seu lugar imaginado para mais duas pessoas. Com isso, formaram-se espontaneamente dois grupos de quatro alunos e dois de três participantes. A formação do grupo de maneira aleatória foi válida por permitir que o trabalho não se realizasse apenas com quem os alunos já tinham afinidade e amizade, ampliando o conhecimento com os outros educandos e fatalmente com suas ideias e pensamentos, enriquecendo a troca entre os alunos e suas vivências.



Figura 15 - Jogo tendo no espaço um indutor para o jogo

Foto: Natasha Saldanha, setembro de 2017

Com os grupos formados, os alunos debateram suas ideias, e pedi que criassem uma cena com um dos lugares que fizeram, ou que utilizassem mais de um local, sendo que os lugares deveriam obrigatoriamente ser provenientes dos imaginados pelos componentes do grupo; ou seja, Isabela imaginou e materializou um aeroporto, avião e a Disney, Blenda uma festa e Lais uma favela. Com as opções de cada um, o grupo optou por desenvolver a cena no aeroporto e no avião. Destinei aproximadamente 15 minutos para criação da cena e para um pequeno ensaio. No momento de apresentar as cenas, dividimos o espaço da sala entre palco e plateia, de acordo com a necessidade de cada grupo, visto que aquela era a hora do olhar externo e da construção da comunicação com os espectadores, que tiveram papel importante e ativo dentro do jogo. Ao final, debatemos as cenas apresentadas a partir do olhar e opinião da plateia, acreditando que jogador e plateia se afetam e criam mutuamente, de acordo com Courtney (2003), ao enfatizar sua importância dentro do processo teatral: “a plateia, de fato, participa na criação da forma final da arte; o escritor cria o texto, o ator representa, o diretor reúne as partes e a plateia reage” (p.205). Lidamos com a relação da apreciação, uma vez que apreciamos uma imagem visual e tendo naquele momento a apreciação das imagens corpóreas construídas pelos alunos no ato cênico.

O mais interessante neste primeiro dia foi perceber que, embora a maioria dos alunos nunca tivesse praticado teatro, eles espontaneamente e automaticamente sabiam como funciona a dinâmica teatral; assim que estabeleceram a ideia da cena, iniciaram o ensaio, com falas e ações; estavam sem a consciência e a percepção de que estavam compartilhando a experiência teatral. A sala virou praia, parque, as cadeiras viraram malas e o espaço da sala e os corpos foram ressignificados pelos alunos, sendo a criação cênica o momento que o aluno toma mais para si o espaço compartilhado, que ele domina e transforma, de acordo com a sua imaginação. Foi incrível ver que uma simples sala de aula pôde se transformar em diferentes lugares, de acordo com a relação estabelecida entre grupo e espaço, dialogando com Silva (2009), quando fala da relação estabelecida entre Winnicott e Ryngaert:

Citando Winnicott (1975), Ryngaert ressalta a importância da criação de um espaço potencial, ou seja, uma zona intermediária, situada nem dentro - pois não substitui a realidade mental interior - nem fora - não se confunde com a realidade - que é responsável pelo impulso criativo

que circunscreve o indivíduo. Esse espaço potencial se estabelece na hora do jogo. (SILVA, p.6)

Esse espaço potencial, que propicia ideias, trocas e relações de confiança, é de extrema importância dentro do ambiente escolar, pois colabora para a expressão da criança diante da sua realidade. Mas essa expressão se dá muitas vezes de forma lenta e gradual, como foi o caso da Laisa, que durante sua primeira cena coletiva estava bem tímida, colocou o cabelo na frente do rosto, falou apenas uma palavra durante a cena e não dirigiu o olhar para a plateia em momento algum; entretanto, o processo se dá de forma diferente para cada um. Os outros alunos, embora ainda não estivessem totalmente desinibidos, conseguiram uma comunicação mais direta e objetiva com a plateia, demonstrando que ao estar em cena o aluno “está trabalhando em grupo, numa relação de troca, doação e diálogo, não somente com seus colegas, mas também com a plateia” (SILVA, 2009, p. 3).

A proposta do espaço como indutor para o jogo não propiciou uma construção de personagem, enquanto a imagem deu mais abertura para essa criação, visto que as imagens já estabelecem *a priori* seus personagens da ação. Além disso, quando pedi aos alunos que imaginassem um local para estar, eles, neste primeiro dia, não sentiram necessidade e estímulo à criação de personagens, tanto no momento das ações imaginadas quanto na hora da criação coletiva, salvo duas exceções: Isabela, que representou uma aeromoça, embora ainda muito influenciada por seus próprios gestos e modo de ser, e Nicole, que, a meu ver, conseguiu alcançar uma representação muito positiva de uma personagem, por modificar seu corpo ao interpretar uma rigorosa inspetora escolar, arrancando risos dos alunos ao criar uma nova voz, outro modo de olhar e de agir.

Ao final da apresentação das cenas, conversamos brevemente sobre o que tinha sido apresentado e, a partir dos comentários dos alunos, percebemos que todos os lugares apresentados pelos grupos foram compreendidos por quem assistiu, isto é, “conservar o jogo espontâneo da criança e transformá-lo em comportamento de palco comunicável” (SPOLIN, 2010, p.256). Quer dizer, durante a avaliação ficou evidente que houve a transferência de jogo a teatro, aproximando-nos em certo sentido do pensamento de Spolin ao propor “um

procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste” (PUPO, 2005, p.219).

A passagem do jogo dramático para o jogo teatral é uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia. (KOUDELA, 2013, p.45)

Além disso, os alunos relataram o prazer que sentiram por estarem ali em jogo com os colegas. Esse momento avaliativo foi realizado em roda, para que fechássemos esse primeiro dia de oficina com a mesma energia com que iniciamos, acreditando que jogar é uma troca constante com os outros e com o ambiente compartilhado. Assim, terminamos a primeira experiência de tantas outras que ainda estavam por vir...

3.1.2 Segundo dia de oficina, 27/09/2017 – Indutor: obra “A Dança”

Vale a pena comentar aqui o contexto da semana entre o primeiro dia de oficina e o segundo. Exatamente nessa ocasião, a cidade do Rio de Janeiro viveu momentos de caos e pânico provocados pelo confronto na já mencionada comunidade da Rocinha. Muitos de nossos alunos enfrentaram situações de insegurança no ir e vir de casa. Momentos de intenso tiroteio durante a noite impossibilitaram o sono reparador; alguns jovens e até crianças chegaram a ser revistados pela polícia, o que lhes custou sequelas emocionais. Foi angustiante me deparar com alunos nas imagens dos noticiários, marcando nossa impotência diante da tragédia que enfrentamos a cada dia em nossa cidade. E para piorar ainda mais, houve um assalto seguido de tiroteio, na rua da escola, no último tempo de aula; tivemos que nos abaixar no chão das salas e as turmas foram levadas para o corredor da escola, mais protegido que as salas, até tudo ficar mais calmo; na incerteza do que estava acontecendo, a maioria dos alunos ficou nervosa e alguns até choravam, lembrando a agonia vivida durante aqueles dias na Rocinha. As aulas foram interrompidas e os educandos liberados. Patrícia e Laisa decidiram ir embora e não ficaram para a oficina; entretanto, Gabrielle e Ana Beatriz, que não estavam no primeiro dia de oficina, compareceram a todos os dias a partir desse segundo encontro.

Mais dois dados desse segundo dia são importantes: o primeiro foi a mudança de sala; o espaço onde realizávamos a oficina estava sendo ocupado com o material de uma mostra pedagógica, então a oficina aconteceu em uma sala comum de aula – deslocamos as carteiras e abrimos espaço para os jogos. O segundo dado se refere à presença de um olhar externo que nos acompanhou durante alguns dias; recebi uma estagiária, que acompanhava minhas aulas curriculares de artes e pediu para observar também a oficina durante algum tempo; por ser uma pessoa com quem os alunos já estavam tendo contato nas aulas, sua presença não gerou estranheza e nem inibição. Foi interessante compartilhar com a Maritza as experiências da oficina e trocar observações e impressões com ela.

Em meio a essas pequenas novidades, iniciamos o segundo dia, ainda em roda, com jogos que trabalhavam a concentração dos alunos e o contato com entre eles. Trabalhei basicamente com jogos que estimulavam a produção de movimentos e sons, já em diálogo com a imagem escolhida, “A dança”. Iniciamos com o jogo “atenção, concentração” visando, como o próprio nome já diz, concentrar os alunos e despertar sua atenção, além de mexer com a coordenação motora e ritmo, por utilizar batidas ritmadas das mãos no chão. Por se tratar de um jogo em roda sentada, facilitou a concentração e diminuição da inibição dos alunos, colocando-os mais atentos à proposta e com menos vontade de se balançar ou mexer os braços, por exemplo – como facilmente acontece nos jogos em pé, nos quais se demora mais a iniciar o exercício. Quando alguém errava no jogo, eles comentavam, deixando esvaír a concentração obtida até ali. Mas de modo geral o jogo foi positivo, porque eles aprenderam rapidamente a música e a dinâmica, tendo como resultado uma maior atenção ao grupo e a agilidade nas respostas dos educandos.

Novamente em pé, o segundo jogo foi a roda de sons e movimentos, bem parecido com o jogo dos nomes realizado no primeiro dia, com uma variável: o nome da pessoa era substituído por um som. Todos repetem juntos, priorizando sempre o momento individual e o coletivo. Alguns alunos têm facilidade de desconcentração quando estão em pé. Embora estivessem atentos à explicação do exercício, foi comum quererem comentar, dar sugestões de sons e balançar o corpo, provando a quantidade de energia acumulada, não utilizada na escola, e as numerosas ideias e vontade de começar logo a prática. O primeiro

movimento e som foi da Maria Luiza: armas e tiros, seguindo Miguel, socos e chutes e Luan e Lais, com passos e sons de funk. Nesse jogo, os alunos estavam visivelmente mais soltos que no primeiro dia, arriscando-se mais nos movimentos - corpo mais expressivo e sons altos - e respondendo com mais rapidez aos comandos: o corpo espontâneo começava a aparecer. Entretanto, espontaneidade não significa simplesmente ação livre, “a espontaneidade equivale, portanto, à liberdade de ação e estabelecimento de contato com o ambiente” (KOUDELA, 2013, p.51).

Na terceira etapa procurei trazer a unidade de grupo, acreditando nesta a partir do estímulo à escuta, visto que o grupo deveria criar um único som sem que houvesse um comandante no grupo. A integração, atenção e escuta ao próximo eram fundamentais para o desenrolar do jogo. Os alunos iniciaram os sons ao mesmo tempo e aos poucos todos estavam reproduzindo o mesmo som; em determinado momento o som se modificou e rapidamente todos os alunos acompanharam: a escuta e a atenção foram alcançadas pelo grupo. O último jogo, “diálogo corporal”, em duplas, evidenciou o que transpassava cotidianamente cada aluno; ainda com o objetivo da interação pelo viés do corpo, como regra do jogo estava estabelecida mais uma vez a não-fala, isto é, a conversa foi toda desenvolvida por meio de imagens corporais. Assim como no jogo do espelho, todas as duplas jogaram ao mesmo tempo, privilegiando o coletivo em detrimento da divisão entre jogadores e plateia nos jogos de aquecimento. Quando os alunos jogam juntos, a timidez fica reduzida e a espontaneidade é alcançada mais rapidamente, ampliando a expressividade e a interação com a dupla, visto que não há um olhar externo e nem espaço para julgamentos. O trio Maria Luiza, Miguel e Nicole basicamente realizaram movimentos de luta, briga, assalto e morte; as outras duplas reproduziram situações um pouco mais lúdicas, como brincadeiras, danças, momentos de amizade, confissões de segredos, registros fotográficos e outros; mas todas as duplas, pelo menos em um momento, realizaram situações de violência - reprodução de chutes, socos, tapas e assaltos. As ações trazidas pelos alunos foram condizentes com os acontecimentos trágicos enfrentados por eles na Rocinha e também com as emoções do dia durante o assalto, evidenciando que a realidade interfere diretamente no jogo e simultaneamente este torna-se um aliado para a exteriorização desses sentimentos, concordando com Reverbel

(2009) quando diz que os “jogos dramáticos, musicais ou plásticos dão ao aluno um meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações pessoais” (p.22) e a partir disso, o jogo é capaz de gerar, aos participantes, o prazer e a leveza tão necessários nesses dias caóticos.

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2000, p. 24)



Figura 16 – Alunos durante o jogo “diálogo corporal”

Foto: Natasha Saldanha, setembro de 2017

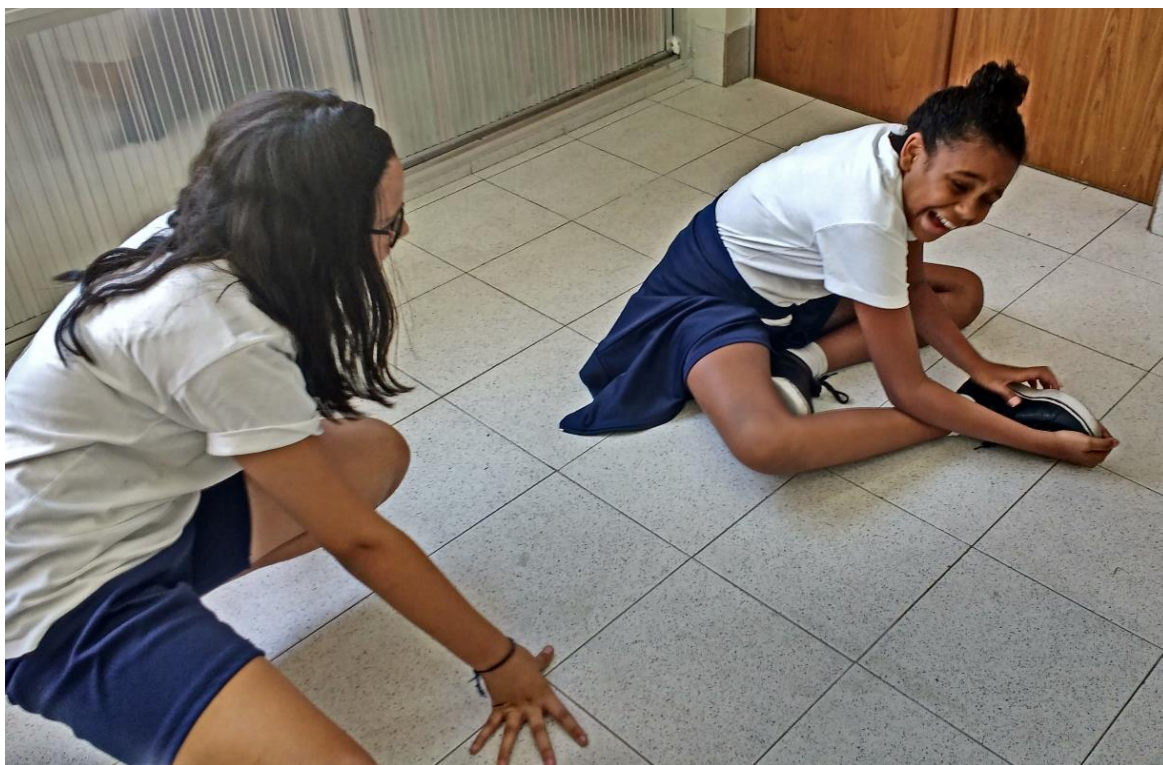


Figura 17 - Alunos em "diálogo corporal"
Foto: Natasha Saldanha, setembro de 2017



Figura 18 – Alunos durante o jogo “diálogo corporal”
Foto: Natasha Saldanha, setembro de 2017

Após os jogos de aquecimento, pedi aos alunos que se retirassem da sala e espalhei em distintas posições a imagem (obra) do dia pelo espaço. Achei necessário pedir a saída dos alunos por acreditar que, ao serem inseridos novamente no espaço de trabalho, mas com um dado inesperado, a obra de arte despertaria neles uma atenção maior, visto que era o primeiro dia com a utilização da imagem. Ao retornarem à sala, os alunos, sem que eu precisasse pedir, se reuniram em pequenos grupos diante da imagem e fitaram-na. Após um tempo breve, sugeri que observassem atentamente o movimento das personagens (nesse exato instante, três alunos – Luan, Isabela e Julia Almeida – automaticamente reproduziram com seus corpos um dos movimentos circulares e ondulares da imagem, provando que a observação não perpassa somente o olhar, mas o corpo também) e como as cores foram utilizadas, não guiei de imediato a leitura da imagem para observar a impressão e percepção dos alunos nesse primeiro contato com a imagem. Depois, pedi que andassem pelo espaço com a imagem na mente e que toda vez que passassem por ela na sala, a olhassem e realizassem um som e um movimento. Aos poucos eles foram sendo estimulados quanto à observação visual da imagem.

O movimento ondular de “A dança” é muito marcante, e sua composição em roda provocou rapidamente sensações aos alunos, tendo nesse quesito a comunicação mais imediata – ao contrário do que acontece geralmente nas aulas de artes visuais, a cor, neste dia e com essa imagem, ficou em segundo plano diante da percepção dos alunos. Movimentos de giro, curvas de braços e cintura, saltos e piruetas foram sendo reproduzidos por aquele espaço e, de forma natural e espontânea, muitas ações começaram a ser realizadas em grupos, dialogando com as personagens da imagem que estão interligadas. A partir desse acontecimento voluntário, pedi que atentassem para a quantidade de pessoas na imagem e que se juntassem de acordo com isso, ou seja, mais uma vez os grupos foram formados de forma livre e espontânea. Juntos, tentaram reproduzir a imagem exatamente como a estavam vendo, e assim, comecei a instigá-los a associar os movimentos com as ações do dia a dia, com a realidade deles e, diante disso, as brincadeiras de roda começaram a aparecer: ciranda cirandinha, brincadeiras de zero ou um, quadrilha de festa junina e outras brincadeiras ritmadas.

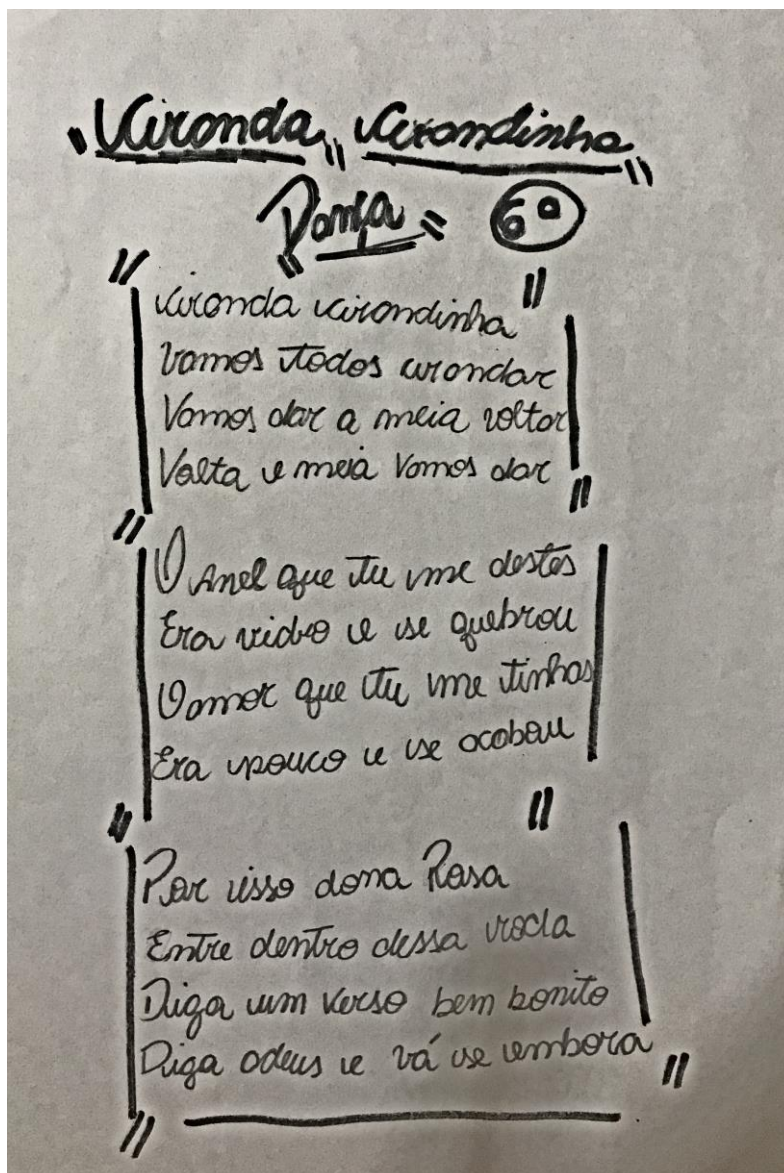


Figura 19 – Relato da aluna Raíssa com base na imagem “A Dança”

Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

Com os grupos formados, os alunos tiveram mais um tempo de apreciação da imagem para a construção cênica. “A dança” foi relevante por possibilitar novos formatos do corpo do educando, em direção oposta à rigidez e o ser estático tão reforçado na sala de aula; delineando no espaço o desenvolvimento de alunos e corpos expressivos, confirmando as vastas pesquisas na área do teatro-educação que afirmavam que o “jogo proporcionado pelo teatro era um poderoso estímulo para o desenvolvimento da criança”. (SANTANA in FLORENTINO; TELLES, 2009, p. 32)

O primeiro grupo uniu dois temas que apareceram no momento em que estavam apreciando a imagem com o corpo, isto é, realizaram uma cena

representando a brincadeira infantil (escravos de jó) e um ensaio de festa junina, no qual privilegiaram os movimentos circulares e coletivos. Esse primeiro grupo utilizou-se da questão visual (especificamente a composição) e também do tema da obra, associado às brincadeiras de roda de criança. Foi interessante observar que eles trouxeram na fala e nos movimentos situações de seu cotidiano, como “olha o recalque”, “olha o vento”, e reproduziram ao final da cena a imagem (obra) como uma fotografia da festa junina (fig. 21), que foi o tema principal da história do grupo.

O segundo grupo também aproveitou a brincadeira infantil, tendo na cena uma brincadeira entre amigas, na qual quem perdesse deveria pagar uma prenda, e essa consistiu em realizar poses da obra observada, marcando que realmente a composição e o posicionamento das personagens foi o que chamou mais a atenção dos alunos. Entretanto, é interessante perceber que em todos os grupos os movimentos realizados foram virtuosos, marcados e intensos, e isso dialoga diretamente com os tons vibrantes (cor) da imagem. Isto quer dizer que, embora a composição e posicionamento tenham marcado a atenção dos alunos, seus movimentos corporais também foram afetados pela percepção da cor, mesmo que isso não tenha sido realizado de forma consciente, o que se deve ao fato de a cor e a forma serem processos interligados. Com base em Kandinsky (1996), a cor reage à forma e vice-versa, e estas possuem inúmeras combinações: “o valor de tal cor é sublinhado por tal forma e atenuado por tal outra.” (p. 75)

O terceiro e último grupo também se utilizou das situações cotidianas, retratando o recreio escolar com a brincadeira infantil “padeiro padeiro”; esse grupo foi o que mais evidenciou o movimento circular em roda, bem como torções no corpo; entretanto, a expressividade do corpo dessas alunas não foi tão espontânea quanto a dos outros alunos, demonstrando mais inibição e timidez, embora tenha sido visível seu divertimento em cena, efetivando o valor intrínseco do jogo: gerar prazer.

O ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas. (REVERBEL, 1997, p.25)



Figura 20 – Alunas em cena com base na imagem “A Dança”
Foto: Natasha Saldanha, setembro de 2017



Figura 21 – Apresentação da cena baseada em “A Dança”
Foto: Natasha Saldanha, setembro de 2017

Após um dia tenso com tiros e preocupações no horário escolar, finalizamos o segundo encontro – o primeiro com uso da obra de arte – com risos e divertimento, efetivando que a interligação de jogo e imagem proporciona caminhos ricos de possibilidades.



Figura 22 – Alunos ao final da cena baseada em “A Dança”
Foto: Natasha Saldanha, setembro de 2017

3.1.3 Terceiro dia de oficina, 04/10/2017 - Indutor: obra “Guernica”

Entre o segundo dia e o terceiro fui chamada pela minha coordenadora, pois uma mãe foi à escola pedir que sua filha, do sétimo ano, entrasse na oficina. A mãe relatou que a aluna queria muito participar e que gostava muito das aulas de artes; liberei a vaga para ela, pois foi fundamental saber que o projeto estava sendo comentado entre as crianças e que outras gostariam de fazer parte dessa nova linguagem artística, o teatro, que estava ganhando espaço na escola. A partir disso, Vitoria, se integrou ao grupo e se adaptou bem. Laisa, Patricia e Vitoria, todas do sétimo ano, ainda demonstravam inibição no grupo e nos exercícios iniciais em roda – permaneciam geralmente com braços cruzados, apoiadas na parede e sempre uma ao lado da outra. Mas ao longo dos jogos foram se soltando e demonstrando mais desinibição, sendo o riso de divertimento companheiro constante ao longo da prática da oficina, confirmando que, embora fossem tímidas, o jogo estava sendo significativo para elas.

Iniciei com o jogo de som, movimento e sombra, priorizando a expressão do corpo e da voz, ainda com o objetivo de despertar a atenção ao outro. Ao perceber que três alunas estavam bem tímidas e não queriam fazer sozinhas os primeiros movimentos do jogo, mantive o exercício, só que adaptando a proposta (sem demonstrar que o fiz por elas estarem inibidas): ao invés de o jogo ocorrer em duplas, fui incluindo aos poucos todos do grupo ao mesmo tempo, para que as alunas não realizassem o jogo com o foco somente nelas. Assim, elas se sentiram mais soltas e disponíveis para o grupo. Além disso, fui trocando o comandante, para que vários alunos passassem pela experiência de dar partida e comandar o jogo. Tomei como relevante essa mudança no jogo com base nas minhas experiências como professora, ao observar que as crianças se disponibilizam mais facilmente ao jogo, enquanto os adolescentes, ao jogarem, em certos momentos, costumam se julgar, dificultando assim seu desenvolvimento. Dessa forma, nesses momentos de autojulgamento e inibição, o contato com o outro ajuda a manter a atenção no jogo, visto que o ato de jogar é um ato compartilhado, ou seja, o aluno se aproxima do outro e percebe que juntos compartilham experiências. Condizendo com Reverbel ao dizer que

deveríamos considerar em primeiro lugar o relacionamento social pois, mais bem relacionados, os alunos se tornariam mais espontâneos e juntos podem imaginar situações com novas linguagens; nesta etapa passariam a observar o mundo e os outros, e procurariam perceber tudo em seus menores detalhes. (REVERBEL, 2009, p.23)

A obra do dia era um clássico de Picasso: “Guernica”. Talvez a obra que mais se aproximasse da realidade daqueles jovens: a guerra, a destruição e a violência. Eu gostaria que essa temática fosse incompatível com o cotidiano dessas crianças; entretanto, sabemos que ela se aproxima bastante da realidade encarada por muitos ali. Com a proposta de trabalhar a ideia de ruptura e fragmentação nos corpos dos alunos, dialogando com a estética cubista, segui para o jogo de marionetes, em duplas. Pedi que imaginassem fios que sustentam a marionete e que, a partir deles, ela é manipulada pelo comandante. Inicialmente o jogo não se desenvolveu muito bem. Alguns alunos confundiram com o jogo do espelho, e outros tiveram muita vontade de falar enquanto faziam os gestos e movimentos. Pedi que atentassem para o diálogo do corpo, no qual o corpo de um – e não sua voz - comunica ao corpo do outro o que quer que seja

feito. A partir dessa observação o exercício fluiu melhor. O jogo das marionetes funcionou muito bem com as três alunas do sétimo ano, em relação a inibição. Elas ficaram visivelmente mais soltas e integradas, como ilustra a imagem abaixo, da Laisa e da Vitoria em primeiro plano (fig. 23).



Figura 23 – Alunos durante jogo “Marionetes”

Foto: Natasha Saldanha, outubro de 2017



Figura 24 – Jogo da marionete

Foto: Natasha Saldanha, outubro de 2017

Após o aquecimento inicial do corpo, era o momento do contato com a imagem. Introduzi a obra de outra forma: sentados em roda, os alunos receberam a imagem e deveriam analisar e falar as primeiras palavras que associassem a ela. Abaixo apresento a lista das palavras ditas por eles nesse primeiro contato com a obra.

Louco	Horror	Hospício	Caos	Esquisito
Estranho	Carnaval	Morte	Pezão	Ridículo
Loucura	Horrível	Cavalo manco	Escuro	Guerra
Invasão	Diferente	Sociedade	Medo	Suspense
Terror	Apavorante	Feio	Super natural	Psicótico
Maneiro	Fantasia	Confusão	Desespero	Tristeza
Cena	Socorro	Guerra	Ajuda	Raiva
Fogo	Grande	Sede	Morte	Sangue
Canibal	Fobia	Mistério	Caramba	Pessimismo

Quadro 1 – Palavras ditas durante análise da obra “Guernica”

Após a breve análise da imagem, voltamos à ação do corpo com o jogo da construção de uma máquina de ações e movimentos, no qual uns alunos deveriam fazer um movimento e um som ao olhar a imagem e os outros deveriam ir se encaixando nessa engrenagem, olhando a imagem e fazendo o movimento de acordo com sua percepção imagética. Dispus uma fileira com as imagens e aos poucos os alunos foram se encaixando em frente a elas, dando ação à máquina Guernica em uma relação metafórica de peças que se encaixam, dialogando assim com a temática da obra e do movimento à qual pertence. Nicole pediu para iniciar o jogo, mas já estava estabelecido em regra que só poderia entrar na máquina e fazer seu movimento e som após olhar a imagem. A regra foi determinante para mim nesse jogo, para evitar que os alunos fizessem qualquer movimento, sem uma continuidade e justificativa estética e de percepção. O que eu queria verificar era exatamente que movimento imediato o corpo do aluno desejava fazer ao olhar a obra: socos, expressões e movimentos de espanto predominaram. O jogo fluiu muito bem, visto que os educandos

tiveram iniciativa para dar continuidade ao jogo e todos entraram em contato com a imagem *a priori*.

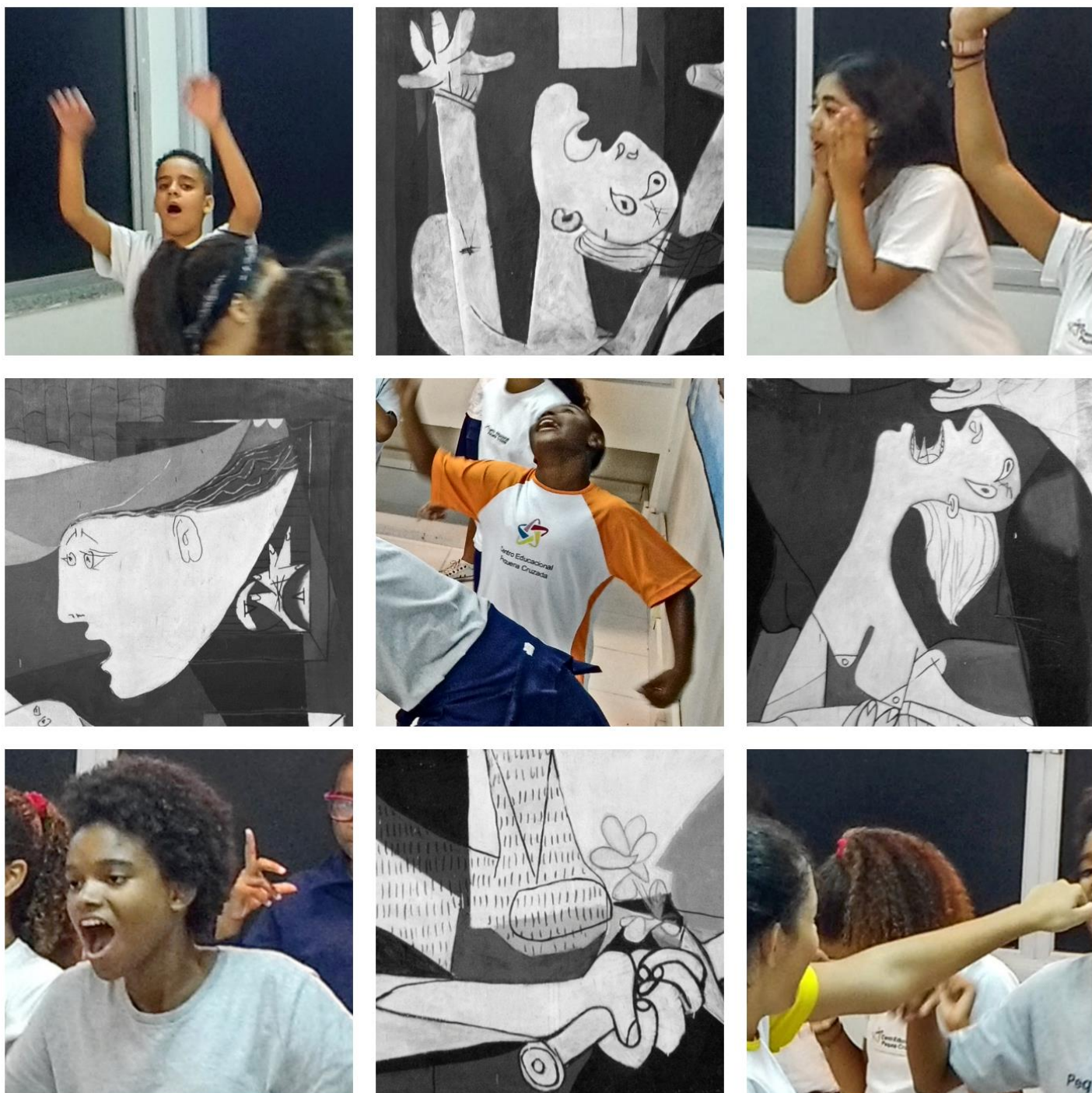


Figura 25 – Montagem obra X jogo da “Máquina Guernica”

Foto: Natasha Saldanha, outubro de 2017



10

Em grupos, seguimos para a apreciação da imagem e, posteriormente, para a criação das cenas. Os grupos de modo geral utilizaram nas cenas a temática indireta do quadro, ou seja, não trazendo a guerra em si, mas situações nas quais predominam a violência, o medo e o terror. O que também pode ser associado ao uso do preto, branco e o cinza por Picasso; sendo unânime o comentário de que a obra passava emoções negativas, isso demonstra que ao ler a imagem o aluno busca, constrói e desconstrói significados a fim de provocar a reflexão “acerca do sentido que aquela obra de arte tem em sua vida” (JOHANN; RORATTO, 2011).

No primeiro grupo, o terror foi trazido por uma invasão de zumbis à casa de duas irmãs; na segunda cena, o grupo abordou a violência urbana: uma família é sequestrada durante um passeio no parque. Mas nesse grupo o final foi positivo. A família consegue matar o sequestrador e todos terminam salvos, fazendo uma ponte com a lâmpada que aparece na parte superior do quadro, à esquerda. Esse detalhe da obra significou para alguns alunos, como a Blenda, “a luz e a esperança”. O terceiro grupo também trouxe a violência entre dois irmãos que, após serem perseguidos por bandidos, o matam e ligam para a polícia para avisar do crime, colocando o matador como herói. O último grupo realizou a cena toda sem falas, utilizando-se apenas de ações e movimentos de brigas e mortes generalizadas. Porém se utilizou de um recurso para sua construção cênica: a música. O espaço que usávamos para a oficina é uma sala

¹⁰ Relembrando: para acessar e assistir ao vídeo, basta baixar algum aplicativo leitor de “Qr Code”. Esse primeiro vídeo não contém som.

de vídeo, que dispõe de computador com internet e caixas de som. Assim, a partir desse dia, nas outras cenas, praticamente todos os grupos se interessaram em utilizar sons e músicas como recursos para a contação de suas histórias.



11

“A relação palco/plateia é utilizada desde o primeiro momento como fator fundamental para o desenvolvimento do processo” (SPOLIN, 2013, p.46). Dialogando com o pensamento de Spolin, que defende a presença da plateia e organiza em seu sistema um espaço para a avaliação – sendo ambas partes integrantes do jogo teatral – a etapa pós-cenas foi muito importante na oficina, por concretizar a troca entre quem fez e quem assistiu, sendo fundamental observar quais pontos os alunos conseguiram captar das imagens, isto é, o que mais lhes chamou a atenção e de que forma eles transpuseram suas percepções para seus corpos e ações. A avaliação foi delineada a partir da imagem, ou seja, pelo campo da percepção, uma vez que ao final das cenas debatíamos de que forma os elementos visuais e a temática das obras chegavam ao corpo e às cenas dos educandos, além de considerarmos quais questões tiveram convergência ou divergência nos trabalhos construídos pelos grupos; buscou-se encontrar conexões entre a ação do grupo (corpo) e as observações visuais (olhar) – estabelecendo relação direta com a imaginação e a percepção, estabelecidas por Read (2013) como principais processos mentais básicos na arte e na educação.

¹¹ Esse vídeo não contém som.

Desgranges (2006) compartilha das ideias de Spolin ao também defender o papel ativo do espectador na experiência da estética teatral, colocando a plateia como elemento integrante fundamental ao lado do autor e sua obra, visto que um dos objetivos da vivência no teatro deve ser o de estimular a decodificação dos signos, a imaginação e uma atitude provocativa e produtora de sentido por parte da plateia. Além disso, o autor ainda colabora com a discussão ao dizer que o significado de uma obra de arte é amplo de interpretações e o diálogo obra (podemos também aqui associar ao jogo)-espectador é de grande relevância tanto na experiência artística quanto educacional. É necessário que a educação abra espaço para a fruição artística, visando a aprendizagem o desenvolvimento desses espectadores e tendo no jogo um caminho para essa construção:

(...) cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor, e compreende os signos apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista. Assim sendo, o sentido de uma obra é inesgotável. (DESGRANGES, 2006, p.28)

Podemos perceber que o tripé de Barbosa auxiliou nosso processo, já que foi utilizada, na produção dos alunos, a criação cênica, a partir da imagem/obra artística, a fim de promover-lhes a capacidade de análise estética e a aprendizagem repartida entre os jogadores, na qual o senso estético e crítico dos educandos estava sendo apurado na relação imagem corporal-imagem visual. A premissa era que “a arte está profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas” (READ, 2013, p.15). De modo geral, os alunos perceberam que todos os grupos utilizaram a temática da obra (guerra) para retratar formas de violência: perseguições, sequestros e invasões; além de alguns alunos trazerem em seus movimentos e ações semelhanças com os personagens da obra de Picasso, como “a Julia foi carregada em cena igual à tela”, “os gritos de susto” e “a violência”, mostrando que mesmo não retratando uma guerra nas cenas, o universo trazido pelos alunos foi pessimista, já que exploraram, nas cenas, zumbis, assassinatos, armas e tiros.

3.3.4 Quarto dia de oficina, 18/10/2017 - Indutor: obra “Marriage-a-la-mode:2”

Estávamos na metade da oficina e visivelmente os educandos estavam mais soltos, animados, desinibidos e integrados, tanto comigo quanto com o grupo de forma geral. Na semana anterior, quarta, dia 11/10, não tivemos oficina, pois era a semana das olimpíadas da escola e não há aula nesse período, somente os jogos. Mas a interrupção de uma semana não prejudicou o comportamento dos alunos. Ao contrário, quando eu os encontrava no pátio, eles se mostravam ansiosos e interessados na oficina. Ainda assim, no dia 18/10 somente sete alunos compareceram, porque era semana de prova e grande parte saiu mais cedo da escola.

Nesse dia foi curioso perceber que os alunos pediram para fazer a aula descalços, regra que aplico nas minhas aulas de teatro nos outros colégios, mas que até então não havia sugerido nessa oficina, devido ao curto tempo de prática e também por ser o piso frio e não de madeira (como nas outras duas escolas onde trabalho). Acredito que pôr os pés no chão e perceber as sensações é muito importante para o fazer teatral, pois faz com que os alunos se sintam mais livres. O ambiente escolar é cheio de regras e ordens, que mais prendem do que os libertam. Nos quatro dias seguintes de oficina os alunos continuaram a tirar os sapatos, e escutei comentários como “realmente pode ficar descalço?” “Pode mesmo tirar os sapatos?” “Nossa, estava louca pra tirar o tênis!” “Melhor coisa é tirar o tênis.” Sim, muitas vezes o espaço escolar aprisiona as vontades dos educandos, e quando seus corpos tornam-se ativos, vivos e parte integrante desse espaço, a aprendizagem torna-se muito mais atraente e prazerosa. Condizendo com o pensamento de Silva (2009) ao atrelar o teatro e o prazer de sua prática na escola:

Na escola, o foco do teatro não reside tanto na aquisição de saberes ou superação de limites, mas principalmente na possibilidade de prazer que ele traz. Numa grade curricular abarrotada das mais diversas disciplinas, o teatro, por sua natureza lúdica, possibilita a expressividade, a integração, a comunicação e o prazer que pode advir de todas estas atividades. (p.1)

Iniciamos com o jogo do zip-zap-boing, a fim de concentrar os alunos e compartilhar e unificar a energia que move o grupo. É um jogo divertido, que

sempre agrada as crianças e que lida com a atenção e a concentração – tão valorizadas durante esse trabalho. Importante estabelecer que, além do movimento do corpo, em mais um jogo o olhar para o outro e ao outro era fundamental, pois através dessa comunicação visual a energia é trocada. Na primeira rodada do jogo, os alunos ainda não estavam totalmente concentrados. Ficavam testando o “zip ou zap”, a fim de não cometerem erros e, com isso, perdiam a atenção na rodada que já havia iniciado; foi o caso da Raissa, que não percebeu que o Luan havia passado sua energia (“zap”), e sua desatenção foi motivo de risos entre o grupo. No decorrer do jogo, o grupo conseguiu agilidade, atenção ao outro e disponibilidade maior do corpo. Entretanto, a concentração ainda era um ponto difícil. Eles a mantinham durante o jogo, mas qualquer coisa que saísse fora do esperado (como um erro, por exemplo) já era motivo para desconcentrar os alunos e prolongar o recomeço da rodada seguinte. Esse fato é justificado por Ryngaert (2009) ao colocar o ato de jogar como um duelo ou uma tensão entre a imersão no “como se” e o desejo de escapamento dessa ilusão:

Numa situação de jogo na qual o participante parece engajado, de repente, por diversos indícios, ele mostra que não se deixa iludir com aquilo que faz, estando a ponto de cessar seu engajamento a qualquer momento. (...) Esse engajamento parcial é a prova da existência de um espaço intermediário específico ao jogo; que é vivido perigosamente pelos participantes. O abandono total a um "estado de jogo" não é vivido facilmente por um adolescente ou um adulto que não tem tal hábito de concentração. Os jogadores parecem verificar a existência de passagens de segurança, querem ter a certeza de serem capazes de interromper a ilusão que proporcionam aos outros e a si mesmos. (RYNGAERT, p. 49)

Diferente dos outros dois dias, realizei apenas um jogo de aquecimento, já introduzindo a imagem no segundo jogo. Dessa forma, em fila – um em pé ao lado do outro –, eles receberam a imagem “Marriage à-la-mode: 2”. Blenda e Miguel já tinham tido contato com a obra na aula de artes visuais, e logo a reconheceram. Os demais desconheciam. Pedi para observarem a imagem e os personagens do quadro, e em pouco tempo os alunos começaram a expressar suas primeiras impressões: “parece que tá todo mundo estressado”, “parece que é uma briga”, “parece que alguém deu um soco na cara desse homem, porque ele tá com um olhar meio bocó”, “parece que ela bebeu vodca”. De modo geral, os alunos, no primeiro instante, associaram “Marriage à-la-mode: 2” a briga,

bebedeira e preocupação, mas conforme fomos debatendo e olhando novamente a imagem, os educandos começaram a ampliar o olhar e perceber elementos que não haviam percebido à primeira vista, como o quarto personagem da imagem (que está em último plano), os objetos em cima da mesa e o relógio na parede; ou seja, os sujeitos foram apurando seus olhares, até que Ana Beatriz disse: “isso é um café da manhã” – surpreendendo-me ao dizer o nome exato pelo qual a obra é conhecida popularmente. Perguntei a eles por que achavam que parecia uma briga, e eles responderam: “porque está tudo revirado”, “tá tudo jogado” e rapidamente Julia grita: “um assalto!”, mostrando que de uma forma ou de outra, ao longo da oficina, a violência vinha à tona nas associações, durante as leituras das imagens, ou na criação das cenas.

Ao perceber as imagens, os alunos muitas vezes demonstravam a necessidade de exemplificar com o corpo o que sentiam e o que percebiam; nesse dia, especificamente, Raissa, Ana Beatriz e Julia realizaram expressões ao olharem a obra, evidenciando o quão potente pode ser o corpo do educando e o quanto a escola poderia aproveitar essa potência a favor do ensino e da aprendizagem.





Figura 26 – Alunos durante análise da obra “Marriage-a-la-mode:2”

Foto: Natasha Saldanha, outubro de 2017

Mas vamos jogar novamente: volte, você agora, à imagem original, e perceba quais conexões podem ser feitas entre ela e as imagens corporais criadas pelas duas alunas (fig. 26). Quais conexões você criou? Percebeu mais semelhanças ou diferenças?

Para a aluna Raissa, a ligação da vida com a obra se comprovou em sua fala: “para mim, eles são bagunceiros e pronto, iguaizinhos a mim: meu quarto é igual, uma zona”; entretanto, essa observação da educanda mostra que, paralela ao entendimento da imagem, há a contextualização perante a imagem, ou seja, quando os educandos criam familiaridades e trazem sua vida e seu cotidiano na percepção visual, são eliminadas as possíveis barreiras entre obra artística e realidade, criando assim, conexões entre obra-indivíduo-mundo, dialogando com Barbosa, quando diz “dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como

matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos” (BARBOSA, 2010, p.4)¹².

Após esse primeiro momento de apreciação da obra, iniciamos uma mistura de dois jogos: movimento e som, a partir da percepção da imagem, e o jogo baseado em técnicas de comicidade, no qual o movimento e o som são potencializados aos poucos entre os participantes. Vale ressaltar que esse segundo jogo foi inteiramente a partir do “olho a imagem e faço”; assim, lidamos com o impulso do corpo diante desse olhar - este mediado no momento da leitura da imagem, acreditando que o papel do professor nessa etapa é de capacitar

a compreensão, talvez porque o que ele fala encontra ressonância no apreciador, sua memória pode encontrar “arquivos”, relacionando e inter-relacionando questões da obra com suas histórias, e assim, instigado pelo mediador, podem se formar conexões pertinentes às experiências pessoais de cada um. (JOHANN; RORATTO, 2011)



Figura 27 – Alunos durante jogo com base na obra “Marriage-a-la-mode:2”

Foto: Natasha Saldanha, outubro de 2017

¹²Artigo disponível em: <https://texsituras.files.wordpress.com/2010/04/anamae.pdf>

Como havia poucos alunos neste dia, pedi que formassem grupos a seu modo - foi a primeira vez que eles escolheram os grupos, visto que das outras vezes priorizei a formação aleatória. Os grupos estabelecidos - um de quatro (condizente com o número de personagens do quadro) e o outro de três participantes - receberam novamente a imagem e tiveram mais um tempo para a apreciação, a fim de debaterem e criarem a cena do dia.

Em relação à criação cênica, foi um dos dias mais divertidos, pois a obra abriu caminhos para a representação de estereótipos da nossa sociedade. Um grupo representou uma classe de ricos que tem a casa invadida por um bandido. As alunas que representaram a parte rica da cena arrancaram risos da plateia com seus trejeitos e expressões, provenientes de suas percepções do quadro e também mostrando suas visões diante das denominadas, por elas mesmas, "madames ou patricinhas". Entretanto, é importante destacar que ainda dessa vez, em mais essa obra, os alunos acrescentaram a violência em suas construções cênicas, embora o riso e a leveza dos personagens trazidos pelas educandas tenham prevalecido. As alunas causaram risos nos espectadores, e ficou evidente a passagem do jogo espontâneo para a



Figura 28 - Aluna durante jogo. Obra "Marriage-a-la-mode:2"
Foto: Natasha Saldanha, outubro de 2017

experiência compartilhada entre atores e plateia. Houve construção de personagem - proveniente exclusivamente das observações e percepções da imagem - e isto ficou visível à plateia, que compartilhou a história contada pelo grupo, confirmando o pensamento de Spolin (2010) quando defende o uso do jogo teatral com o objetivo de conservar o jogo espontâneo da criança e transformá-lo em “comportamento de palco comunicável” (p.256).

A passagem do jogo dramático para o jogo teatral é uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia. (KOUDELA, 2013, p.45)



13

O segundo grupo trouxe à cena o cotidiano dos alunos, através da representação de um dia em que três amigos vão à escola, a uma festa, e terminam assistindo a um filme juntos; mas os alunos trouxeram da imagem, na construção cênica, a composição do quadro, ou seja, o posicionamento das cadeiras e a pose dos personagens, associando a expressão do personagem principal da obra com a expressão de susto (aproveitada pelos alunos em três momentos da cena). Foi relevante perceber que a mesma imagem abriu dois distintos caminhos, embora em ambos os grupos as expressões dos personagens tenham sido privilegiadas, independente do tema escolhido. O jogo com “Marriage à-la-mode: 2” possibilitou “uma forma de desenvolver o

¹³ O vídeo foi gravado por Luan, um dos alunos da oficina.

autoconhecimento e aumentar a capacidade de interpretar e modificar o mundo em que vivemos” (REVERBEL, 2009, p.8), através do uso da realidade em cena (grupo 2), bem como a interpretação do mundo diante da representação ricos X pobres trazidos pelo primeiro grupo.

Este dia marca a metade do processo na oficina e, com ela já na bagagem, muitas histórias, integração, liberdade criativa, estímulo ao uso do corpo, libertação das amarras sociais e das marcadas na trajetória escolar, desenvolvimento dos alunos a partir da troca e, principalmente, uma diversão compartilhada por esse grupo, trazendo alegria, esperança e novos horizontes ao cotidiano escolar, tendo em mente que uma das funções do teatro é “divertir instruindo” (REVERBEL, 1978, p.3).

3.2.5 Quinto dia de oficina, 25/10/2017 - Indutor: obra “Carnaval II”

“Carnaval II”: festa mundialmente conhecida e esperada principalmente pelos brasileiros, conhecida por todos, desejada por muitos e caracterizada como os dias em que os corpos e as personas, reprimidas ou não, são libertas nas ruas das cidades em ritmo de alegria entre os foliões. Assim, ao planejar a oficina, busquei referências na cultura popular, no carnaval de rua: marchinhas, escolas de samba e blocos de carnaval. Tudo preparado para um dia que, eu já previa, seria animado, já que eu optara por unir jogo e música, a fim de guiar e os alunos e aproximá-los da estética do quadro de Di Cavalcanti. Parti *a priori* de uma percepção minha, e não poderia imaginar que esse quadro abriria, na mente dos alunos, lacunas que eu não tinha pressentido. Quem disse que meu olhar deveria ser priorizado? Por que achei que eles identificariam o mesmo que eu?

A lentidão é do olhar, a rapidez é própria ao ver. O olhar é feito de mediações próprias à temporalidade. Ele sempre se dá no tempo, mesmo que nos remeta a um além do tempo. Ver, todavia, não nos dá a medida de nenhuma temporalidade, tal o modo instantâneo com que o realizamos. Ver não nos faz pensar, ver nos choca ou nem sequer nos atinge. As mediações do olhar, por sua vez, colocam-no no registro do corpo: no olhar – ao olhar – vejo algo, mas já vitimado por tudo o que atrapalha minha atenção retirando-a da espécie sintética do ver e registrando-a num gesto analítico que me faz passear por entre estilhaços e fragmentos a compor – em algum momento – um todo. O olhar mostra que não é fácil ver e que é preciso ver, ainda que pareça impossível, pois no olhar o objeto visto aparece em seus estilhaços de ser e só com muito custo é que se recupera para ele a síntese que nos

possibilita reconstruir o objeto. É como se depois de ver fosse necessário olhar, para então, novamente ver. Há, assim, uma dinâmica, um movimento – podemos dizer – um ritmo em um processo de olhar-ver. Ver e olhar se complementam, são dois movimentos do mesmo gesto que envolve sensibilidade e atenção. (TIBURI, 2004)

Ao partir das constatações de Tiburi acerca do ver e olhar, abro questionamentos diante do meu próprio olhar em relação à velocidade das imagens que nos cercam, refletindo sobre a importância do exercício constante do olhar do professor; construindo na troca com o educando profundas motivações de “descortinamento” de seu possível olhar estático, concordando com Freire (1996) ao dizer que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p.44). Assim, o quinto dia de oficina começava e já me mostrava que na verdade somos a construção de diferentes olhares cambiantes percorrendo campos e perspectivas subjetivas.

Iniciamos com o jogo da caminhada numerada, a fim de estimular a atenção, a memória e novamente a concentração, ponto que busquei sempre trabalhar em primeiro plano, por acreditar que um corpo concentrado é um corpo capaz de estar disponível ao jogo e à espontaneidade. Os educandos estavam visivelmente mais soltos e integrados; além disso, a necessidade da fala nos jogos iniciais estava se tornando escassa. Como esse primeiro jogo lidou especificamente com a atenção e a memória ao número pedido, ajudou os alunos a ficar mais concentrados. Acredito que um bom caminho é atrelar a concentração a outros estímulos, como a memória, por exemplo.

Depois seguimos para um exercício que muito me agrada: coro e corifeu. Esse jogo permite que os jogadores passem por dois papéis importantes: o de comandar um grupo (corifeu) e o de ser comandado (coro). Essas duas funções contribuem para o aumento de confiança e também da autonomia do educando. Com a intenção de aproximar os alunos do tema carnaval, da obra, utilizei nesse momento diferentes músicas referentes a essa festa. Foi emocionante perceber que já na metade desse processo a inibição não dominava mais e, assim, outros corpos começavam a ser delineados e expandidos nesse espaço escolar.

A música de carnaval ajudou a determinar de certa forma os movimentos dos alunos. Blenda e Miguel utilizaram gestos e ações de danças carnavalescas, universo tão amplo e conhecido dos alunos, como expressões de máscaras,

movimentos mais soltos com os braços para cima e também o samba. Miguel - em mais um jogo – utilizou movimentos da capoeira; Raissa trouxe, em alguns momentos, movimentos da cultura pernambucana, com passos do frevo. Movimentos nos diversos planos – baixo, médio e alto – mostraram que efetivamente os alunos já estavam se arriscando mais corporalmente e que aquele ambiente de oficina estava se tornando um espaço de liberdade em confronto com o ser estático e passivo da sala de aula. Três alunas não se sentiram confortáveis ao passar pelo papel de corifeu; os alunos deram força para elas assumirem essa posição. Sinalizei que nada ali deveria ser forçado, então, infelizmente, elas não passaram por essa função. Maria Luiza acabou associando movimentos da música com gestos da cultura chinesa, fazendo a associação do jogo com a realidade das brincadeiras internas entre os alunos, que brincam em sala de aula chamando-a de chinesa por ter os olhos levemente puxados; todos se divertiram bastante, principalmente ela, que foi uma das alunas que mais riu e se divertiu ao longo do processo da oficina, deixando sua marca registrada no grupo.



Tomando a risada da Maria Luiza como exemplo do divertimento na oficina, questionei-me sobre a importância de transformar a escola em um ambiente prazeroso e harmonioso, pois ao longo da minha trajetória como professora já vivenciei momentos nos quais os alunos levaram bronca por estarem rindo em sala de aula. Foi gratificante perceber que criamos na oficina um ambiente oposto a esse pensamento tradicional e rígido, defendendo o

princípio de que "a primeira e talvez a única lei na educação pela arte é a liberdade." (REVERBEL, 2009, p. 22)



Figura 29 – Alunos no jogo “Coro e corifeu”

Foto: Natasha Saldanha, outubro de 2017

Os comentários dos alunos ao final de cada dia e as situações compartilhadas me provaram o quão prazeroso foi o processo da oficina para as crianças e para mim, também; o embasamento da oficina foi o jogo, a aprendizagem a partir do jogo, e este tem como característica principal gerar prazer. Entretanto, sua prática pode ser atrelada a duas vertentes: o lúdico, ou seja, o jogo puramente como diversão e conquista de prazer; e a prática educativa, isto é, o jogo como forma de mediação entre conhecimento e aluno, seja com ele próprio, com o outro, com a realidade que o cerca (com o mundo). Os jogos na sala de aula - o jogo na prática educativa - trarão benefícios ao educando, promovendo descobertas, desenvolvimento integral e crescimento; além de o jogo ser um dos pilares para a “ampliação do universo perceptivo do aluno” (SPOLIN, 2013, p.64). Com a prática dos jogos na sala de aula, tem-se o aluno no centro do processo educacional, em posição ativa no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo as habilidades cognitivas, motoras e afetivas a partir da troca e experiência em grupo e da tomada de independência necessária que o jogo propicia. Dessa forma, no jogo, a criança busca novas soluções,

inventa, aprende consigo e com o outro, estando aberta às situações para além da imitação estéril.

Retomando as observações de coro e corifeu, durante o jogo, acredito que, devido à escolha das músicas, não houve espaço para movimentos do funk, algo rotineiro nas cenas e nas ações das crianças. Outro dado importante se refere às gravações das cenas coletivas. Os alunos sabiam que eu registrava em câmara tudo que fazíamos na oficina, e começou a surgir o interesse de alguns alunos em gravar as cenas, isto é, manipular a câmara. Ensinei brevemente aos interessados os enquadramentos e zoom, e foi engrandecedor perceber que eles estavam sendo despertados para mais um tipo de arte e para novos meios de olhar, agora através de uma câmara, cheios de singulares enquadramentos e formas de ver e perceber o outro.



Figura 30 - Bandeiras retiradas da obra “Carnaval II”

Fonte: <http://www.elfikurten.com.br/2013/05/emiliano-di-cavalcanti-reminiscencias.html>

Em grupos, os alunos iniciaram a análise da imagem e algo além do esperado aconteceu: alguns educandos começaram a indagar sobre a temática da obra. “Carnaval II” se utiliza de cores vibrantes e remonta uma das festas clássicas da nossa sociedade através do movimento e das fantasias usadas no quadro; entretanto, devido à utilização de bandeirinhas no centro da imagem (fig.30), as crianças começaram a questionar se na verdade aquilo não seria uma festa junina, ao invés de carnaval. Curioso perceber que certos alunos repararam e indagaram sobre esse elemento presente na obra, e que até então havia passado despercebido por mim. Afinal, por que o meu olhar teria prioridade diante do olhar dos alunos? Como medir na imagem o certo e/ou errado? O que há são formas de olhar distintas. Não tive como objetivo de forma alguma evidenciar a minha forma de olhar e minhas visões em detrimento das dos alunos. Entretanto, julgo que a minha forma de condução, nesse dia, foi equivocada, pois ao planejar os jogos me baseei na estética do carnaval. Se eu

não tivesse utilizado músicas de carnaval nos jogos iniciais, ou se tivesse trazido primeiro a leitura da imagem, ao invés dos jogos, as cenas possivelmente teriam se delineado de forma completamente diferente.



Figura 31 – Alunos durante análise da imagem “Carnaval II”

Foto: Natasha Saldanha, outubro de 2017

Embora tenha surgido essa dúvida entre os alunos, os três grupos desenvolveram as cenas baseadas no carnaval. O primeiro grupo promoveu uma nova utilização para a imagem, que foi utilizada na cena como um cartaz que divulgava a festa de carnaval na cidade. Priorizando a representação de uma bateria de escola de samba, Luan se utilizou de um rolo de papel como baqueta (fig. 32) – isto é, não impondo limites ao jogo, ressignificando e transformando os objetos a favor da história; nesse momento, o teatro aconteceu de todas as formas, pois os alunos criaram soluções plásticas a favor do desenvolvimento cênico. Ao contrário do que eu havia comentado a respeito do jogo “coro e corifeu”, nas criações cênicas o funk se fez presente em dois grupos: tanto na dança quanto nas músicas (os educandos pediram para utilizar na

cena). Os grupos utilizaram o funk como representação do carnaval; ambos representaram momentos das festas carnavalescas, nas quais dançavam, bebiam e se divertiam ao som do funk. Essa representação está de acordo com o que eu já vinha observando acerca do carnaval do Rio de Janeiro, onde o samba vem perdendo força nos blocos de rua, enquanto o funk vem ganhando força e espaço nas festas; se antes era comum dizer que tudo acabava em samba, podemos dizer que hoje tudo acaba em funk. Não me surpreendeu, portanto, que os grupos trouxessem esse estilo musical como forma de representação carnavalesca.



Figura 32 – Alunos durante a cena baseada na obra “Carnaval II”

Foto: Natasha Saldanha, outubro de 2017

Vale ressaltar um ponto que venho trazendo em todas as minhas observações: a violência. O segundo grupo representou uma festa de carnaval na qual um dos integrantes tem sua carteira furtada, isto é, independente da temática da obra analisada, em algum momento a violência é abordada pelos alunos. Entretanto, nessa cena, especificamente, há a reversão da história e eles mesmos conseguem capturar o bandido e ter de volta a carteira, ou seja, tendo um desfecho positivo. Se essas crianças, muitas vezes, não têm o poder de transformar suas realidades, na prática teatral isso sempre é possível. O jogo se presta a múltiplas propostas, mudanças e recomeços, sendo um “meio de

exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações pessoais” (REVERBEL, 2009, p.22).

Sendo “os arte-educadores profissionais responsáveis por promover o entendimento, a apreciação e a percepção artística e estética, assim como a alfabetização visual e, em grande parte, cultural” (BARBOSA, 1994, p.494), na visão da autora caberia à escola o papel de estimular e formar esse público, sendo os professores/artes-educadores responsáveis por despertar e incentivar a alfabetização visual e cultural de seus alunos, bem como ampliar-lhes o repertório imagético. Esse quinto dia de oficina foi reflexivo, por me fazer questionar o meu olhar. Como promover e estimular o olhar do aluno, mas não esquecer de aprimorar o próprio? O ato de olhar é construído a cada dia e deve ser sempre instigado, provocado e estimulado; nesse dia, indaguei: estou trabalhando o olhar dos alunos, mas como está o meu olhar? Como continuar mantendo um olhar ativo de artista e professor ao longo da correria do cotidiano? Proponho um processo baseado na construção do olhar, da percepção e das sensações, mas preciso, igualmente, interpelar o meu próprio ato de olhar, diante das transformações desenfreadas. No contato com o educando, o educador está a todo instante em profunda troca e renascimento, a ponto de o olhar do professor ser conectado ao de seu aluno e, assim, permitir que o olhar sofra simultâneas, infinitas e intensas metamorfoses.

O meu olhar é nítido como um girassol.
 Tenho o costume de andar pelas estradas
 Olhando para a direita e para a esquerda,
 E de vez em quando olhando para trás...
 E o que vejo a cada momento
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
 E eu sei dar por isso muito bem...
 Sei ter o pasmo essencial
 Que tem uma criança se, ao nascer,
 Reparasse que nascera deveras...
 Sinto-me nascido a cada momento
 Para a eterna novidade do Mundo.
 Alberto Caieiro¹⁴

¹⁴ Heterônimo do poeta português Fernando Pessoa.

3.2.6 Sexto dia de oficina, 01/11/2017 - Indutor: obra “Ansiedade”

Ao longo da oficina optei por distintas formas de apresentar as imagens: espalhadas pelo chão, como parte dos jogos iniciais, ao final dos jogos, nas mãos dos alunos; mas, diferente dos outros dias, no sexto dia iniciei pela imagem – foi a primeira vez em que a obra chegou aos olhos antes de chegar ao corpo. Em roda, sentados, mostrei a obra aos alunos e, a partir desse primeiro contato, iniciamos uma breve análise e discussão. Seguindo a mesma lógica aplicada com “Guernica”, pedi que os educandos olhassem a obra “Ansiedade” e dissessem palavras que associassem imediatamente ao que estavam vendo: rua, assustador, festa (um aluno indagou à aluna no momento da sua fala: “festa? Como assim?”), funeral, saída da cidade, pobreza e eclipse foram algumas. Ao interferir e pedir que atentassem para o movimento superior da obra, isto é, partissem para uma apreciação mais completa, com base nos componentes eidéticos, cromáticos e topológicos¹⁵, foram ditas as seguintes palavras: sangue, solidão, anoitecer, luto, navio, fogo, corrupção, tristeza, abandono (complementada por “ele abandonou a cidade”), mar, dia dos mortos, bruxas, morte, halloween, caixão (“se levantando do caixão”), igreja (“a caminho da igreja”), rito aos deuses e exorcismo.

Anotei as palavras citadas e dei início ao jogo do paredão: os alunos deveriam representar somente com o corpo as palavras que eu ia dizendo, uma de cada vez. Eles não sabiam que eu diria exatamente as palavras citadas por eles. Relacionamos três elementos expressivos: imagem/olhar x palavra x corpo, baseando o jogo em “eu vejo, eu falo, eu faço”. Esse pilar dialoga com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que defende o ensino da arte a partir do ver, fazer, contextualizar – podendo essa proposta criada pela arte-educadora ser desenvolvida a partir de qualquer um dos três pontos, sem ordem pré-determinada ou lógica linear para ocorrer.

Seguimos para o jogo do movimento, som e tradução; em duas filas, novamente em diálogo com a imagem, que estava à frente dos alunos, eles deveriam, um de cada vez, fazer um movimento e um som. A pessoa à frente repete esse movimento, mas traduz em palavras o som feito. Com isso,

¹⁵Vale lembrar: os componentes eidéticos são aqueles que lidam com a linha, os cromáticos com a cor e os topológicos a junção dos dois primeiros, ou seja, a organização da composição.

continuamos trabalhando a representação em corpo e voz das sensações e percepções imediatas advindas da observação da obra. Nesse jogo, a ideia era acionar o olhar ágil, que traz espontaneamente sua percepção para o corpo, que se expressa, ou seja, não cabia nesse momento um tempo para análise, já que o objetivo da proposta era justamente ativar a sensação instantânea.

O espontâneo trazido pelos gestos de dois alunos me chamou a atenção, pois a obra “Ansiedade” assemelha-se visualmente a outra obra de Edward Munch, “O Grito”, e as semelhanças foram percebidas e trazidas instintivamente no corpo do Miguel e da Nicole; o primeiro ao trazer o gesto e a expressão facial semelhante à expressão de horror da personagem da obra “O grito”; e a segunda por reproduzir o próprio som de grito, comprovando a conexão entre as duas obras do artista.



Figura 33 - Alunos em jogo som, movimento e tradução

Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

Entretanto, pela primeira vez, uma aluna disse não sentir “nada” ao olhar a imagem, o que me fez questionar algumas coisas: a timidez e inibição são capazes de travar nossas sensações? É possível ter um olhar completamente vazio e distanciado diante de uma imagem? Há algum problema nisso? Como desbloquear nosso olhar e acessar nossas percepções? Não tenho respostas concretas e nem verdades absolutas a respeito dessas questões. Entretanto, acredito que o caminho da arte pode sensibilizar nossos pensamentos e olhares.

Então, independente de ter respostas para as perguntas, sigo confiante, acreditando no poder de transformação e sensibilização pelo contato com a arte, condizendo com o pensamento de Desgranges ao relatar e valorizar o contato com as práticas artísticas a partir de sua experiência em uma exposição de arte em Paris:

pensava na faculdade da arte de nos sensibilizar, em como a contemplação daquela sequência de quadros havia provavelmente estimulado os visitantes a lançar um olhar estetizado para o mundo lá fora, em como a relação com as obras propiciava, ainda que por instantes, que os contempladores fruissem a existência como uma experiência artística. (2003, p. 14)



Figura 34 – Alunos durante jogo “som, movimento e tradução”

Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017



Figura 35 - Alunos durante cena baseada na obra "Ansiedade"
Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

onduladas e vigorosas, com cores quentes- aos intensos movimentos feitos pela Gabriela ao representar o atropelamento e sua morte, além de identificar nas expressões faciais das alunas semelhanças com as personagens da imagem e a ligação da temática da cena com as palavras ditas por eles *a priori*, e a composição do quadro em diálogo com a composição cênica criada pelo grupo ao “caminharem para o velório” (fig.35). Concretizando o pensamento de que

Após os jogos, era mais uma vez o momento da construção cênica: todos os três grupos utilizaram a temática de terror e morte. No primeiro grupo, após um atropelamento, a personagem morre e, em seu funeral, no momento que estão velando seu corpo, a morta renasce e mata quem a atropelou, gerando pânico, terror e correria. Mas o importante foi perceber, pelos comentários finais da plateia, que os alunos associaram o movimento das pinceladas marcadas na obra-



Figura 36 - "Ansiedade"
Fonte: <https://santhatela.com.br/edvard-munch/munch-ansiedade/>

(...) o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (DINELLY, s/ano, p.4)

O segundo grupo baseou-se na ideia de funeral, palavra também dita pelos alunos no primeiro momento de análise da imagem. Entretanto, esse grupo desenvolveu a morte a partir de um confronto e perseguição entre bandidos e policiais, isto é, assunto recorrente na vida dos alunos, que vivenciam isso dentro dos próprios lares, as comunidades do Rio de Janeiro. Foi emocionante ver o crescimento e desenvoltura da Laisa, aquela aluna tímida; nesse dia, ela tomou a frente da cena e ampliou significativamente a expressão de seu corpo diante dos colegas-espectadores. Mais segura, ficou por sua conta o papel de desenrolar todo o restante da história criada pelo grupo. Se no início do processo, para ela, ainda era difícil se posicionar em cena, agora, no caminho já percorrido ao longo desse tempo, a leveza e a espontaneidade de seus gestos ganhavam espaço e potencializavam uma Laisa que com certeza estava mais segura de si e disponível a novos experimentos e descobertas.

A cor é a tecla. O olho o martelo. A alma é o piano de inúmeras cordas. Quanto ao artista, é a mão que, com a ajuda desta ou daquela tecla, obtém da alma a vibração certa. É evidente, portanto, que a harmonia das cores deve unicamente basear-se no princípio do contato eficaz. A alma humana, tocada em seu ponto mais sensível, responde.

(Kandinsky)¹⁶

¹⁶ (KANDINSKY, 1996. p. 68-69)



Figura 35 – Alunos em cena com base na obra “Ansiedade”

Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

Diante das cenas apresentadas, ficou claro que a temática densa e negativa do quadro, bem como sua composição, foram os dois pontos que mais chamaram a atenção dos alunos, visto que as três cenas apresentaram a

sequência de violência, morte e funeral. Movimentos agressivos e fortes foram associados pelos alunos ao movimento das pinceladas do quadro e suas cores quentes - laranja, vermelha e amarela e preta - relacionadas diretamente a luto, tristeza e morte. Além disso, a composição¹⁷ na vertical e a posição dos personagens na obra também foram pontos percebidos pelos alunos, e em duas cenas houve esse diálogo e a imitação da organização espacial.



Figura 36 – Alunos durante cena com base na obra “Ansiedade”

Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

¹⁷Tomamos aqui a noção de composição oriunda de Read: “a composição é a soma total dessas propriedades secundárias (equilíbrio, simetria e ritmo), inclusive a cor, e o objetivo da composição é organizar todos os elementos físicos que transformam a obra de arte em um padrão coerente, que agrada aos sentidos.” (2013, p. 26)

Além das questões visuais e cênicas, foi curioso e de certa forma positivo perceber que em praticamente todas as cenas que se desenrolaram pelo viés da violência, ela acabou sendo destruída e superada, predominando os finais felizes. Isso mostra que, embora os educandos retratem suas realidades com certo distanciamento entre sofrimento cênico e cotidiano, o jogo dramático alcança seu objetivo ao tratar a realidade “de forma a transformar-se num instrumento de análise do mundo” (RYNGAERT, 1981, p.41) e com isso, de transformação desse mundo, efetivando o pensamento de que, se é possível modificar a realidade cênica, a realidade da vida também é passível de mudanças.

3.2.7 Sétimo dia de oficina, 08/11/2017 - Indutor: obra “Jump in”

Penúltimo dia e já estávamos começando a entrar naquele clima de despedida e desejando que a oficina não terminasse. Os alunos já estavam mais entrosados, soltos e curtindo o fazer teatral. Muitos já começavam a perguntar quando seria a próxima oficina ou o por que ela já ia acabar.

A imagem deste sétimo dia era muito importante para minhas observações pessoais, pois gostaria de perceber como os alunos iriam receber uma obra abstrata e como transporiam suas percepções para seus corpos. Pollock inovou a forma de pintar. Pensando nisso, eu quis utilizar sua obra para trabalhar com dados de informação não imediatos, isto é, com uma identificação figurativa rápida, visto que as impressões partiriam basicamente da cor, do movimento e da qualidade da pincelada. Optei por utilizar o expressionismo abstrato no final da oficina, acreditando que dessa forma os alunos estariam com o olhar mais apurado e com um corpo mais espontâneo e expressivo. E acertei. O desenvolvimento cênico e as percepções dos alunos diante da imagem me surpreenderam e confirmaram que não há limites para o uso da imagem como forma de jogo teatral.

Partindo do princípio de que a cor e o movimento da imagem comunicariam mais rapidamente aos alunos, escolhi jogos que partissem do movimento, a fim de alcançar a atenção, a concentração e a espontaneidade do corpo, necessárias a este dia de trabalho. Assim, começamos por “siga o

mestre”. O grupo estava muito mais concentrado e atento em comparação com os outros dias; não perdia o foco do jogo, e já não era necessário intervir em momento algum durante a execução, o que é bastante positivo, por comprovar que o trabalho desenvolvido estava gerando efeito em diversos aspectos. Na sequência, me apoiei na música, utilizando diferentes estilos e, assim, estimulando distintas qualidades de movimento, em diálogo, com as possibilidades que as pinceladas poderiam trazer. Mas, ao contrário dos outros dias em que usei música, minha proposta era realmente proporcionar aos alunos a dança. O jogo consistiu em dançar e realizar com o corpo elementos cujos nomes iniciassem com a letra pedida por mim ao pausar a música. Meu objetivo era liberar a energia dos corpos, ampliar a expressão corporal, integrar os alunos (muitos dançaram juntos), ativar-lhes a imaginação e a atenção no comando do jogo; assim, eles criaram imagens corporais a partir das letras indicadas. Vale ressaltar que neste penúltimo dia de oficina eu quis deixar o ambiente ainda mais divertido e leve, em ritmo de finalização e confraternização entre eles, e a música era parte importante. Abaixo seguem algumas letras e as imagens construídas pelos educandos:

Letra F – foca, frio, faca, letra f, fã
Letra C – cachorro, caramelo, casa, copo, coração
Letra P – pato, peito, poste, pote, pum, peru de natal
Letra M – macaco, mãe, mamão, macarrão, moto, mamadeira
Letra S – sapo, sabonete, saci-pererê, salada, saleiro, salgadinho

Quadro 2 – Letras e imagens realizadas durante jogo

Ainda usando a música como guia, indiquei alguns elementos de diferentes naturezas, como ônibus, nuvens, fogo, balão, terra, avião, ar, tintas e água; os alunos deveriam expressar com o corpo o andar/movimento desses elementos pelo espaço. Alertei que não era para imitar o elemento ou imaginar que estava dentro dele, e sim reproduzir com o corpo o movimento (lento, rápido, forte, fraco, vertical, horizontal, ondulado, contínuo, fragmentado, curto ou longo e outros) desse elemento pedido. Busquei, assim, estimular no corpo ações do cotidiano, desenhando no espaço fluxos corpóreos. Com esses jogos iniciais,

acredito que os alunos conseguiram trazer para o corpo abstrações, não se limitando às representações cotidianas, buscando outras formas de utilização, gesto, movimento e deslocamentos pelo espaço, ou seja, preâmbulos do que a imagem poderia despertar aos olhos.

Quando falo da fuga das imagens cotidianas, estou me referindo ao fato de o corpo buscar novos estímulos e respostas às sensações visuais trazidas pela imagem, em uma relação trazida tanto por Didi-Huberman quanto por Bergson ao tratarem a imagem em relação ao movimento/ação, isto é, ao corpo. Para o primeiro, o que vemos nos olha, ou seja, há sempre um encontro/um movimento entre aquele que olha e aquilo que é olhado em um diálogo mediado pelo corpo, visto que os corpos são “objetos primeiros de todo conhecimento e de toda visibilidade” (2010, p. 30). O corpo sente e vê; em paralelo com o pensamento de Bergson, que considera o corpo como “imagem particular que chamo meu corpo” (1999, p.13) e essa imagem é composta por movimento, pela ação.

Eis as imagens exteriores, meu corpo, e finalmente as modificações causadas por meu corpo às imagens que o cercam. Percebo bem de que maneira as imagens exteriores influem sobre a imagem que chamo meu corpo: elas lhe transmitem movimento. E vejo também de que maneira este corpo influi sobre as imagens exteriores: ele lhes restitui movimento. Meu corpo é, portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em uma certa medida, a maneira de devolver o que recebe. (BERGSON, 1999, p.14)

Trago essas questões por acreditar que as formas abstratas, como a obra utilizada de Pollock, são capazes de gerar essas ações, esses movimentos trazidos pelos pensadores de forma mais orgânica e rápida, visto que o figurativo age rapidamente na representação, em imagens “pré-fabricadas”, enquanto o abstrato demanda um olhar mais denso, e assim, acaba por abrir caminhos para uma percepção mais descompromissada e liberta das amarras corporais cotidianas.

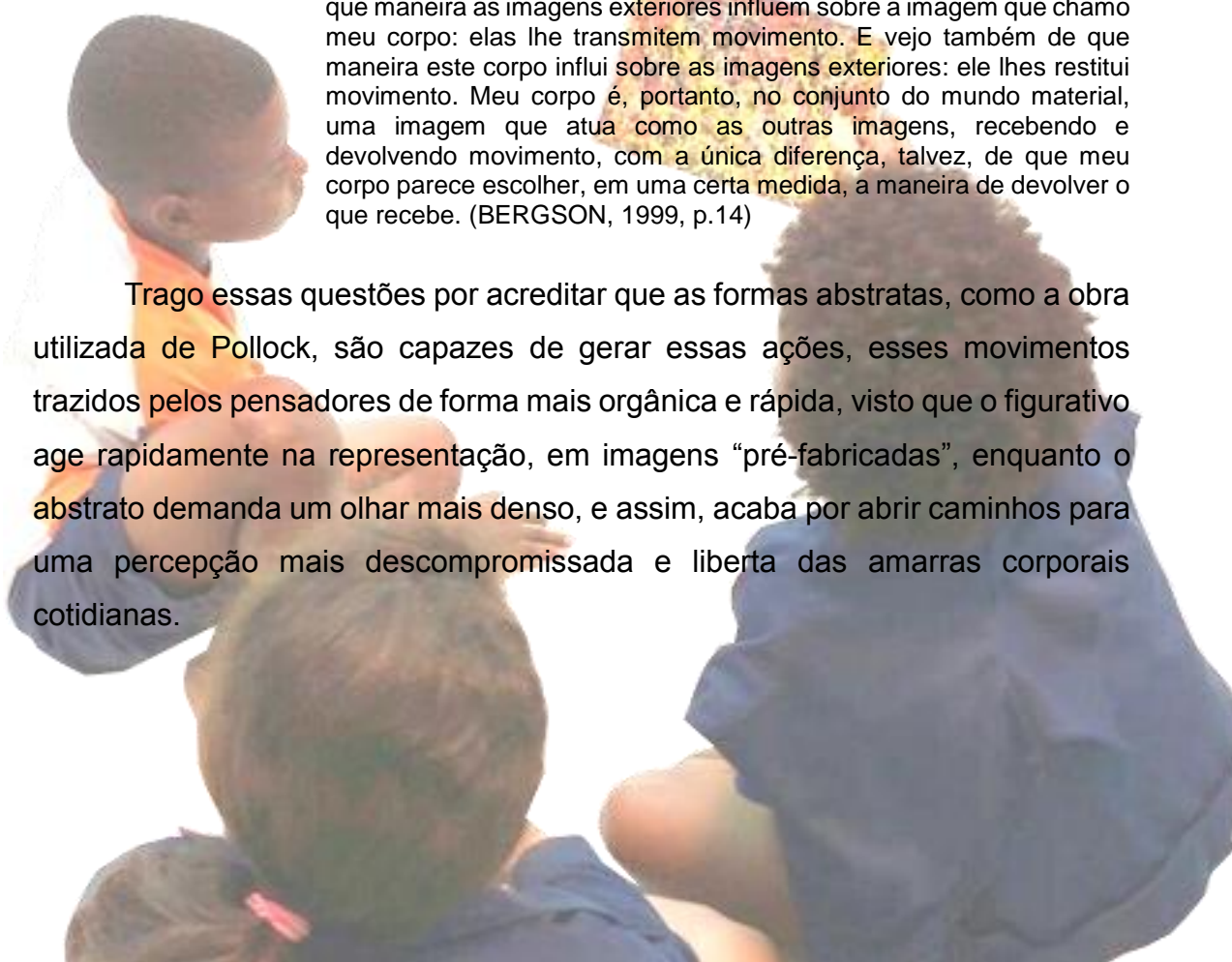


Figura 37 - Alunos durante análise de "Jump in"
Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017



A partir da ligação cena-imagem, as percepções da plateia diante do que via são extremamente relevantes: assim, ao final, os alunos identificaram que o primeiro grupo optou por trabalhar com movimentos bruscos trazidos pela percepção das cores vermelha e amarela utilizadas por Pollock, trazendo no corpo - a partir da frenagem e batida de carro - movimentos intensos e fortes; a plateia identificou no movimento de queda do Miguel, ao ser atropelado, a conexão com as pinceladas fortes e o jorrar da tinta (marca de Pollock muito observada pelos educandos). A percepção do amarelo pelos alunos é justificada por Guimarães (2000) ao dizer que:

Das cores primárias e secundárias, o amarelo é a cor de maior luminosidade (...). De todas as cores, o amarelo é a de maior retenção mnemônica, ou seja, de forma geral, é a cor que mais contribui para a fixação da informação na nossa memória. (p.29)

Além disso, o grupo relacionou a queda de Miguel (fig.41) a uma determinada marca branca (fig.40) que eles perceberam na obra. Dessa forma, os alunos criaram marcas, formas de agir e movimentos puramente baseados na intensidade das pinceladas utilizadas pelo artista e nas sensações que a cor provocou neles. “Platão já definira a cor como como sensação formada pela união entre as chamas emanadas pelos corpos e o fogo da vista” (GUIMARÃES, 2000, p.10).



Figura 38 – Recorte da obra “Jump in” de Pollock

Fonte: acervo pessoal.



Figura 39 – Alunos em cena com base na obra “Jump in”

Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

O grupo dois teve semelhança com o primeiro grupo ao utilizar o jogar das tintas em uma brincadeira de paint-ball entre amigos. Curioso foi que, embora eu não tenha passado nenhuma informação teórica acerca do artista e da obra, todos os grupos perceberam que Pollock opta por trabalhar geralmente sem pincel, decidindo pelo gotejar e jorrar da tinta, deixando-a fluir naturalmente pela tela, caminhando de forma oposta à pintura tradicional. Além disso, o grupo usou a metalinguagem, a obra dentro da obra, utilizando a imagem como parte

da cena e da história. A plateia observou que a disposição cênica dos jogadores estava em diálogo com as pinceladas circulares da imagem, já que toda a cena foi desenhada em forma de círculo. Essas observações visuais por parte dos alunos me chamaram bastante a atenção, comprovando que, em diálogo com o olhar, toda e qualquer imagem é um potencial para inúmeras possibilidades cênicas.

Para o terceiro grupo, a cor ficou em evidência na leitura da imagem. Na cena, pintores estavam criando suas obras, mas surgia a dúvida acerca da mistura das cores: “amarelo com vermelho dá o quê?” E, a partir dessa pergunta, começaram a utilizar o corpo (sons corporais com as palmas) para produzir o ritmo do funk, e cantaram:

“Nós, pintor, chegamô pra criar
Com as nossas tintas, nós vamô arrasar”

O grupo utilizou o tema “artes” para criar sua cena. A plateia notou o movimento dos braços dos atores ao cantar, aproximando-se do movimento circular e fluido das pinceladas de Pollock. Os alunos perceberam mais um elemento de ligação com a imagem.

O último grupo, incrivelmente, conseguiu unificar um pouco o que os três grupos anteriores apresentaram. Utilizou a imagem na cena ao representar o jorrar de tinta na roupa das alunas; a organização cênica era praticamente toda em formato de roda, dialogando com as pinceladas circulares; os corpos se movimentaram de forma fluida e com andar inconstante, dialogando com a estética do quadro; todas essas observações foram discutidas e comentadas pela plateia, trazendo reflexões entre imagem-cena, nas quais se têm “narrativas, objetos e imagens com base em um pensar sobre o homem e o mundo, para que, das leituras dessas produções, emerjam questões. Estas, por sua vez, dão lugar ao aprendizado e, por meio dele, à transformação da realidade concreta (...).” (BUORO, 2002, p. 25)



Figura 40 – Alunos em cena com base na obra “Jump in”

Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

3.2.8 Oitavo dia de oficina, 22/11/2017 - Indutor: obra “Os Gêmeos”

Último dia, e uma mistura de sentimentos: a finalização do processo que idealizei; a conquista obtida no contato com os alunos; a gratidão de ver o desenvolvimento deles ao longo desse curto tempo compartilhado; a turbulência de diversos pensamentos que se abriam com as constatações positivas e negativas sobre tudo que foi realizado; a felicidade de perceber o quanto foi bom para os educandos ter na escola um espaço aberto às suas experimentações; a conquista da liberdade dentro de um sistema tradicional de ensino; a curiosidade

de imaginar o que viria a partir desse final; o descontentamento por não poder continuar com o projeto (pelo menos naquele ano) e as lembranças advindas das trocas que tivemos, professora e alunos - uma das relações mais difíceis, entretanto uma das mais gratificantes e realizadoras que podem existir. O percurso seria longo, mas uma parte dele estava sendo encerrada. Fechando ciclos e abrindo caminhos: iniciávamos o oitavo dia de oficina.



Figura 41 - Educandos e professora: o começo do fim
Foto: Maritza, novembro de 2017

Começamos com a roda de energia. Nada mais compatível com esse final do que nos reunirmos novamente em roda, nos olharmos e trocarmos a energia através de nossas mãos entrelaçadas. Após esse momento inicial de concentração, eu disse que eles poderiam escolher o jogo de aquecimento de que mais tinham gostado, para repetirmos, e a maioria escolheu o zip-zap-boing,

que reúne exatamente os elementos que tanto busquei trabalhar nos jogos iniciais: concentração, energia e olhar. Um corpo concentrado lança a partir de seu olhar a energia necessária na troca com o coletivo: sujeitos, olhares e corpos caminham na construção de imagens pelo espaço.

Após o aquecimento, iniciamos a caminhada pelo espaço, a fim de reconectar esse corpo ao espaço. Durante esse caminhar fui dando indicações de tipos de solos que os alunos deveriam imaginar e sentir ao pisar. Passamos pelo chão de fogo, pedras, chiclete, pregos, areia, chocolate, notas de dinheiro, e finalizamos na lama (já tentando conectar a sensação desse andar com o tema do grafite de Os Gêmeos). Os dois solos mais interessantes para observar a ação dos educandos foram o de chiclete e o de pregos; no primeiro, a visualização e a sensação ficou mais evidente no corpo, promovendo um andar pesado, quase em câmera lenta; o segundo ocorreu de forma oposta: alguns alunos começaram a pular, como se, sentindo no corpo o contato com



Figura 42 - Alunas em jogo: tipos de solo.
Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

os pregos, não estivessem de fato se machucando. Isso comprova que em certos momentos o aluno se distancia do jogo, sendo necessária a intervenção do professor para reconectá-lo às sensações de seu corpo e mantê-lo absorto durante toda a prática, priorizando sempre o sentir e não o representar/imitar.

Seguimos para o jogo de construção de imagens a partir de temas. Sempre iniciando com três alunos, mediante um tema dado os três deveriam ao mesmo tempo montar uma imagem. Os demais iriam se encaixando nessa imagem. O primeiro tema foi “pobreza” (fig.45); importante perceber que a maioria dos alunos se posicionou em plano baixo e médio, caracterizando a inferioridade e submissão geralmente associadas à pobreza; e praticamente todos criaram imagens trazendo a relação pobreza-falta de dinheiro.



Figura 43 – Alunos durante jogo “imagem-temas”

Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

Ao pedir o tema “Rio de Janeiro”, imagens variadas apareceram: pontos turísticos como o Cristo Redentor, a representação do calor, praia, surfistas e turistas fotografando a cidade. Surpreendentemente, a violência não foi evocada, sugerindo que os alunos ainda relacionavam *a priori* imagens positivas à cidade. Mas quando pedi o tema “lugar onde eu moro”, constatei que as imagens de violência ressurgiram. Embora os alunos tenham retratado a cidade de forma

positiva, suas realidades se mostraram distantes das imagens representativas da cidade, como se essas crianças não pertencessem a esse lugar. Além disso, quando retrataram a temática da cidade, as imagens eram representações de calor ou ponto turístico, enquanto no “lugar onde eu moro” a representação foi marcada especificamente por um personagem dominante: o bandido.

O último tema dado foi corrupção, trazendo mais uma vez, no final do jogo, o contraponto com a temática da obra do dia. E a partir dessa última imagem criada pelos alunos, formei grupos para o momento da leitura do grafite. Ao entregar a obra, pedi que lembrassem dos jogos que fizemos e imediatamente, ao observarem a imagem, pontuaram: “é a pobreza”, “é a corrupção” e, na fala de Luan: “os políticos corruptos que roubam dinheiro dos pobres”. Os educandos demoraram um tempo de análise até identificarem que o episódio retratado na obra dos grafiteiros era o crime ambiental da barragem de Mariana. Mas isso não diminui o valor da leitura dos alunos, pois a imagem, embora tenha sido criada pelos artistas como crítica a outro problema, abre inúmeros caminhos para as esferas políticas e sociais do Brasil – como observado e relatado pelos educandos.



Figura 44 - Alunas em cena baseada no grafite
Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

O primeiro grupo reproduziu o posicionamento da imagem, onde uma mãe carrega seu filho no colo e segura o outro nos braços (fig.46); os alunos partiram nesta composição ao avançarem na lama em movimento pesado, cansado e denso, até caírem; mas conseguiram se levantar até a chegada de um homem – igualmente a ação da imagem – que despeja um balde de lama e afunda essa família permanentemente. Na cena ficou evidente que os alunos

enxergam a tentativa do povo em avançar, mas que isso se torna vão diante do poder de terceiros (nossos governantes ou grandes empresários que comandam o país), acarretando a supressão das vidas. Os alunos não utilizaram nenhuma fala, deixando a imagem corporal claríssima diante de suas ações corporais. A plateia observou conexões da obra com toda a representação trazida pelo grupo, tanto na questão temática quanto na questão visual, além de evidenciar que muitas vezes, na prática do teatro, a ação se torna mais importante, potente e comunica mais do que o texto falado.



O terceiro grupo retratou exatamente o episódio de Mariana, noticiando o acidente e entrevistando o presidente – deixando claros os interesses políticos e econômicos ao representarem o presidente no canto da cena contando dinheiro, simbolizando a corrupção que, do ponto de vista deles, envolve praticamente toda a política brasileira. No final da construção cênica, o grupo representou o embate do povo contra o poder supremo, que acaba sendo derrotado e preso pela população. Como já relatei anteriormente, os alunos geralmente trazem uma solução e o chamado “final feliz” em suas cenas. É emocionante perceber que resta esperança em seus olhares e que, se são capazes de encontrar soluções na cena, serão capazes também de gerar ações futuras para transformar suas tristes realidades.

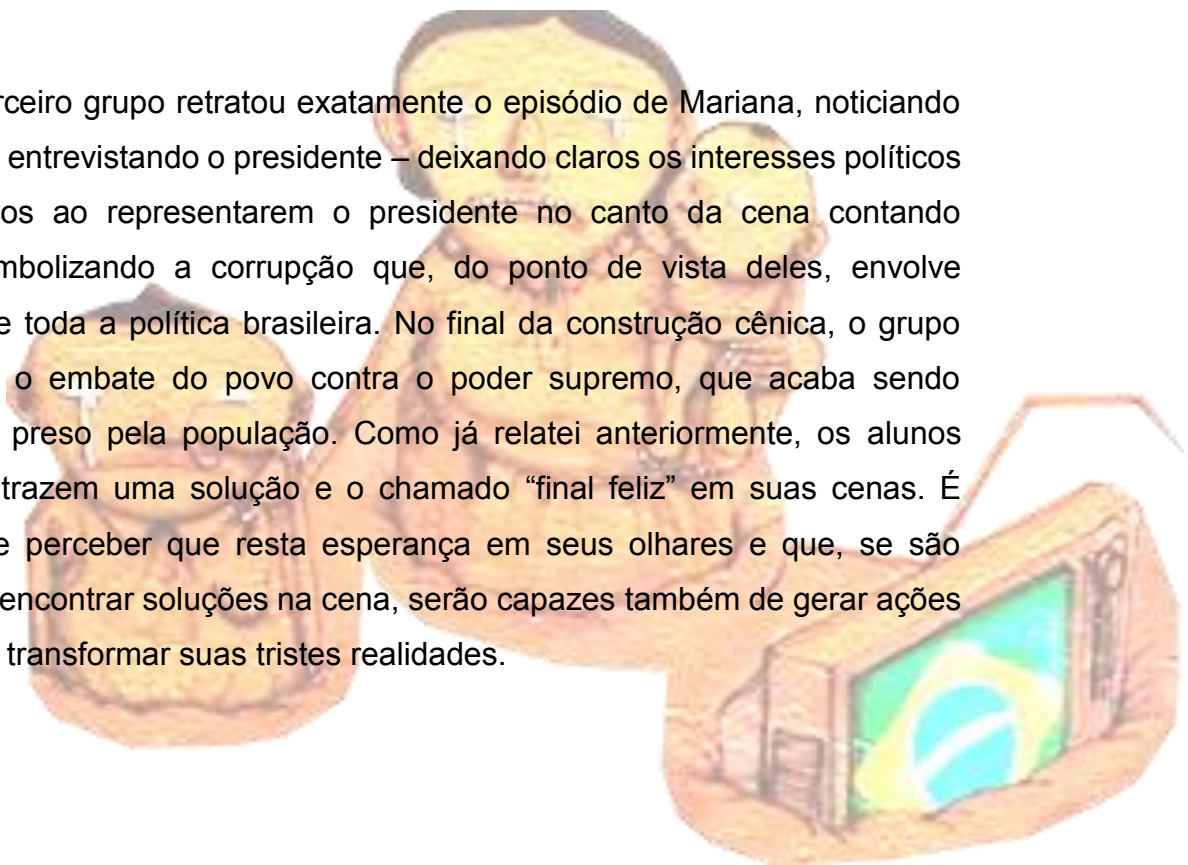


Figura 45 - Recorte do grafite
Fonte: acervo pessoal.

E com a esperança no olhar e nas ações, finalizamos a oficina, na certeza de termos compartilhado inúmeros olhares, opiniões, divertimento, confiança e, principalmente, a convicção de ter gerado em um espaço tradicional de ensino um campo de liberdade de expressão e quiçá para a construção de uma escola mais ativa, viva e repleta de possibilidades.



Figura 46 – Alunos em cena com base no grafite dos Gêmeos

Foto: Natasha Saldanha, novembro de 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não tardamos a perceber que nós, os cegos por assim dizer, não temos praticamente nada a que possamos chamar de nosso, a não ser o que levamos no corpo.”

José Saramago¹⁸

Para Lopes (1982) “os recursos de que o homem dispõe para se comunicar com o mundo são em número cada vez maior. O mais antigo deles, o corpo, está bastante esquecido do homem moderno” (p. 99). Com isso, o autor abre questionamentos acerca da visão do corpo como mero suporte ou como segundo plano da nossa existência; assim, debato as derradeiras questões acerca do trabalho desenvolvido na oficina, devido a um dos meus focos ser pautado exatamente no corpo e na forma como somos moldados a esquecê-lo com o passar do tempo e com a vida acelerada, virtual e distanciada. As escolas tradicionais abolem o corpo e sobrecarregam a mente, fragmentando o ser e contribuindo a longo prazo para consequências intrigantes, tanto na esfera social quanto pessoal. Dessa forma, se faz cada vez mais necessária a inclusão da arte nos ambientes escolares, a fim de se ter o desenvolvimento integral do ser humano. Concordo com Machado e Rosaman (1994) ao dizerem que “a falta de exercícios de expressão espontânea nas crianças vai tornando-as máquinas de repetir conceitos, pobres robôs, cópias malfeitas de adultos ressequidos, portavozes do que se ouve todos os dias nos programas de televisão (...)”. (p.11)

Escolhi trabalhar com imagens (obras de arte), a partir dos estudos do jogo dramático proposto pelo francês Jean-Pierre Ryngaert, por acreditar que no trabalho com os indutores o corpo ganha destaque e se torna o propulsor cênico, tendo na percepção e sensação o motor para a criação no “aqui e agora”; isto quer dizer que tem-se o corpo como invenção criativa, como uma fábrica de imagens. Com a ampliação dos potenciais de expressão no teatro, ou seja, quando outros elementos começam a construir dramaturgia, e não mais necessariamente só o texto, ganha-se uma liberdade na escolha da criação e, com isso, os elementos e seus signos impregnados no nosso dia a dia começam

¹⁸ (SARAMAGO, 1995, p.216)

a compor a teatralidade, gerando um processo de expansão da consciência crítica dos espectadores, a fim de “elaborar uma leitura própria e seletiva dessa enxurrada de signos a que estamos expostos” (DESGRANGES, 2006, p.97). Resumidamente, o que quero dizer é que, a partir da inclusão de novos elementos do cotidiano na construção da dramaturgia, o jogo dramático contribuiu para o despertar do lado estético, crítico, de fruição e decodificação de imagens e signos; a imagem, como indutora do jogo na oficina, possibilitou análises e leituras de mundo por parte dos sujeitos.

A exploração dos vários elementos que constituem a cena teatral possibilita, também, que o participante tome consciência dos diversos signos linguísticos pelos quais somos bombardeados diariamente, através dos tantos meios de comunicação contemporâneos - *outdoors*, cinema, televisão, rádio, jogos eletrônicos, etc. -, estando atento a cada uma dessas emissões, deixando de consumi-las irrefletidamente, mas, ao contrário, colocando-se em condições de percebê-las criticamente e elaborar uma leitura própria e seletiva dessa enxurrada de signos a que estamos expostos. (DESGRANGES, 2006, p. 97)

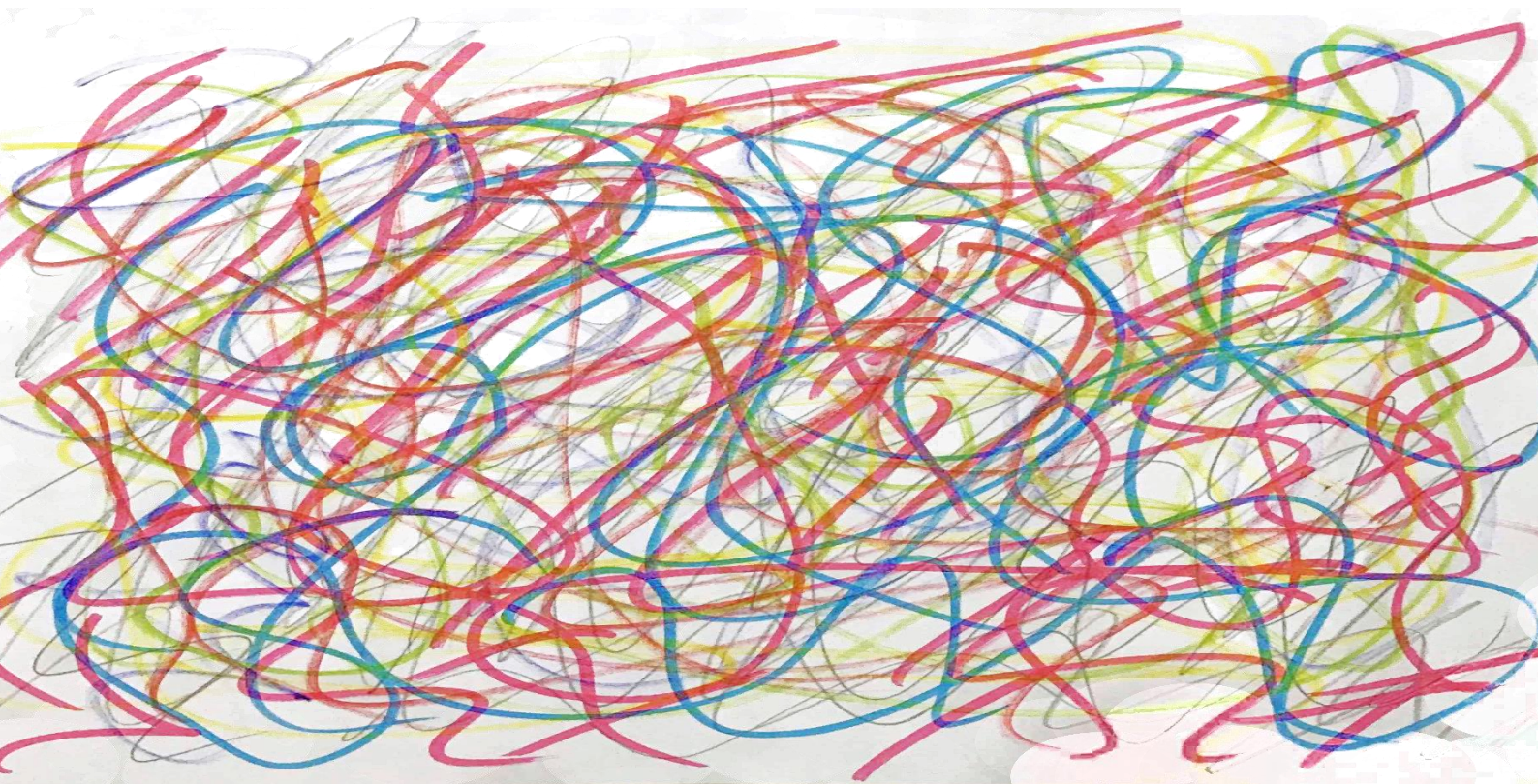


Figura 47 - Desenho criado pela aluna Raissa baseado na obra "Jump in"

Foto: acervo pessoal, novembro de 2017

Ancorada na abordagem triangular da arte-educadora Ana Mae Barbosa, defendi durante o processo um aprendizado em arte consciente e informado, acreditando que os educandos devem estar preparados para conhecer e decodificar uma obra/imagem, a fim de se construir uma sociedade desenvolvida – cultural e artisticamente – isto é, que leia o mundo criticamente e atue ativamente nele. Sendo assim, no primeiro capítulo apresentei algumas visões acerca do conceito de imagem e do olhar, e que trouxeram o ato de ver como uma luta constante de construção e desconstrução, desnaturalizando e sensibilizando esse olhar e não ignorando as névoas que o compõem, visto que "todo olho traz consigo sua névoa" (Didi-Huberman, 1998, p.77), mas tendo na figura do mediador/professor um facilitador nesse processo. Este, por sinal, foi composto pelo intercâmbio das linguagens artísticas, visuais e cênicas, tendo no jogo, discutido e amplamente estudado, o caminho para seu desenvolvimento.

O jogo é uma potente ferramenta para o desenvolvimento integral do educando. Entretanto, como percebi ao longo de minha trajetória como professora, muitos colégios excluem esse mecanismo de seus currículos, tornando o ensino cada vez mais repetitivo, com foco na individualidade, no depósito de conteúdos e visando ao aluno como mero ouvinte e inativo – tendo em sua gênese traços dos modelos tradicionais de ensino. Com isso, tornam-se cada vez mais necessárias ações escolares que propiciem novos caminhos, a fim de buscar na sala de aula um aluno mais vivo, ativo, participante, estimulado, cheio de inquietudes perante o mundo, e não mero reproduzidor de conceitos e acumulador de informações, propiciando a riqueza das experiências e experimentações. Um dos caminhos para essa mudança é o jogo, visto que a partir dele esse processo torna-se real, e "a falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida" (SLADE, 1978, p. 20). Para Slade, a falta do jogo, e conseqüentemente a falta de si mesmo, desse elo que não se estabeleceu, pode ser a causadora de distintas dificuldades, dúvidas e incertezas que aparecem ao longo dos anos. O jogo possibilita, entre tantas coisas, a troca entre os alunos; permite adentrar um pouco sobre o corpo e os pensamentos do outro, edificando um caminho compartilhado. Para Ryngaert (2009): "o jogo é um recurso contra condutas rotineiras, ideias pré-concebidas, respostas prontas para situações novas ou medos antigos" (p. 60)

O jogo aqui preconizado fez parte do processo em duas etapas: como exercícios iniciais, para aquecimento e concentração dos alunos, não havendo nesse momento estrutura dramática. O foco estava no físico/no corpo, sem criação de personagens e sem a intenção de se criar ilusão; o objetivo era trazer a consciência orgânica no aqui e no agora, suscitando o espontâneo e as respostas subjetivas, sem fingimento, em direção contrária à reprodução de comportamentos estereotipados. Houve também a intenção de liberar o corpo e integrar o grupo, visto que sem parceiro não há jogo. Na segunda etapa, teve-se o jogo enquanto criação cênica, esta renunciando ao texto dramático ou a uma história preexistente. As histórias foram construídas a partir do contato com a obra, sendo este imediato ou posterior à análise da imagem. Isto quer dizer que as histórias partiram das sensações e percepções provocadas no contato com a obra e nas relações de troca entre o grupo. A ênfase esteve no sujeito que cria o diálogo do jogo. Assim o uso dos jogos

estrutura-se menos como uma transmissão de conteúdos e mais como uma proposição de experiências, nas quais o participante vai formular as suas descobertas, elaborar as suas respostas, construindo, como foi dito, o próprio conhecimento durante o processo de aprendizagem. (DESGRANGES, 2006, p. 117)

Foi possível observar, por meio das experiências e reflexões, que o diálogo entre jogo-imagem-corpo foi potente e possibilitou a abertura para diferentes caminhos e processos, tornando possível o encontro das imagens visuais com as imagens mentais dos educandos, sendo essas trazidas para seus corpos e desenhadas no e pelo espaço, multiplicando assim as imagens em um processo de recriação, modificação e reconstrução - afirmando que ao ter o “corpo do texto no corpo do sujeito, a obra movimenta-se construindo seu sentido”. (BUORO, 2002, p. 157). Unir imagem e jogo propiciou não somente o estímulo para decifrar e reconhecer imagens no mundo, como também para produzi-las, modificando as relações dos educandos: tirando-os da passividade recorrente da sala de aula e estimulando a sua transformação em um papel ativo dentro da escola.

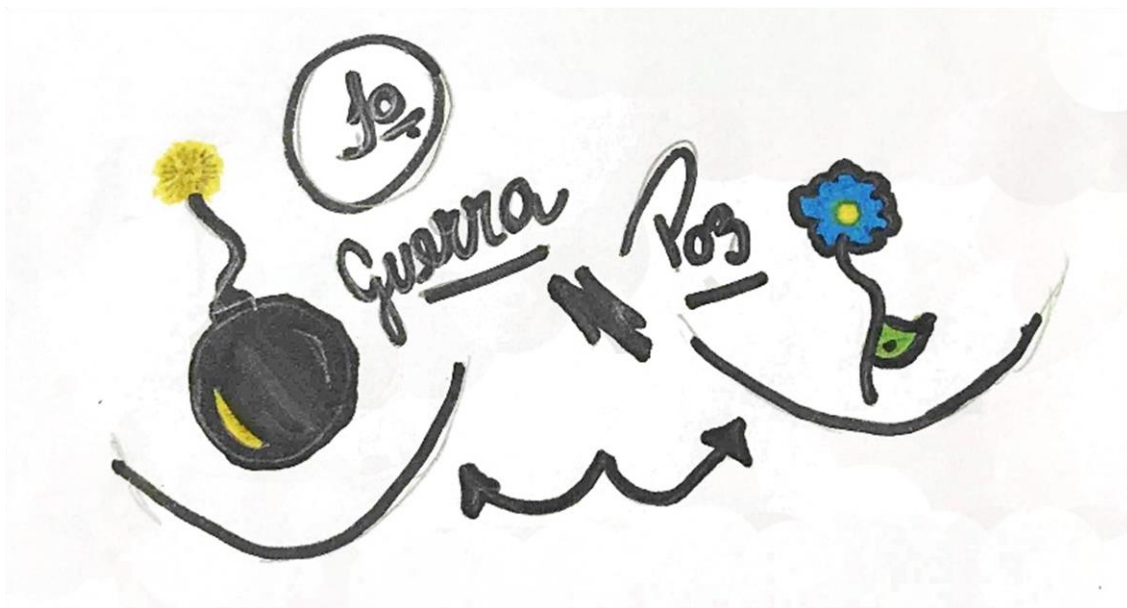


Figura 48 - Desenho criado pela aluna Raissa

Foto: acervo pessoal, novembro de 2017

A oficina foi de encontro a algumas adversidades e complexidades inerentes à estrutura escolar tradicional, como o pensamento do corpo como mero suporte da mente para transmissão de conteúdos. Afinal, a escola deve se renovar e se readaptar, visto que o futuro tende a ser tecnológico e as profissões imprevisíveis. Então, como se encaixar nessa nova realidade que se abre? “De nada adianta o discurso competente, se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 1996, p.7). Assim, não é função da escola preparar profissionais, mas preparar humanos, das formas mais variadas que existem, e a arte pode ser o caminho para esse novo ensino com base na sensibilização ao outro, a si e ao mundo, preconizando a autoconfiança, o autoconhecimento e a curiosidade e deslumbramento pela aprendizagem. Mas como tornar isso possível? Algumas possibilidades foram experimentadas nesse processo e todas passaram o corpo, estimulado a ser ativo, desperto e a estar aberto às experiências. O corpo é composto de subjetividades, atravessamentos e memórias; logo, não deve ser esquecido e abolido do processo de ensino-aprendizagem.

Observei, durante cada jogo, cena e encontro, a quantidade de energia e possibilidades existentes dentro da sala de aula: os alunos são seres potentes e os professores deveriam criar alternativas para o desenvolvimento dessas

potencialidades. Quando se tem um corpo disponível no processo do ensino, a aprendizagem torna-se mais eficaz e prazerosa. Comprovei isso ao comparar o rendimento dos alunos que participaram da oficina com o dos que não participaram: todos os educandos que compartilharam comigo esse processo tiveram uma melhora considerável na nota, na minha disciplina curricular. Além disso, ao conversar com eles acerca do projeto, todos agradeceram a oportunidade e enfatizaram o quanto queriam que continuasse. Até hoje me questionam, nas salas e nos corredores: “volta com o teatro”, “não vai ter mais?” “Por que acabou?”, provando que a experiência foi significativa para eles, da mesma forma que foi para mim.



Figura 49 - Desenho criado pela aluna Raissa com base na obra "Carnaval II"

Foto: acervo pessoal, novembro de 2017

Além disso, a participação na oficina gerou conhecimentos visuais, estéticos e históricos aos alunos, e isso está contribuindo para a formação na grade curricular, visto que algumas turmas estão entrando em contato este ano com obras com as quais trabalhamos no processo, como “Marriage-a-la-mode: 2”, “Guernica” e o grafite de Os Gêmeos. Os alunos estão reconhecendo as imagens e recordando esse olhar despertado e construído no ano anterior. Um exemplo disso provém do Miguel - agora do oitavo ano. Ao me encontrar, ao final da prova, ele relatou que só soube responder à questão do grafite de Os Gêmeos porque lembrou do dia da oficina em que trabalhamos com a obra; isso é gratificante e dialoga com a reflexão que fiz anteriormente ao tratar do corpo como princípio e elemento integrador da aprendizagem, pois embora Miguel também tenha visto e entrado em contato com a obra durante as aulas de artes

visuais, foi a relação corporal durante a oficina no ano passado que o marcou e o fez recordar e acertar a questão da prova: com o corpo a aprendizagem tornou-se significativa.

Independente de resultados ou da futura continuidade do projeto naquela escola, acredito que tanto os alunos que participaram quanto a escola nunca mais serão os mesmos: a arte os modificou. A experiência comprovou que a partir do jogo é possível a construção de um espaço escolar livre, lúdico e prazeroso, além de se ter na imagem um constante estímulo à criação e reflexão do nosso olhar, mesmo em uma realidade acumuladora, tensa e repleta de signos.

Como professora de artes e de teatro, acredito que possibilitar aos alunos o contato com os meios de expressão que eles facultam é gratificante e ao mesmo tempo desafiador. Promover a sensibilização dos olhares e corpos dos educandos é combater de frente as amarras sociais e educacionais tradicionais, confirmando o papel da arte como uma arma de resistência aos antigos paradigmas.

“Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo e o mundo aparece refletido dentro da gente.”

Rubem Alves



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. B. *Política, subjetividade e arte urbana: o graffiti na cidade*. Florianópolis, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106968/319164.pdf?sequence=1>>._ Acesso: 07/04/2018

ARGAN, G. C. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AUMONT, J. *A imagem*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

AZEVEDO, F. A. Abordagem triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da Arte*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *A importância do ensino das artes na escola*. Revista Época, 2016. Disponível em:
<<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>>. Acesso: 26/12/2016.

_____. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. CUNHA, F (orgs.). *Abordagem triangular: no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, M.H. *Leitura de imagens e o ensino da arte: considerações em educação não formal – em museus*. III Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias. Florianópolis, 2010.

Disponível em:

<http://artenaescola.org.br/uploads/arquivos/Leitura%20de%20imagens%20e%20o%20ensino%20da%20arte_Maria%20Helena%20Rossi.pdf> Acesso em: 28/12/2016.

BARANITA, I. M. C. *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*.

Lisboa, 2012. Disponível em:

<<http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/a1.pdf>>. Acesso: 12/02/2017.

BELINKY, T. In: KOUDELA, I. *Jogos teatrais*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013

BERTHOLD, M. *História mundial do teatro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BIASOLI, C. *A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação*. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2007

BOMBASSARO, M. C. *A Roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar*. Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28810/000772947.pdf>>.

Acesso em: 21/04/2018

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SES, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BERGSON, H. *Matéria e Memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999

BREDARIOLLI, R. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010

BUORO, A. B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2002.

COURTNEY, R. *Jogo, teatro & pensamento*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DESGRANGES, F. *A pedagogia do teatro, provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

_____. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Editora Hucitec. 2003.

DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DINELLY, F. Ensino de arte no Brasil: uma análise dos conteúdos do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/ensino-de-arte-no-brasil-uma-analise-dos-conteudos-do-ensino-fundamental/>>. Acesso: 29/12/2016

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GUIMARÃES, L. *A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores*. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2000.

HANSTED, T. C. *Teatro e educação: uma relação historicamente construída*. São Paulo, 2013. Disponível em:

< <http://www.redalyc.org/pdf/715/71525769012.pdf>>. Acesso em: 4/03/2017

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva S.A, 2000

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino de teatro*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

JARDIM, J.; CARVALHO, W. *Janela da alma*. 2001. 1h.13 min. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg>. Acesso em: 05/05/2017

JOHANN, M.; RORATTO, L. *A dimensão educativa da mediação artística e cultural: a construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra*. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/3071>>. Acesso em: 25/08/2018

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

KANDISNKY, W. *Do espiritual na arte*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KOUDELA, I. *Jogos teatrais*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013

LOPES, A. S. *Jogos dramáticos*. Rio de Janeiro: Plurart, 1982

MACHADO, M.C. ROSMAN, M. *100 jogos dramáticos*. Rio de Janeiro: Agir, 1994

MACHADO, R. S. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010

MARTINS, M. C. *Curadoria educativa: inventando conversas*. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27.

MEDEIROS, R. B. *O cotidiano e a festa: representações populares brasileiras na pintura de Di Cavalcanti*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:

< <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/view/16352>>. Acesso em: 11/03/2018

MUNDIM, L. F. *O espaço da cidade como indutor de jogo teatral*. Rio de Janeiro, 2016.

_____. Percursos em pedagogia do teatro: processo colaborativo como práxis. In: TELES, N. (Org.). *Pedagogia do teatro*. São Paulo: Papyrus, 2013

OLIVEIRA, M.M. História como estratégia: uma apropriação da abordagem triangular para uma educação não conformista. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010

PEDROSA, I. *Da cor à cor inexistente*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda, 1977

PESSOA, F. O Marinheiro. 1913. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1973>

PILLAR, A. D. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2011

READ, H. *A educação pela arte*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

REVERBEL, O. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009

_____. *Um caminho do teatro na escola*. Minas Gerais: Scipione, 1989.

RYNGAERT, J. P. *O jogo dramático no meio escolar*. 3. ed. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify. 2009.

SANTANA, A. P. *Teatro e formação de professores*. 1. ed. São Luis: Edufma, 2000.

_____. Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco a sala de aula. in FLORENTINO, A; TELLES, N (orgs). Uberlândia: EDUFU, 2009.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

SCHRAMM, M. (Org.). *Reflexões sobre o ensino das artes*. Joinville: Ed. Univille, 2001. v. 1, p. 20-35.

SILVA, A. P. *O jogo como indutor da encenação: uma experiência de sala de aula*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/view/704/644>>. Acesso em: 25/04/2017

SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *Jogos teatrais, o Fichário de Viola Spolin*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017

TELLES, N (org.). *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 2013

TIBURI, M. *Aprender a pensar é descobrir o olhar*. Artigo originalmente publicado pelo Jornal do Margs, edição 103, set./out. 2004.

WOLFFLIN, H. *Conceitos fundamentais da história da arte*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FONTES CONSULTADAS

AUMONT, J. *O olho interminável [cinema e pintura]*. 1. reimpressão. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da Arte*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FO, D. *Manual mínimo do ator*. 5. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

FONTANILLE, J. *Significação e visualidade: exercícios práticos*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

HANSTED, T.C. *Teatro e educação: breve sinopse*. Campinas, SP, 2012.

PIETROFORTE, A. V. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007

PUPO, M. L. *O lúdico e a construção do sentido*. IN: Sala Preta. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, junho de 2001, pp. 181- 187. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57023>>. Acesso: 20/03/2017

_____. *Para desembaraçar os fios*. IN: Educação e Realidade, Dossiê Arte, Criação e Aprendizagem, UFRGS, v. 30, nº 2, jul/dez. 2005, pp. 217- 228.

SANTOS, V. *Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades*. O PERCEJO. 2009

APÊNDICE

A ARTE E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1. A ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE UM POVO: breve panorama histórico

As discussões que me proponho a apresentar neste estudo mostram que ainda há um longo caminho a percorrer no campo da arte-educação. Por esse motivo o contínuo debate e estudo da área torna-se fundamental, a fim de elevar as artes à importância equivalente às outras áreas de conhecimento e atuação. Precisamos entender como se deu o processo das artes na educação brasileira ao longo dos anos, através de sua história política e social, bem como as teorias que permeiam a prática escolar cotidiana.

A arte sempre se manifestou em todas as civilizações, nos primeiros relatos pré-históricos (arte rupestre). A partir dos desenhos nas cavernas pode-se observar que a música, a dança e as representações teatrais eram constantes no dia a dia do povo, ou seja, a expressão a partir da arte constitui-se como ativa na vida de todos os povos ao longo da história. A produção da arte na época remota estava sempre ligada à temática do cotidiano e/ou à religião, como a representação da caça, os rituais de fertilidade, a adoração aos mortos e deuses, a imitação dos animais e outros. Pode-se dizer que o que diferencia o modo de fazer arte primitiva da arte realizada hoje em dia é a utilização de mais recursos, bem como a construção de um pensamento acerca da produção, ou seja, um conceito. Concordando com Berthold (2014), quando fala do teatro especificamente: “do ponto de vista da evolução cultural, a diferença essencial entre formas de teatro primitivas e mais avançadas é o número de acessórios cênicos à disposição do ator para expressar sua mensagem” (p.1).

Ao observarmos as produções antepassadas - desenho, pintura, escultura, a produção de sons e a expressão do corpo, seja na dança ou no teatro - observamos que se integram totalmente ao modo de vida de determinada população, efetivando o pensamento de que toda civilização é produtora de arte. Como, então, admitir que os alunos, em seus âmbitos escolares, sejam exceções?

As artes cênicas sempre estiveram atreladas ao processo educacional. Na cultura grega o teatro servia como veículo de transmissão de conhecimento. O povo participava ativamente e aprendia lições morais com os desfechos dos heróis nas tragédias. “Aristóteles considerava que as emoções despertadas pela tragédia purgavam a alma como um remédio” (COURTNEY, 2003, p.7). E também se divertia assistindo aos seus costumes na comédia, que servia como uma espécie de espelho social. Na Idade Média, a Igreja Católica, que em primeira instância abominava e proibia a prática do teatro, percebeu nele um forte aliado, e o utilizou para atrair mais fiéis para suas igrejas, passou a utilizá-lo também como forma de transmitir ensinamentos cristãos a seu povo durante as missas. “Por cinco séculos, os Mistérios e Moralidades constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. Foi o teatro que propiciou às massas sua educação” (COURTNEY, 2003, p.9). Percebe-se que desde sempre o teatro cumpria a função tanto de entreter quanto de educar.

No Brasil, o uso das artes também teve início para atender a interesses educacionais, no movimento da Contrarreforma da Igreja católica que, através das missões jesuítas, tinha o objetivo de catequizar os índios que aqui viviam. Essa prática foi representada na tela “Primeira missa no Brasil” (1860), pelo artista brasileiro Victor Meirelles. Mas é com a chegada da Missão Francesa, no período de D.João VI, que se instaura a escola de Belas-Artes - primeira escola superior voltada às humanidades criada no Brasil; esse fato nos levaria a supor que a Arte encontraria em território brasileiro um campo fértil. Entretanto, nossa história não confirma essa suposição. Não me refiro à produção artística brasileira (que é vasta e potente), mas à pouca valorização da Arte em nossa sociedade, principalmente ao recorrente preconceito contra a arte na área educacional. Ao contrário do Brasil, na Europa do final do século XVI muitas instituições de ensino aderiram às práticas dramáticas, acreditando em seu potencial benéfico em diferentes níveis. Mas nessa época o discurso era privilegiado nas encenações, predominando “um tipo de teatro que buscava exercer seu efeito não pelo visual – o palco costumava ser simples e o cenário, único – mas pela palavra” (HANSTED, 2013, p.202).

Podemos perceber então que tanto as artes visuais quanto o teatro sempre estiveram inseridos no cotidiano dos diferentes povos, que constituíram

sua cultura através de suas inúmeras expressões, afirmando a relação arte-vida. Entretanto, no campo educacional essa relação não se deu tão fácil e naturalmente. Tem sido necessária muita luta para se alcançar o que encontramos atualmente nas instituições escolares, embora ainda seja pouco quantitativamente, quando comparado às outras áreas de conhecimento. Sendo assim, a discussão entre arte e educação ainda se faz necessária e relevante. Por isso, apresento alguns pontos desse debate no tópico a seguir

2. AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO

Nos séculos XVIII e XIX, o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau trouxe um importante conceito para o cenário da educação: o pedocentrismo, teoria que colocava a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem. Para Rousseau, o jogo tinha a função primordial nesse caminho; surgiram mais à frente estudos que defendiam o jogo como mecanismo educacional. Temos como exemplo o sistema de jogos teatrais da norte-americana Viola Spolin e o jogo dramático do francês Jean-Pierre Rynngaert. “Para Rousseau, a primeira educação da criança deveria ser quase que inteiramente através do jogo” (COURTNEY, 2003, p.17). Com a teoria do evolucionismo, segundo a qual “o crescimento era natural, e cada estágio de crescimento deveria ser completado antes que o seguinte pudesse ser iniciado” (COURTNEY, 2003, p.41), passou-se a ver nas possibilidades espontâneas da criança uma função educacional. Começaram, então, a se delinear novos rumos para a educação. É o caso da teoria do norte-americano John Dewey, que defendeu a experiência como essencial no processo de aprendizagem, ou seja, o aprender fazendo. No século XX, inicialmente na Grã-Bretanha e Estados Unidos, o jogo começou a fazer parte da prática escolar, avançando nos anos 30 para outros países, disseminando a teoria da livre-expressão da criança, a produção em arte a partir da expressão espontânea e individual do aluno, efetivando uma arte infantil.

Durante muitos anos, permeou a educação brasileira essa visão reducionista da arte apenas como forma de livre expressão, não sendo vista como uma disciplina de mesmo valor que as outras; com isso, as artes cênicas se faziam presentes na escola de forma prática por meio da “encenação” em

datas comemorativas (como dia do índio, dia das mães, dia do meio ambiente...) e as artes visuais por meio de desenhos e pinturas como forma de fixar os conteúdos das outras disciplinas, ou seja, não existia espaço na grade curricular para se explorar as potencialidades educativas da arte. Diante desse reduzido campo nas escolas, em 1930 começam investimentos por parte de artistas e educadores para a criação de cursos de arte extracurriculares ou aulas em ateliês. Foi o caso da importante artista brasileira Anita Malfatti. Na modalidade de curso extra-ateliê havia a predominância da prática, ou seja, da produção dos alunos com o uso de tintas, lápis de cor, argila e outros tipos de materiais, evidenciando a mistura de técnicas: o objetivo final era a livre expressão da criança. O movimento dos ateliês durou bastante tempo, havendo mudanças apenas durante o período da Era Vargas, no qual o possível desenvolvimento do ensino da arte ficou prejudicado e tardio, tendo como resultado o domínio do desenho geométrico e desenhos de temáticas pré-determinadas nos currículos escolares.

O ensino do teatro só se fazia presente em apresentações nas festividades da escola e como forma de recreação, ou seja, no tempo livre escolar, sem nenhuma perspectiva educacional. Mas com a mudança da pedagogia tradicional e a expansão e difusão dos princípios da Escola Nova – difundida por John Dewey, apoiado na educação pedocêntrica e disseminada pelo educador baiano Anísio Teixeira, no Brasil –, em 1940 a arte muda de *status* e passa a ser vista como experiência para o desenvolvimento do aprendizado e da expressividade do educando. Sendo assim, no ensino do teatro, assim como no das artes visuais, o que prevaleceu foi a valorização da espontaneidade da criança, priorizando o processo em detrimento do produto final. Defendia-se a ideia da não intervenção do professor na prática dramática e a utilização da improvisação na encenação, sem preocupação com as convenções teatrais, conforme descrito por Koudela (2013):

a educação progressista acreditava no desenvolvimento natural da criança, sendo que o professor atuava como um guia. Isto significa, na prática, que o professor não deveria ensinar teatro mas libertar a criatividade da criança, fornecendo um ambiente propiciador de iniciativas. A incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. (p.19)

É a partir dessa mudança de pensamento em relação à aprendizagem que começa a se formar o binômio arte-educação, antes pesquisadas e estudadas como áreas separadas.

Por volta de 1948, surgem as escolinhas de arte, bastante relevantes no contexto da época, visto que, além de oferecerem aulas de arte para crianças e adolescentes, ofereciam o curso de arte-educação para artistas e professores. Eram as únicas opções de formação de professores na área, pois não havia faculdade de artes no país. As primeiras práticas de teatro-educação também surgiram junto a essas escolinhas, principalmente na escolinha de Augusto Rodrigues – pioneiro na criação das escolinhas de arte para crianças no Brasil-, mas seu ensino não preconizava a tradição da linguagem teatral, visto que esta ainda nem estava implementada nas escolas básicas e/ou profissionalizantes do país; vigorava então, como citado acima, o estímulo ao espontaneísmo dos alunos, justificando “a presença do teatro – e das artes – na escola como recurso de estímulo à ‘criatividade’ do educando” (JAPIASSU, 2009, p.27). O funcionamento dessas escolinhas possibilitou de certa forma a mudança do olhar diante da importância da arte. No ano de 1969, a arte passou a fazer parte do currículo das escolas particulares. Nas escolas públicas, porém, isso ainda era raro.

Em 1971 foi ampliado o movimento das escolinhas, ganhando força e espaço por diversos estados do Brasil, disseminando oficinas e cursos. Data desse mesmo ano a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 5.692/71, que promulga a educação artística como disciplina obrigatória nos currículos, em plena ditadura militar (1964-1985). Embora tenha se instaurado a arte como disciplina obrigatória, sua carga horária era reduzida (apenas duas horas semanais) e, por determinação do governo, todo o conteúdo escolar era checado: os temas dos trabalhos de artes visuais e os textos teatrais estudados e apresentados em sala de aula, que deveriam ser previamente encaminhados ao Departamento de Censura Federal e aguardar a liberação (ou não).

Apesar do regime ditatorial, é inegável que houve progresso em relação ao ensino das artes com a implementação da referida lei. Contudo, havia ainda obstáculos e dificuldades, como a falta de espaço físico para aulas práticas de artes visuais e teatro; o difícil acesso ao material didático, que era de má qualidade; o tempo reduzido de aula; as turmas numerosas; a falta de preparo e

contingente de professores da área; a prática da polivalência. A meu ver, os estes últimos eram os principais problemas.

3. A POLIVALÊNCIA, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A LDB DE 1996: resultados dos processos educacionais em arte

A polivalência pode ser encarada tanto positiva quanto negativamente; há defensores dos dois lados. Na prática, ela significa que as linguagens artísticas (artes plásticas, música, dança e teatro) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor. Não podemos confundir essa prática com a interdisciplinaridade: “polivalência não é interdisciplinaridade” (BARBOSA, 1984, p.68). Essa prática, que engloba as quatro linguagens artísticas, recebeu a nomenclatura no currículo de “educação artística”, e isso significava que em uma única disciplina um único professor deveria abranger os conteúdos específicos e os objetivos das quatro modalidades da arte. Por um lado, pode-se dizer que era uma prática válida, pois o aluno entrava em contato com os quatro modos de se fazer arte; por outro lado, implicava a redução do valor e do desenvolvimento das potencialidades e especificidades de cada linguagem. A prática da polivalência pressupunha desfragmentação; era como se absorvesse um pedaço de cada linguagem e ao mesmo tempo não absorvesse nada, pois lidava com a superficialidade, com o raso. A transversalidade ou interdisciplinaridade, por sua vez, lida com a inter-relação, o cruzamento das linguagens a partir do domínio e da força de cada modalidade.

Para suprir o campo profissional que se abria, era preciso ter formação de professor; mas como o histórico do ensino da Arte era recente, não havia faculdade para formação de professores de arte e nem pesquisas relevantes na área. Com essa nova demanda, foram criados, em 1973, cursos de licenciatura com a duração de dois anos, a fim de preparar professores para o desafio da polivalência na sala de aula; quatro modalidades artísticas eram desenvolvidas por um mesmo professor, cuja formação se dava em apenas dois anos, o que obviamente não era suficiente para que o docente adquirisse a proficiência necessária. Para facear essa incoerência, fruto do despreparo e descaso do governo (determinar em lei a arte como obrigatória sem nunca ter investido e

valorizado a formação de profissionais da área), tivemos duas precárias escolhas: muitas escolas acabaram convocando professores de outras disciplinas para lecionar as artes (presenciei esse fato no ano de 2010 ao estagiar em uma importante instituição de ensino pública do estado do Rio de Janeiro, na qual uma professora formada em Educação Física lecionava as aulas de teatro). Eram profissionais sem a qualificação adequada e que provavelmente nunca haviam estudado ou praticado atividades ligadas à arte-educação. A segunda escolha foi a substituição das linguagens artísticas pelo desenho geométrico, alçando-o à categoria de arte (encontramos ainda hoje no currículo de muitos colégios esta disciplina com o nome de “arte”; um dos colégios onde leciono teatro, na região da Tijuca, cidade do Rio de Janeiro, utiliza essa nomenclatura para o nono ano). Esses recursos exemplificam o famoso “jeitinho brasileiro”, e podemos atribuir-lhes, a longo prazo, a visão pejorativa da qual é vítima o ensino da arte em nosso país. Essas práticas ajudaram a manter a tradição de preconceito e hostilidade contra essa área do conhecimento.

O início do processo de redemocratização não atenuou o preconceito contra a arte na escola. A precariedade das condições de ensino; a retirada, da nossa história, de tudo o que havia sido forçado e instaurado durante o regime militar; a obrigatoriedade do ensino da arte fazia parte de tudo isso. A arte novamente estava à margem da sociedade e encarada de forma negativa pelas instituições. Todavia, os profissionais da área continuaram buscando formação e desenvolvendo ações a fim de reafirmar o valor intrínseco da arte. Um exemplo disso foi a Semana de Arte e Ensino, realizada em São Paulo no ano de 1980, na qual cerca de 2.700 professores estiveram presentes, com o objetivo de discutir, aprimorar e fortalecer o movimento a favor do ensino da arte. Um dado importante dessa mesma época foi a criação da primeira linha de pesquisa em Arte-Educação na Universidade de São Paulo-USP, sob orientação de Ana Mae Barbosa - importante arte-educadora sobre a qual embaso a discussão no próximo tópico, a partir de sua Abordagem Triangular.

Um dos resultados desses movimentos dos educadores ligados às artes foi a formação de uma equipe de professores bastante politizados, a fim de buscar a valorização do ensino da arte, tratando-a como disciplina e com o intuito de “superar as limitações de seu uso exclusivamente instrumental, isto é, como ferramenta, instrumento ou método” (JAPIASSU, 2009, p.28). Entretanto, esses

educadores ainda sofriam os resultados da fragilidade de sua formação. Prevalcia – e infelizmente ainda prevalece, em alguns nichos – a ideia de que é possível ensinar arte sem estar em contato com a arte. No âmbito das artes visuais, circundava a aversão ao uso da imagem na sala de aula. A apreciação estética e a história da arte não encontravam espaço no aprendizado artístico. Prevalcia a valorização das práticas de desenho comemorativo, decoração de murais, a produção de presentinhos para dia das mães e tantas outras propostas vazias de significado. Somente no ano de 1983 ocorreu em São Paulo o primeiro festival que discutia e conectava a análise de obra e a história da arte ao trabalho prático. A partir de então, na mesma cidade, começaram a ser desenvolvidos cursos curtos com o objetivo de ensinar arte através do uso da imagem.

Resultante da luta e organização dos arte-educadores, no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB- finalmente instaura a arte como disciplina obrigatória das escolas. Não sendo mais entendida como mera atividade educativa, a arte se torna disciplina integrante do currículo, com *status* semelhante ao das demais disciplinas. A lei, entretanto, não especificava a modalidade artística - artes plásticas, dança, música ou teatro - quais anos da escolaridade contemplariam a disciplina, nem mesmo a carga horária a ela dedicada; a lei só estabelecia as quatro linguagens como áreas de conhecimento e sugeria no mínimo duas aulas semanais. Como consequência da não especificação na lei, abriu-se caminho para diferentes interpretações por parte dos educadores e das instituições de ensino. De forma prática, o que se desenrolou foi a escolha da linguagem artística por parte da escola, de acordo com seu projeto político-pedagógico (PPP), ou seja, a livre escolha de apenas uma modalidade de arte no currículo, bem como o segmento (infantil, fundamental ou médio) que teria a disciplina de artes; como resultado, nem todas as séries incluíam o ensino de artes e nem todas as linguagens artísticas foram instauradas no currículo escolar. Nessa LDB foi instituída também a abordagem triangular de Barbosa, isto é, o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização histórica como direcionamento da disciplina, assim como o jogo foi estabelecido enquanto instrumento de aprendizagem.

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LDB n. 9.394/96, art. 26, parágrafo 2º)

A LDB que vigora até hoje é a citada acima, do ano de 1996, embora com algumas alterações subsequentes, como o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de música (lei do ano de 2008) e também as modificações na lei durante o ano de 2016: a Lei 13.278/2016, que incluiu a obrigatoriedade do ensino das artes visuais, dança e teatro nos diversos níveis da educação básica, ou seja, firmando agora a presença das quatro modalidades artísticas no currículo escolar – com prazo determinado de cinco anos para a implementação por parte dos sistemas de ensino – e, como polo oposto, a atual discussão (no ano de 2016) da reformulação do Ensino Médio, que teve o retrógrado projeto de retirada do ensino obrigatório de artes.

Com o princípio da polivalência das linguagens artísticas no currículo escolar e, posteriormente, a obrigatoriedade da inclusão da música, o que se encontra atualmente na maioria das escolas é a hegemonia das artes visuais (escolha de grande parte dos colégios) e da música (a partir do momento que tornou-se obrigatória) nas grades curriculares, abrindo assim um vácuo no ensino da dança e do teatro, contraditório com todo o histórico sociocultural que tem nas artes do corpo sua base desde as primeiras manifestações artísticas: as dramatizações na Idade Média, o teatro na catequização dos índios, as adorações dionisiacas e outros diversos exemplos que enfatizam a importância do teatro, ao longo do tempo, condizendo com Barbosa (2005) quando diz que “se a arte não fosse importante, não existia desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo” (p. 27).

Embora ainda encontremos esse vácuo no ensino do teatro nas instituições escolares, a luta por sua valorização é árdua e contínua, tendo na educadora brasileira Ingrid Dormien Koudela (1948) uma das figuras centrais do estudo do teatro em nosso país. Cabe apresentar de forma breve a importância desse nome para o desenvolvimento da Pedagogia e para a área da arte como um todo.

4. O TEATRO PELOS CAMINHOS DE KOUDELA E A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE LIBERDADE

Assim como temos em Ana Mae Barbosa a pioneira na área das artes visuais, contamos com importantes nomes responsáveis na difusão e valorização das artes cênicas em nosso país. É o caso da arte-educadora Ingrid Dormien Koudela, tradutora dos livros da norte-americana Viola Spolin e disseminadora da teoria dos jogos teatrais no Brasil. Sua relevância também se deve ao fato de, na década de 80 - bastante frutífera na área das pesquisas –, Koudela ter defendido na Universidade de São Paulo a primeira tese em teatro-educação do país, intitulada “Jogos Teatrais, um Processo de Criação”. A relevância da arte-educadora se deve principalmente por ser uma das propulsoras do *status* do campo educacional do teatro, contribuindo para a ampliação da visibilidade dessa arte, visto que ainda não havia pesquisas na área e tampouco uma sistematização de seu ensino no Brasil.

“Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo” (KOUDELA, 2013, p.18). Mesmo com a conquista de gradativa importância no âmbito escolar, o teatro encontrava as mesmas barreiras das outras linguagens artísticas: era visto apenas como forma de livre expressão e carecia de objetivos e conteúdos específicos. Sendo assim, a luta voltava-se para que o teatro se tornasse relevante em seus propósitos, igualando-se às outras disciplinas, como área de conhecimento. “Koudela (1992) defende a linha ‘essencialista’, segundo a qual a arte possui um valor intrínseco e único, prescindindo, portanto, de justificativas externas a sua natureza para a aplicação em processos educacionais” (HANSTED, 2013, p.211). Por isso é importante salientar que, para que esse objetivo se tornasse possível, o binômio teatro-educação necessitava de equilíbrio, não havendo a predominância de objetivos educacionais nem unicamente teatrais, buscando a interpenetração das duas áreas para que não ficássemos no puro desenvolvimento da espontaneidade – que pode ser alcançada de diferentes formas com outros campos de estudo – e nem tão somente na criação e produção de espetáculos fixos e tradicionais. Condizendo com os pensamentos de Koudela (2013) quando defende o ensino de teatro como forma de conhecimento:

O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento. (p.25)

Podemos constatar que Koudela defendia uma pedagogia do teatro consciente de sua especificidade, ou seja, a arte como conhecimento e não atrelada a uma área como propiciadora da expressão puramente livre da criança; bem como entende que a função do teatro na escola não é a formação do ator, mas vê o teatro como um “campo movediço de inúmeras possibilidades e, compreendendo os processos de criação no campo artístico como práticas que ocupam espaços da subjetividade” (MUNDIM, 2013, p.191). A autora não acredita na potência educacional das produções de espetáculos nas quais os alunos apenas decoram o texto e dizem suas falas de acordo com as marcações cênicas pré-determinadas pelo diretor; para ela, esses alunos devem ser estimulados à criação, isto é, movidos a ações espontâneas provenientes da integração física, emocional e cerebral, visto que “ação espontânea não equivale simplesmente a ação livre” (KOUDELA, 2013, p.51). Koudela não acredita que o valor do teatro está apenas em desenvolver a livre-expressão dos educandos, buscando assim o intercâmbio dos dois vieses, educacional e artístico, como campos que estão em cruzamento, ou seja, no “entre” (entre um e outro).

O jogo teatral não é uma extensão da vida corrente. A improvisação de uma situação no palco tem uma organização própria, como no jogo. Menino não estava simplesmente imitando, mas trabalhava com o problema de dar realidade aos objetos. O volante, o rádio, os freios, as marchas não foram explicados verbalmente mas se tornaram concretos através da ação. (KOUDELA, 2013, p.44-45)

O pensamento de Koudela é compatível com os dos pensadores que defendem o jogo e a aprendizagem pelo ato de experienciar, ou seja, tendo no teatro no meio escolar possibilidades do conhecimento de si, do outro e do mundo, acreditando que seu uso potencializa o desenvolvimento afetivo, social e intelectual da criança através do rompimento do egocentrismo em busca de ações socializadoras. Em resumo, Koudela acredita no ensino do teatro como elemento de formação integral do indivíduo.

A arte é um meio para a liberdade e a educação também deveria ser. Mas o que encontramos hoje em grande parte das escolas é a tendência tradicionalista ou escolanovista. Algumas escolas que possuem o ensino do teatro em sua grade tendem a ter como base uma educação influenciada pelo modelo progressista libertador do respeitável pedagogo e educador brasileiro Paulo Freire, segundo o qual professor e aluno são sujeitos do conhecimento, priorizando a relação horizontal entre eles. A partir disso, o ensino do teatro tomou distintas proporções dentro da escola. Como exemplo temos a prática teatral ancorada na proposta do teatro do Oprimido, de Augusto Boal (teatrólogo que mais se aproximou dos ideais de Freire), no qual valoriza-se o diálogo, a liberdade e a transformação pessoal e social, propondo o fazer teatral em uma perspectiva emancipadora. Esse modelo de ensino libertador é o que se almeja desenvolver na educação brasileira, embora saibamos que ainda há diversos descompassos na esfera educacional. Mas é grande a motivação de buscar o fim do pensamento da arte como supérflua, como lazer ou recreação; condizendo com o pensamento de Japiassu (2001) ao dizer que a arte, especificamente o teatro, é um

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada. (pg.28. Grifos do autor)

Podemos articular o pensamento de Japiassu em relação ao teatro às propostas gerais quando lidamos com a arte na escola, ou seja, a de ser um espaço para a ampliação das experiências através do repertório cultural dos alunos, bem como um espaço de liberdade e pluralidade de construções, contribuindo para um saber elaborado a partir da subjetividade, visto que a apreciação e o estudo da arte contribuem tanto para a criação artística quanto para o conhecimento da área como cultura, tendo os educandos como sujeitos produtores de cultura. E é ancorado nesse viés de fazer, apreciar, pensar e contextualizar o conhecimento em arte que a imagem começa a ganhar espaço no ensino, auxiliando e mediando a prática dessa relação, condizendo com o pensamento de Koudela (2013) ao dizer que “a proposta de incentivar o

desenvolvimento artístico da criança implica a compreensão da relação entre imagem e pensamento” (p.32). Discutiremos no próximo tópico a relevante sistematização de Ana Mae Barbosa, que quebrou os antigos paradigmas e instituiu uma nova visão e proposta para o ensino da arte.

5. NOVAS DIRETRIZES PARA O ENSINO DA ARTE: a Abordagem Triangular

O campo da arte-educação tem sua relevância, já que é responsável por mediar a arte a seu público. Todavia, sua aplicabilidade ainda é questionável ou vista apenas como uma “ocupação” do tempo escolar, afirmando o ainda constante pensamento de desvalorização do ensino da arte, tendo nos questionamentos acerca de sua relevância um atraso na “contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano” (JAPIASSU, 2009, p.30), retardando os benefícios que a arte pode trazer para a construção do educando como um ser integral. Esse descaso está interligado a diferentes razões: falta de investimentos por parte dos governos; falta de acesso aos teatros e museus; falta de incentivo à cultura; os altos custos de ingresso; e, principalmente, a fraca base escolar enraizada em nosso ensino, visto não serem muito estimulados em sala de aula o contato e a apreciação da arte; não há formação de público questionador cultural, estética e artisticamente. De acordo com Biasoli (2007),

a desvalorização da arte e de seu ensino é fruto de um processo histórico, uma herança da nossa colonização, ora concebida como um trabalho manual, ora um acessório cultural de refinamento da elite intelectual. (p.8)

Com a proposta de modificar um pouco a realidade apresentada até aqui e ancorar novas diretrizes para a arte-educação, discutirei no próximo subtópico o direcionamento que reside atualmente nos parâmetros curriculares nacionais do ensino da arte: a *abordagem triangular* da arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa. Basicamente através dessa metodologia há a intenção da quebra do pensamento instaurado nas escolas do “laisser-faire”, ou seja, o “deixar fazer” para criar-se uma abordagem que inicie a análise de imagem, a fim de se chegar

ao processo de criação artística, enfatizando a valorização da percepção e apreciação da arte como forma de cultura, sendo fundamentais para a construção de uma sociedade, concordando que

Existe a arte como expressão e a arte como cultura. A arte como expressão, como já disse, é a capacidade de os indivíduos interpretarem suas ideias através das diferentes linguagens e formas. A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte. É muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer a sua história e a sua arte. (BARBOSA, 2016)¹⁹

Parti desse pensamento ao optar por trabalhar na oficina com obras de arte e não com imagens variadas, visando a trazer para perto dos alunos realidades muitas vezes distantes, universalizando a arte que ainda é vista como “para poucos” e me empenhando em encurtar distâncias entre a arte e a escola. Com isso, tomo *a priori* a análise/leitura de imagem brevemente, sintetizando-a como a relação que se dá entre obra-espectador, na qual este observa, percebe e analisa os elementos presentes na imagem a fim de criar um sentido para si e de compreender os múltiplos significados e conceitos que determinada obra/artista lhe transmite; é o momento em que o sujeito entra em contato, a partir da visão, com suas percepções, criando entendimentos e relações para si. Falarei no próximo subtópico dos elementos que compõem a abordagem de Ana Mae Barbosa, bem como discutirei princípios norteadores para o exercício da análise de obra e sua prática na sala de aula, dialogando obra de arte com a criação artística coletiva e pessoal dos alunos, verificando as possibilidades de intercâmbio entre artes visuais e artes cênicas.

5.1 A sistematização de Barbosa

No ano de 1983, durante o Festival de Inverno de Campos do Jordão, São Paulo, uma referência para o campo da arte-educação, visto que foi o pioneiro na reordenação do conceito do ensino da arte - começou a ser sistematizada a

¹⁹ Trecho retirado de entrevista de Ana Mae Barbosa concedida a Revista “Época” no ano de 2016. Para visualizar, acessar: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>

abordagem triangular pela arte-educadora Ana Mae Barbosa; o festival tem sua importância para o campo da arte, pois foi o “primeiro a conectar análise de obra de arte e/ou da imagem com história e com o trabalho prático” (BARBOSA, 2005, p.16).

Em seu livro “A imagem no ensino da arte”, lançado em 1991, Barbosa começa a disseminar sua proposta para a aprendizagem em arte, estabelecendo *a priori* a nomenclatura de metodologia triangular. Entretanto, no ano de 1998, a autora revisa suas ideias e escolhe o termo “abordagem” como o mais adequado, por acreditar que metodologia quem faz é o professor, no diálogo com seus alunos em sala de aula: “a abordagem triangular é tão flexível que eu própria a modifiquei, renomeei e ampliei quando ela mudou do contexto do museu (MAC-SP) para o contexto da sala de aula” (BARBOSA, 2010, p.11). Apesar da abordagem triangular ter sofrido bastante preconceito por profissionais ou não da área e ter gerado diferentes visões acerca de seu entendimento e aplicabilidade, sua força é incontestável, visto que até hoje o que prevalece nos parâmetros curriculares nacionais para a arte é exatamente o tripé desenvolvido pela arte-educadora, ou seja, a defesa do desenvolvimento de uma cultura visual e de uma consciência crítica como formas de combate aos pensamentos e comportamentos colonizados. Essa nova perspectiva para o ensino da arte, amparada na entrada do uso da imagem e da cultura visual na arte-educação, marca o início da pós-modernidade:

Considero que sonegar Arte na escola é tão danoso quanto esquecer as outras manifestações da Cultura Visual que exercem mais diretamente influência no comportamento social por visarem exatamente dominar comportamentos e desejos. A desconstrução crítica do poder interessa à Arte e à Cultura Visual. (BARBOSA, 2010, p.21)

Conforme comentei no tópico 1.3, os professores que lecionavam arte não a ensinavam sob o viés da imagem e resistiram bastante a essa metodologia. Introduzindo um pensamento oposto ao que era defendido na educação em arte, Barbosa, em “A imagem no ensino da arte”, evidencia a importância da utilização da imagem na aprendizagem, comparando-a com o desenvolvimento da alfabetização das crianças, no qual as palavras com a mesma configuração

gestáltica²⁰ são facilitadas no ensino justamente pela diferenciação através das imagens: “aprende-se a palavra visualizando” (2005, p.28). Para a arte-educadora, a imagem possibilita o desdobramento em diferentes níveis, sendo três especificamente fundamentais no processo do ensino com a arte. Barbosa estipulará a abordagem triangular a partir da inter-relação entre apreciação artística, história da arte e fazer artístico. A partir do surgimento dessa nova proposta, delinear-se-iam dois caminhos no ensino da arte: o primeiro ligado ao subjetivo, ou seja, a produção a partir da livre-expressão do aluno, sem partir de um referencial (imagem, por exemplo); o segundo baseou-se nas ideias de Barbosa, isto é, no ensino a partir da interpenetração dos campos da estética, da experimentação e da informação, respectivamente, a partir do ver, fazer e contextualizar. Um caminho não exclui o outro, mas é preciso entender seus sentidos e identificar a melhor maneira de utilizá-los, visto que “o preconceito da livre expressão não existe mais. Podemos considerá-la como um processo inicial, um ponto de partida no Ensino da Arte, e não como um método autossuficiente global” (BARBOSA, 1975, p.71). Barbosa defende um aprendizado em arte consciente e informado, não restringindo o ensino apenas a partir da prática, da produção de arte, pois acredita que os homens devem estar preparados para conhecer e decodificar uma obra/imagem a fim de se construir uma sociedade desenvolvida –culturalmente e artisticamente – que leia o mundo criticamente e atue nele.

“Os arte-educadores são aqueles profissionais responsáveis por promover o entendimento, a apreciação e a percepção artística e estética, assim como a alfabetização visual e, em grande parte, cultural” (BARBOSA, 1994, p.494). Na visão da autora caberia à escola o papel de estimular e formar este público, sendo os professores/arte-educadores responsáveis por despertar e incentivar a alfabetização visual e cultural de seus alunos, bem como ampliar seu repertório imagético. É importante salientar que o exercício do olhar não é algo que pode e deve ser ensinado, pois é um saber adquirido com o tempo e com a prática. O ideal é que esse exercício seja constantemente instigado, tanto dentro quanto fora do âmbito escolar. Mas como pôr em prática essa nova

²⁰Teoria da Psicologia que estuda as organizações perceptuais, ou seja, analisa os processos de configuração. Essa teoria defende que não se conhece o todo por suas partes e sim as partes por meio de seu conjunto.

proposta na sala de aula, se encontramos na própria escola uma barreira? Se a arte é a maior representação da cultura de um país, como reservar para ela um espaço tão reduzido nos currículos escolares?

Somos cercados cotidianamente por imagens nas televisões, outdoors, propagandas, produtos em supermercados, embalagens e principalmente na internet, com a profusão e domínio das redes sociais. Imagem é comunicação. Ela proporciona uma ligação direta com o espectador, sendo a responsável mais rápida do contato ação(ver)-comunicação-sensação. Primeiramente, vemos algo, para então identificarmos o que olhamos. Ver é diferente de olhar. Vemos muito, mas pouco olhamos. Ouso dizer que a visão comunica mais rapidamente do que o processo da leitura – entretanto não se busca aqui o julgamento de seus valores e particularidades e muito menos cabem comparações. Mas pretendo tensionar os pensamentos acerca da apreensão da imagem, do ato de ver. Como separar essa realidade de informações visuais do cotidiano escolar? A escola e a aprendizagem não podem estar deslocadas e distantes da realidade dos educandos. Logo, torna-se importante incluir a abordagem triangular no ensino da arte, pois ela começa a introduzir o diálogo com a contemporaneidade: o mundo das imagens.

A nova perspectiva no ensino da arte proposta por Barbosa visa a não apenas ligar as duas áreas – arte e educação – tampouco a oposição ou a hegemonia de uma sobre a outra. O que a arte-educadora propõe é a interpenetração dos dois campos. A educação estará sempre em primeiro plano, mas o que se buscou é que houvesse também na arte objetivos específicos para que se conquistasse para além da pura livre expressão, espontaneidade e criatividade dos educandos (ideologias já citadas, provenientes do movimento da Escola Nova – séculos XIX/XX). Sendo assim, com a implementação da abordagem triangular, o conhecimento e a chamada “arte adulta” começarão a fazer parte do ensino da arte na escola. Pensamento esse que orienta praticamente todas as minhas aulas de artes visuais, pois escolho trazer obras de diferentes artistas a fim de possibilitar aos alunos o debate e confronto com obras, artistas e movimentos distintos, para que conheçam um pouco a história do nosso e de outros países. Busco também fazer a ponte entre produções passadas e as dos dias atuais, partindo do ver e da contextualização de conhecimentos para chegarmos à produção prática, como pressupõe Barbosa

em sua abordagem triangular. Mas, na prática, o que significa esse ver, fazer e contextualizar? Assim, apresento no próximo subtópico o entendimento desses três eixos de Barbosa.

5.2 O tripé: ver, fazer e contextualizar

Para entendermos melhor a abordagem triangular vamos destrinchar os três elementos que a formam. Os três eixos que constituem a proposta não se excluem, eles se complementam dentro do processo educacional, visto que os três não possuem seu devido valor se analisados individualmente, tendo na inter-relação dos três elementos a riqueza da proposta. São eles:

1. *Produzir Artisticamente*: ligado à ação, ao fazer, à produção, ou seja, são as experiências práticas, as atividades propostas a partir de um referencial, este sendo temática, artista ou imagem. Esse fazer está ligado a experimentações com base no uso de materiais e na diversidade da linguagem artística (fotografia, desenho, instalação, performance, vídeo, colagem e outros). No caso das artes visuais podemos utilizar diferentes materiais (de tinta a objetos) para uma composição artística-visual e, no caso das artes cênicas, o uso se amplia para o próprio corpo e voz, a fim de se conhecer, construir um corpo que se propõe a existir e a mover-se pelo espaço no aqui e agora, bem como criar e vivenciar uma criação cênica-visual com o auxílio ou não de acessórios e cenário.
2. *Apreciar*: é o observar, perceber, interpretar, visualizar criticamente, isto é, analisar a produção visual individual e do outro (amigos de sala e/ou artistas). É o momento em que se decodifica a imagem. Trataremos deste ponto com a denominação de análise ou leitura de imagem. É o eixo que estimula a criação de um olhar ativo sobre o mundo e sobre as imagens, ou seja, a construção de intermináveis relações entre sujeito-obra-realidade. Nas palavras de Machado (2010) “quando alguém, diante de uma obra de arte, configura para si mesmo um encontro e ‘entende poeticamente’, quer dizer, realiza para si mesmo uma forma significativa

de encontro com aquela obra” (p.64). Nesse eixo entra a questão do julgamento, do formar uma opinião diante do perceber e do ver, articulando falas e saberes.

3. *Contextualizar*: incorporar o acontecimento artístico ao meio onde está inserido, situar determinada obra em seu referido tempo e espaço; perceber que todo fazer artístico está relacionado com um contexto social, histórico e cultural. É a conexão obra-indivíduo-mundo.

(...) o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (DINELLY, s/ano, p.4)

A partir disso podemos perceber que a abordagem triangular deixa em evidência a importância da observação e do conhecimento de diferentes obras artísticas em distintos movimentos ao longo do tempo e das diferenças entre a produção de culturas “situando conexões entre vida, obra e contexto” (DINELLY, s/ano, p.17); tem-se a obra/imagem como um elo entre objeto-povo-história, trazendo conhecimento acerca de uma situação em um determinado tempo. Ao produzir uma obra, o aluno entra em contato com a vivência de experiências, associando sua criatividade, imaginação, sensibilidade e percepção. Além disso, o educando convive com o processo coletivo de criação, principalmente nas práticas dos jogos nas artes cênicas: “Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano” (BRASIL, 1997, p.88 apud DINELLY, s/ano, p.24). Essa relação com o cotidiano foi muito forte nas experimentações práticas da oficina, ao comprovar que em praticamente todas as imagens levadas por mim e observadas pelos alunos a violência e o funk eram trazidos por eles no desenvolvimento das criações cênicas coletivas, mostrando que a realidade da cena é muito similar e próxima à realidade da vida. Com essa experiência, só me cabe pensar o quanto se torna necessário mostrar outras realidades e perspectivas na troca com os educandos, condizendo com o propósito de Barbosa e sua aplicabilidade na sala de aula, que tem como objetivo gerar a construção do pensamento a partir do visual, desenvolver a capacidade

crítica dos alunos, permitindo que analisem a realidade onde estão inseridos e que sejam sujeitos aptos e capazes de mudá-la. Com isso, a abordagem

(...) propõe a emancipação dos sujeitos sociais pelo processo arte/educativo, ou seja, pelo poder de se tornar leitor, ou melhor, pela possibilidade de ler e reler o mundo das imagens criadas pelas obras de arte e pelas imagens criadas a partir das obras de arte. (AZEVEDO, 2010, p.88)

A abordagem triangular coloca o educando no centro do processo educacional e das possibilidades artísticas à sua volta, pois Barbosa defende que o conhecimento do mundo e o autoconhecimento estão atrelados ao conhecimento artístico; “dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos” (BARBOSA, 2010, p.4)²¹. Essa visão da autora dialoga diretamente com as ideias de Paulo Freire, que a influenciou em suas propostas ao longo de sua trajetória. Freire, notável pedagogo e educador brasileiro, defende uma educação horizontal que chega em vias opostas ao sistema conservador denominado por ele de “bancário”, ou seja, uma educação que deposita o conhecimento em um educando em ação passiva. Para o pedagogo, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p.12). Para ele, não existe professor sem aluno, a aprendizagem é recíproca e o ensinamento provém da troca entre educador e educando. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p.12). Com base em Freire, Barbosa defende uma aprendizagem que não negue a capacidade crítica do aluno, visando à inquietude do pensamento tão necessária no contato e na criação das experiências artísticas.

A abordagem triangular guarda a ideia da ‘pedagogia problematizadora’ de Paulo Freire, por isso, a “leitura”, aliada à contextualização daquilo que é “lido”, deve ser entendida como “questionamento, busca, descoberta”, e não como preleção discursiva, um equívoco interpretativo, assim como o de considerá-la uma “metodologia”. (BREDARIOLLI, 2010, p.36)

Alguns professores têm uma visão negativa acerca do método de Barbosa, por ainda acreditarem que o uso da imagem limita a imaginação para

²¹Artigo disponível em: <https://texsituras.files.wordpress.com/2010/04/anamae.pdf>

produção de seus alunos; mas a trajetória da arte nos mostra exatamente o oposto, visto que tem em seu histórico a forte influência de um artista ou obra sobre outro artista; é o caso das produções que lidam justamente com a apropriação de uma imagem já criada para a criação de uma outra obra. Como exemplo disso temos a desconstrução cubista realizada por Picasso da obra “As meninas”, de seu conterrâneo Diego Velázquez, provando que a “arte passa a questionar fronteiras, deslocar limites, provocar situações, interagir com o espectador” (OLIVEIRA, 2010, p.49). O que quero dizer é que somos cotidianamente influenciados, recebendo o tempo todo múltiplos estímulos. Precisamos ter a capacidade para desenvolvê-los da melhor forma, a fim de resistir à cegueira causada pela proliferação visual atual. Assim, quando nós, professores, incentivamos o aluno a ler imagens criadas por ele, por seus amigos ou por artistas, estamos possibilitando o desenvolvimento de sua leitura das imagens que cercam sua vida e seu mundo, ou seja, estimulando a percepção do aluno perante seu cotidiano e interligando educação-realidade.

Dentro desse processo, não podemos deixar de comparar os modos contemporâneos de se fazer arte com o ensino, pois este sempre deve estar em diálogo com as produções atuais. A arte está em nosso cotidiano. Cabe ao professor dialogar com as diferentes modalidades artísticas, pois ao se pensar a imagem estamos também tratando do texto, do som e do espaço, uma vez que se integram no fazer artístico, como é o caso da videoarte, da instalação e da performance e também das artes cênicas. Ao proporcionarmos aos alunos a percepção da imagem como forma de conhecimento e criação, estamos também possibilitando o contato e o diálogo com as diversas linguagens artísticas.

A arte aponta caminhos e ângulos diferentes da realidade, que geralmente é mostrada e analisada a partir de uma única lógica. Uma das funções da arte é justamente possibilitar os múltiplos significados, e cabe ao observador exercitar suas infinitas interpretações. Mas para que isso ocorra, o exercício de alfabetização visual, com o fim de ampliar o senso crítico e formar futuros apreciadores artísticos, deve ser constante. O ensino da arte deve estimular nos alunos a atenção/percepção ao que vemos, a análise do que vemos, a interpretação do que foi visto e, por fim, o julgamento (valor) do que se viu, para que assim possamos estar dispostos a entender o mundo de diferentes pontos de vista. Ressalto que a interpretação é sempre subjetiva. Uma

imagem/obra de arte pode abrir diversas possibilidades e interpretações distintas, não cabendo juízo de valor, do tipo certo ou errado. Além disso, o exercício de analisar é primordial em qualquer etapa de desenvolvimento. Quanto mais olhamos mais percebemos dados que passaram despercebidos à primeira vista e mais conhecimento apreendemos; logo, a leitura visual da mesma imagem é sempre diferente e passível de mudança, assim como nós.

Com relação à educação de forma geral, a abordagem triangular também traz relevâncias, abrindo portas para a relação igualitária entre professor e aluno, pois em dois eixos da proposta - a apreciação e a contextualização - educador e educando discutem e trocam percepções, interpretações e experiências, traçando um caminho de escuta e aprendizado mútuo dentro da sala de aula, cada qual com seu mundo e sua visão, compondo de forma integrada uma análise grandiosa de perspectivas. Evidente que esse percurso só é válido quando o professor propicia esse espaço para a construção do relacionamento horizontal, prestando o serviço de guiar e estimular a percepção sem se arvorar o papel de detentor do conhecimento (pensamento proveniente da citada educação bancária, que ainda é presente em diversos professores brasileiros), trilhando uma metodologia de aula que saia da “cultura verbalmente orientada para uma cultura visualmente orientada” (SAUNDERS, 1971, p.1 in BARBOSA, 2005, p.51), e essa orientação pode partir de diferentes caminhos, sendo alguns desses apresentados a seguir.

5.3 Os métodos de análise

A análise de imagem pode ser conduzida de diversas formas: a partir da temática, dos elementos em comum ou não nas obras, dos elementos visuais (cor, linha, ponto, contorno, equilíbrio, proporção, claro/escuro, composição...), do contexto histórico-temporal, do enquadramento, dos personagens que compõem a cena e outros. Mas além disso, a escolha desse processo pode ser diversificada de acordo com a prioridade que se pretende dar a um ou demais eixos da abordagem triangular para o ensino da arte. Alguns pesquisadores criaram métodos para nortear a escolha e o trabalho dos professores. No livro “A imagem no ensino da arte”, Barbosa analisa um pouco esses métodos e irei

citá-los para compreendermos e conhecermos um pouco o terreno da imagem no qual vamos nos aprofundar. Cabe ressaltar que a ideia não é enfatizar nenhum método aqui apresentado, e sim possibilitar o conhecimento e verificar as diferentes metodologias desenvolvidas ao longo dos anos.

Método comparativo (1970): proposto por Edmund Feldman²², a análise se dá por comparação entre duas ou mais obras. É a chamada leitura comparada. Há o predomínio da percepção mais formal (forma) para depois alcançar a leitura do significado da obra, ou seja, parte da percepção visual em direção à percepção da interpretação.

Método multipropósito (1971): de Robert Saunders²³, propõe a análise da mesma imagem durante dois anos seguidos, pois para ele o amadurecimento proporciona a mudança da observação, suscitando diferentes pontos de vista. Além disso, Saunders defende o uso das reproduções da obra em papel na sala, de preferência com os mesmos tamanhos da original; quanto mais próximo da obra original (tamanho e materiais), melhor será.

Art Image (1988): obra didática que faz parte da “Disciplined Based Art Education com ênfase na produção”, de Monique Brière²⁴. Barbosa considera essa uma das melhores obras voltada a educadores. Nesse método, a autora, assim como Feldman, sugere a análise comparativa entre obras, só que a partir de temáticas. Em seu método, essa comparação de imagem não é feita simultaneamente. É utilizada apenas uma imagem por vez na aula, mas sempre comparando com as anteriores vistas em sala, promovendo o diálogo entre o que está sendo visto pela primeira vez com o que já foi visto e analisado anteriormente. Entretanto, para Monique, a ênfase está no fazer artístico, este estando na sua opinião em primeiro lugar, pois para ela é a partir dele que será possível chegar à análise e à contextualização (história da arte).

²²Importante arte-educador e historiador de arte. Foi professor da Universidade de Geórgia (EUA) durante o período de 1966 a 1991. É autor de diversos livros acerca da arte e seu ensino, como ‘Art as Image and Idea’ (1967) e ‘Varieties of Visual Experience’ (1992).

²³Autor da ‘Teaching Through Art’ (1971), série de três livros para uso do professor com diversas reproduções, em pintura e desenho, de obras artísticas.

²⁴Pioneira da arte-educação em Quebec (Canadá). Assim como Saunders, tem a série ‘Art Image’ (1988) com reproduções e livro para professor divididos por séries.

Disciplined Based Art Education com ênfase na crítica (1988): Rosalind Ragans²⁵ diz que a arte é um “artefato de alta qualidade estética” (BARBOSA, 2005, p.70), e por isso é necessário ter um público desenvolvido para receber e apreciar essa arte/este artefato estético. Para ela, o caminho é através da crítica, considerando-a como elemento principal e primeiro do estudo da arte. A partir do processo crítico/julgamento, o aluno reflete e expõe suas conclusões pessoais. Ragans e Feldman dividem a crítica em dois passos, subdivididos em quatro etapas, nesta ordem: a descrição (da imagem) e a análise (a reflexão do que se vê) e posteriormente, interpretação (o que se entende de) e julgamento (o que acho e penso a respeito).

Esses quatro métodos brevemente apresentados expõem a diversidade de formas que podemos aplicar à abordagem triangular, dependendo de cada professor a escolha do modelo que deseja, levando em consideração o melhor para o desenvolvimento de seus alunos. Acredito que nunca um método exclui o outro; todos têm sua devida importância para o ensino da arte e é importante perceber qual se enquadra mais sensatamente para cada ano e para determinada turma. As abordagens escolhidas devem ser pensadas previamente e dialogadas com a concepção em que se insere cada escola. O fundamental é buscar sempre o aprimoramento dos métodos e formas, não deixando de se manterem sempre alertas, educador e escola, e abertos aos novos conhecimentos e procedimentos. Conforme pensamento de Ragans (1988) a “arte expressa ideias e sentimentos que as palavras usuais não podem expressar” (RAGANS, p.6 apud BARBOSA, 2005, p.70).

Dos métodos citados acima, dois especificamente me foram úteis ao pensar a prática da oficina: o “multipropósito” de Saunders e o “art image” de Brière. O primeiro me influenciou porque optei por ter a reprodução das obras em papel por acreditar que assim elas estariam mais próximas dos alunos, bem como estes teriam a oportunidade de ter algo palpável, ou seja, o tocar e sentir o papel, indo em viés oposto à era digital, que nos reduz a um olhar virtual não palpável e distanciado. Entretanto, devido ao alto custo não consegui proporcionar aos alunos as reproduções em tamanho igual às originais, restando

²⁵Arte-educadora. Foi aluna de Feldman. Foi nomeada Arte-educadora Nacional do ano de 1992. Autora do livro ‘Arttalk’ (1988), que na opinião de Barbosa é o melhor livro americano em direção à orientação da leitura de obra.

a melhor opção de trabalhar com a impressão colorida a laser em padrão folha A4.

Já a relação com o método de Brière se deu por a autora dar ênfase ao fazer artístico - assim como fiz -, colocando-o como prioridade para se alcançar os dois outros eixos da abordagem triangular, a análise e a contextualização. A partir disso, iniciei todos os dias da oficina com a prática mediada pelo jogo, para que, tendo corpos e mentes aquecidos, a imagem do dia pudesse ser inserida, para se dar a análise/leitura de imagem em grupo e/ou individualmente.

5.4 A abordagem triangular em outros contextos

Não cabe aqui estigmatizar a proposta triangular como primorosa ou a única solução e caminho para o bom desenvolvimento do ensino da Arte. Mas vale apontar que, a partir dela, no Brasil, houve muitos avanços em relação às pesquisas e experiências com o uso da imagem na sala de aula, desencadeados e apresentados principalmente na Universidade de São Paulo, campo de atuação de Ana Mae Barbosa. O estudo dessa área se proliferou inclusive para as outras disciplinas. Foi o caso dos experimentos dentro da disciplina de história, focalizando a aprendizagem da matéria a partir de obras de arte; então, independente da defesa ou oposição a esta metodologia, não se lhe pode negar seus impactos positivos na esfera educacional.

Após a multiplicidade do ensino da arte com uso da imagem, diversos professores começaram a valorizar a leitura das imagens e também a estimular e planejar idas a museus, peças de teatro, cinema e outros eventos culturais, a fim de tornar o processo obra-espectador mais próximo de seus alunos. O objetivo maior da proposta é propiciar o ler, interpretar e compreender uma obra/imagem/atividade artística, despertando nos educandos desde pequenos seus papéis como sujeitos críticos, sensíveis e sociais. A arte é produtora de conhecimento e sua função na escola é permitir que na sala de aula se desenvolvam as potencialidades e que o colégio seja um espaço propiciador de produção e transformação dos saberes.

O exercício da leitura de imagem e a prática artística desembocam em caminhos para um saber maior, no qual o que está em jogo é ir além do encontro

com o desconhecido, ultrapassando os limites. A arte abre portas para o diálogo subjetivo e interpessoal, no qual não há respostas concretas, prontas e imutáveis, visto que as elucidações dependem do olhar de cada um com suas vivências passadas e presentes, transcendendo a linearidade da certeza das respostas. A educação, de modo geral, mais precisamente em artes, deve privilegiar os processos sensíveis na construção do ser humano, pois “a ARTE é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser” (BERG in BARBOSA, 2005, p.XII).

A aplicabilidade da abordagem triangular de Barbosa nas artes visuais é mais evidente ao longo da história, inclusive por ser objeto de diferentes estudos. A proposta se amplia para todas as linguagens artísticas e, a partir disso, abrem-se algumas dificuldades e desafios, o que não significa que a abordagem está distanciada da prática teatral.

Um dos caminhos da elaboração da abordagem no ensino do teatro é a partir do jogo, acreditando que através dele se torna possível o desdobramento dos três pilares defendidos pela autora, ou seja, o ver, fazer e contextualizar. A partir do desenvolvimento do jogo (fazer) torna-se possível a análise (ver) e a contextualização do que foi apresentado pelo grupo em cena. Além disso, na oficina aplicada, o âmbito da leitura (análise) a partir do uso da imagem também foi desenvolvido, construindo na prática o diálogo entre as duas linguagens artísticas.

ANEXO A

JOGOS TEATRAIS

“Roda do Olhar”

Todos em pé, em roda. Jogador A é escolhido para começar – ele sai de seu lugar e anda em direção ao jogador B (qualquer um à sua escolha), olhando em seus olhos. Antes que fiquem frente a frente, jogador B deve sair e olhar para jogador C, e assim por diante.

“Nome e movimento”

Todos em pé, em roda. Um jogador inicia dizendo seu nome, juntamente com um movimento qualquer, sem pensar. Todos da roda repetem. E assim sucessivamente, até o último aluno da roda ter dito seu nome e movimento.

“Espelho”

Em duplas, um jogador fica sendo A, o outro B. Todas as duplas jogam simultaneamente. A fica de frente para B e reflete todos os movimentos iniciados por B, dos pés à cabeça, incluindo expressões faciais. Após um tempo, trocam-se as posições e B deve refletir os movimentos de A.

“Jogo dramático: construção do lugar”

Caminhando pelo espaço, os alunos devem começar a observar todo o espaço onde estão: cores, cheiros, enquadramentos, temperatura etc. Aos poucos devem imaginar um novo lugar e começar a construí-lo através das indicações do professor, bem como realizar ações que acontecem neste novo lugar determinado.

“Atenção, concentração”

Em círculo, sentados, os alunos são numerados em ordem de acordo com o número de participantes. Ao iniciar o jogo, todos dirão: “Atenção! Concentração!” Logo em seguida baterão palmas três vezes no chão, “o jogo” batendo outras 3 palmas no chão, “vai começar” mais 3 palmas no chão. Um jogador escolhido

para iniciar diz seu número e mais um outro (exemplo: 1, 9) e todos batem 3 palmas no chão, o número falado pelo primeiro jogador continua (exemplo: 9, 4), assim sucessivamente.

“Som e movimento”

Todos em pé, em roda. Um jogador inicia fazendo um som juntamente com um movimento qualquer, sem pensar. Todos da roda repetem. E assim sucessivamente, até o último aluno da roda ter feito seu som e movimento.

“Único som”

Em roda, cada aluno inicia um som qualquer ao mesmo tempo. Aos poucos, esses sons individuais devem se transformar em um único som, igual e reproduzido por todos os alunos ao mesmo tempo.

“Diálogo corporal”

Em dupla, um ator inicia com uma pose; o outro, com seu entendimento da imagem criada, inclui-se na pose. O primeiro sai, olha a imagem criada pelo segundo e se inclui, criando uma outra pose, e assim sucessivamente.

“Sombra”

Em roda, um aluno inicia criando um novo andar juntamente com um som; ao criar anda pela roda e para na frente de um outro aluno; este assume a função de sombra, reproduzindo o andar e o som criado pelo primeiro aluno. Após esse andar, o aluno que foi sombra assume a criação de um novo andar e som, escolhendo outro aluno para ser sua sombra.

“Marionetes”

Em duplas, um de frente para o outro, um será o boneco e o outro o manipulador; em uma distância de pelo menos dois metros o manipulador irá manipular seu boneco a distância, ou seja, somente pela ação das mãos.

“Máquina”

Baseados em algum tema ou imagem, os alunos devem fazer sons e movimentos que sugerem o tema pedido. O jogo inicia com um participante e

todos os outros irão se encaixando conforme o espaço, formando a engrenagem de uma máquina.

“Zip-zap-boing”

Todos em roda, em pé. Um jogador olha para outro e manda um dos estímulos: Zip (acompanhado de palma) se for passar a energia para quem está ao seu lado na roda; Zap (acompanhado de palma) se for passar a energia para qualquer um da roda; Boing (com movimento redondo feito com o quadril e agachando) se quiser remandar a energia para quem mandou.

“Movimento e som – aumentando e diminuindo”

Em fila, em grupos, um ao lado do outro, o primeiro aluno realiza um som e um movimento bem pequeno; os alunos seguintes devem ir aumentando gradativamente o movimento e o som feito pelo primeiro. Todos os alunos devem passar por todas as posições da fila. Após uma primeira rodada, o jogo se inverte e o movimento e o som devem iniciar de forma expansiva e ir diminuindo gradativamente.

“Caminhada numerada”

O professor estipulará seis números com seis comandos (exemplo: 1 caminhar, 2 parar, 3 acenar, 4 dançar etc.). Todos começam a caminhar pelo espaço e devem fazer o comando do número pedido.

“Coro e corifeu”

Espalhados pelo espaço, um aluno na frente (corifeu) e de costas para o restante (coro) do grupo inicia movimentos e gestos e todos devem reproduzir exatamente o que estão vendo. Deve-se utilizar música, preferencialmente, e ir revezando o papel de corifeu entre os participantes.

“Paredão”

Todos em pé, de costas, devem virar ao sinal do professor, reproduzindo em imagem corporal o que foi pedido (exemplo: uma banana amassada, um gato com fome...). Quem estiver menos parecido com o que foi pedido é eliminado da rodada, assumindo a função de escolher a imagem para o restante fazer e

eliminar quem está menos parecido com o que foi pedido, e assim sucessivamente, até restar apenas um aluno.

“Movimento, som e tradução”

Duas filas, uma de frente para a outra, com os alunos um ao lado do outro. O primeiro aluno da primeira fila realiza um movimento e um som (todos da primeira fila repetem); o primeiro aluno da segunda fila imita o movimento, mas traduz em palavras o som feito pelo primeiro aluno. E assim sucessivamente. (A variável desse jogo é pedir que esse movimento e som sejam criados a partir das observações da imagem.)

“ABC”

Todos juntos dançando ou andando pelo espaço (com uso de música ou não). Ao sinal, todos imediatamente se transformam em estátuas que iniciem com a letra pedida pelo professor.

“Movimento rítmico”

Andando pelo espaço, o instrutor fala um objeto, meio de transporte, elementos da natureza, como fogo, máquina de lavar, trem, avião, ar etc. Todos os jogadores simultaneamente, sem pensar, andam fazendo movimentos que sugerem o objeto pedido.

“Quem iniciou o movimento”

Os jogadores em círculo, um jogador sai da sala enquanto é determinado um líder que inicia os movimentos. Todos seguem os movimentos do líder. O jogador que estava fora retorna ao centro da roda e deve adivinhar quem é o líder. O líder pode mudar de movimentos a qualquer momento; quando o jogador do centro descobrir o iniciador, dois outros jogadores são escolhidos para assumir seus lugares.