



**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**

**TEATRO E CINEMA:
A IMAGEM ENQUANTO GERADORA DE DIÁLOGOS E
PROCESSOS ARTÍSTICOS NA ESCOLA**

Por: TATHIANA TREUFFAR ALVES

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Ferreira Mundim

**UNIRIO
Novembro 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**

**TEATRO E CINEMA:
A IMAGEM ENQUANTO GERADORA DE DIÁLOGOS E
PROCESSOS ARTÍSTICOS NA ESCOLA**

Relato Teorizado do Produto Artístico sob a forma de documentário na área de Ensino do Teatro apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas, sob a orientação da Professora Doutora Liliane Ferreira Mundim

**UNIRIO
Novembro 2018**

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

| | |
|------|---|
| A474 | <p>Alves, Tathiana Treuffar Teatro e cinema: a imagem enquanto geradora de diálogos e processos artísticos na escola / Tathiana Treuffar Alves. -- Rio de Janeiro, 2018. 43 f.</p> <p>Orientadora: Liliane Ferreira Mundim. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2018.</p> <p>1. Pedagogia do Teatro. 2. Cinema na escola. 3. Processo e Produção artística. I. Mundim, Liliane Ferreira, orient. II. Título.</p> |
|------|---|



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

**“ TEATRO E CINEMA: A IMAGEM ENQUANTO GERADORA DE DIÁLOGOS E
PROCESSOS ARTÍSTICOS
NA ESCOLA”**

por
Tathiana Treuffar Alves

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Liliane Ferreira Mundim – Orientadora

Prof.^a Dr. Adilson Florentino da Silva (PPGEAC-UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Carmela Correa Soares (Escola de Teatro- Unirio)

A Banca Considerou a Dissertação: Aprovada com louvor

Rio de Janeiro, RJ, em 06 de dezembro de 2018

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e meu pai que, com seu amor, sempre estiveram perto de mim. Tenho certeza que eles ficariam muito felizes com esse Mestrado.

Às minhas amigas queridas, incentivadoras e parceiras, Gabriela Azevedo, Letícia Cordeiro, Paula Strozemberg, Eliza Pragana, Marcia Monjardim. E a Alan Pogrebinschi, amigo de todas as horas.

À Rosa Nogueira e Andrea Bacellar que foram as primeiras pessoas a me falarem do Mestrado Profissional em Artes Cênicas e me incentivaram a entrar.

À professora Doutora Liliane Ferreira Mundim pela excelente orientação. Por me conduzir com seriedade, afeto e disponibilidade, além da paciência e amizade.

À Márcio Melges pelo apoio fundamental na edição do documentário e por me apresentar outras referências teóricas no campo do cinema.

Aos professores do PPGEAC. Em especial aos profs. Adilson Florentino, Paulo Merisio, Rosyane Trotta e Ângela Reis pelas aulas preciosas. E aos Mestrandos da minha turma que sempre se mostraram parceiros, apoiando e incentivando uns aos outros nas horas difíceis. Minha admiração por todos vocês!

À direção, coordenação, professores da Escola Municipal Monteiro Lobato, em especial meu diretor querido Jupiaçu da Silva. Pessoa que sempre apoiou os meus projetos. Serei sempre grata a você!

Aos alunos da peça teatral *Imagens da Fome*, nas montagens de 2002 e 2006, pela experiência inesquecível. Alunos, mais que queridos, que entraram nessa proposta de encenação junto comigo e tanto colaboraram com entrega, doçura, entusiasmo e cocriação. Serei sempre grata por essas vivências e pelas trocas!

Aos alunos realizadores do curta-metragem, *Esse é meu Barato*, que me trouxe uma das mais felizes experiências como professora de Artes Cênicas. Sem vocês esse filme não seria possível! Agradeço à amizade que vai durar para sempre!

Aos ex-alunos que participaram do documentário dando seus depoimentos, muito obrigada! Reencontrar vocês depois de tanto tempo e partilhar tantas memórias felizes foi um presente.

Às minhas professoras de Licenciatura, Carmela Soares e Lucia Helena de Freitas (Gyata) que sempre me inspiraram.

À Maria Inez do Espírito Santo, que com sua Escola Viva, me trouxe vivências tão importantes. Você é e sempre será uma inspiração!

À minha tia Nadja que tem sido o elo familiar que me ampara nas horas difíceis.

Ao meu amor, que entrou na minha vida trazendo a festa e o carinho que faltava. Muita admiração por você!

Aos meus alunos queridos de todos esses 17 anos de trabalho, sem vocês esses sonhos não seriam possíveis!

Ao Budismo de Nitiren Daishonin, e ao nam-myoho-rengue-kyo que tem tornado a minha vida mais leve e me transformado em um ser humano melhor. Mestres e educadores como Tsunessaburo Makiguti, Jossei Toda e Daisaku Ikeda me inspiram na busca pela criação de valor.

RESUMO

Esta pesquisa se refere ao ensino de Artes Cênicas em escolas públicas do Rio de Janeiro, com ênfase na linguagem do Teatro em diálogo com a linguagem do Cinema. A reflexão tem como foco de investigação a articulação dessas duas linguagens, tendo a imagem como principal potencializadora e trazendo como perspectiva, a interrelação com diferentes abordagens e procedimentos teórico-metodológicos baseados em autores como, Jean-Pierre Ryngaert, Augusto Boal e Alain Bergala. A pesquisa apresenta também alguns recortes das experiências de criação de encenação e de produtos visuais, pedagógico-artísticos que se desdobraram no decurso do processo. Como formato de apresentação do trabalho foi escolhido o gênero de documentário audiovisual.

Palavras-chave: processo e produção artística - pedagogia teatral - cinema na escola

ABSTRACT

This research refers to the teaching of Performing Arts in public school of Rio de Janeiro, with emphasis on the language of Theater in dialogue with the language of Cinema. The reflection focuses on the articulation of these two languages, using the image as the main potential, bringing as a perspective the interrelation with different approaches, such as theoretical and methodological procedures based on authors such as Jean-Pierre Ryngaert, Augusto Boal and Alain Bergala. The research also presents a selection of the experiences of creation of staging and pedagogical-artistic visual products that unfolded during the process. As a presentation format of the work was chosen the genre of audiovisual documentary.

Keywords: process and artistic production – theatrical pedagogy – cinema at school

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta da criação de um produto artístico como trabalho final do Mestrado Profissional, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC), se configurou como uma opção estético-pedagógica e artística; principalmente por considerar que o objeto de estudo que ora proponho tem como foco de investigação o diálogo entre teatro e cinema e a imagem como principal potencializadora. Sendo assim o trabalho foi pautado na criação e produção de um produto artístico audiovisual em formato de documentário.

A escolha do documentário, se dá por se tratar de um gênero inserido em um conceito preponderantemente não-ficcional¹, que permite o depoimento direto, abrangendo a autora e os sujeitos da pesquisa, no caso em questão, os alunos envolvidos no desenvolvimento do trabalho. Esse gênero, por seu caráter abrangente, possibilita que sejam revelados depoimentos, relatos das experiências, memórias e demais contribuições que foram sendo tecidos ao longo do percurso.

Nesse sentido, ao concordar com Luiz Carlos Lucena² enfatizo esse fazer como algo que, “[...] nos leva a criar considerações sobre alguma coisa que nos é muito próxima – ou que queremos descobrir -, obriga-nos de certa maneira a elaborar um discurso sobre determinado objeto, alguma pessoa, uma comunidade, o mundo.” (LUCENA, 2012, p. 8).

E, como o diálogo entre cinema e teatro se materializa através da imagem, o audiovisual tende a valorizar a imagem, objeto fundamental dessa pesquisa, como geradora de narrativas teatrais e cinematográficas e como ponte desse diálogo.

¹ Documentário é, segundo Nichols, um gênero cinematográfico que se caracteriza pelo compromisso com a exploração da realidade. Mas dessa afirmação não se deve deduzir que ele represente a realidade tal como ela é. O documentário é para Nichols, bem como o cinema de ficção, uma representação parcial e subjetiva da realidade. Bill Nichols. *Introdução ao documentário* (Campinas: Papyrus, 2005).

² Luiz Carlos Lucena. *Como fazer um documentário* (São Paulo: Summus Editorial, 2012)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 01 |
| 1. A IMAGEM NO TEATRO | 04 |
| 1.1. Jogos de imagens | 04 |
| 1.2. A imagem como geradora de encenação – Relato de experiência – Processo de criação da peça teatral “Imagens da Fome” | 07 |
| 1.2.1. Como proposta cênica/artística | 10 |
| 1.3. A linguagem de imagens, o jogo <i>Trios</i> e uma metodologia sendo construída | 10 |
| 2. A IMAGEM NO CINEMA | 13 |
| 2.1. Sobre as aulas de cinema na escola | 13 |
| 2.2. Relato de experiência – Processo de criação do curta-metragem “Esse é meu Barato” | 14 |
| 2.2.1. Como proposta artística | 16 |
| 2.2.2. Como linguagem cinematográfica | 17 |
| 2.2.3. A câmera pode ser uma arma? | 18 |
| 2.3. Criação de exercícios de aulas com foco em planos cinematográficos – Construindo uma metodologia | 20 |
| 3. DIÁLOGOS ENTRE TEATRO E CINEMA ATRAVÉS DA IMAGEM | 24 |
| 3.1. Cinema como jogo | 24 |
| 3.2. O jogo “espaço enquadrado” e a linguagem de enquadramentos no cinema | 27 |
| 3.2.1. Uma proposta de aula híbrida – Teatro e Cinema | 31 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 33 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 35 |

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como foco de investigação às experiências realizadas com alunos da rede pública, municipal e estadual do Rio de Janeiro. Importante destacar que parte dessa pesquisa se realizou de forma processual, com o audiovisual na escola, durante minha docência, à frente da disciplina Artes Cênicas, com foco e viés na abordagem da linguagem do cinema.

Durante o processo, o trabalho pautou-se em articular diálogos entre teatro e cinema, tendo a imagem como principal potencializadora. A imagem enquanto geradora de jogo/cena/encenação no teatro e instigadora e propositora de reflexões e criações artísticas, cujas narrativas audiovisuais foram sendo construídas através da escolha refletida de planos cinematográficos no cinema.

A pesquisa também visa investigar os caminhos expressivos que a imagem pode provocar, bem como os desdobramentos que esse estímulo potente pode revelar, contribuindo para ampliar a aprendizagem do teatro e do cinema na escola. Pretende apontar caminhos expressivos que a imagem pode oferecer na ampliação do gesto e do corpo do aluno na prática do teatro em sala de aula tanto em jogos como em propostas de encenação. Assim como, os caminhos expressivos e dramáticos que os recortes (planos cinematográficos) podem oferecer à aprendizagem de pontos de vista, na prática de cinema na escola, tanto em exercícios como num processo de construção de um curta-metragem. E como essas duas artes podem se beneficiar uma da outra num diálogo expressivo e prático.

A pesquisa aponta como embasamento teórico metodológico as propostas de Jean-Pierre Ryngaert com relação à imagem: individuais e coletivas; um jogo do Método IMPRO de Keith Johnstone chamado Trios, com foco em imagens corporais expressivas, explorando especificamente o “teatro-imagem” de Augusto Boal, que tem sido uma das maiores referências para o trabalho que venho realizando em sala de aula, tanto em jogos, quanto em propostas de encenação.

Como princípio, o desejo de aliar a força do jogo, que é inegável, à força da encenação que considero necessária e muito importante como prática no meio escolar; principalmente quando parte do desejo dos alunos. Entendendo a encenação como processo criativo de trabalho de suma importância para o fazer teatral como um processo que envolve ator e público.

Investigamos até que ponto podemos por meio de uma prática centrada no jogo teatral, viabilizar a elaboração do evento teatral sem trair o caminho trilhado pelo grupo, colaborando para a discussão pedagógica que visa superar dicotomias como *aprendizagem/apresentação* ou *processo/produto*. (MARTINS, 2004, p.20).

A escola, espaço de experiência, é o local onde tais vivências devem ser estimuladas, proporcionando aos alunos, cada vez mais o acesso a essas linguagens da Arte que contribuem para a ampliação do olhar estético, em uma perspectiva social e política. O trabalho dos alunos e suas múltiplas percepções na relação com o público deve ser parte integrante do processo.

Como um dos pressupostos para desenvolver o projeto de pesquisa com o cinema, pretendo aprofundar o trabalho que venho desenvolvendo na escola, com a investigação de Bergala com sua “Hipótese-Cinema”¹ e a investigação de outras propostas como a do projeto “Cinema sem Fronteiras” e práticas em sala de aula que vêm dando certo. Sem perder o objetivo da construção artística de um curta-metragem em todas as suas etapas, através de um processo colaborativo entre os alunos e a pesquisa sobre o poder expressivo da imagem. Pretendo também, nessa investigação, ampliar o processo criativo e agregar valor ao que venho desenvolvendo com alunos, trazendo reflexões e novas possibilidades de pontos de vista.

Além disso, para enriquecer a proposta de diálogo entre as duas artes: cinema e teatro teço algumas investigações sobre o “Espaço Enquadrado” de Ryngaert, como uma possibilidade de jogo teatral que dialogue com o cinema, propondo um jogo onde questões de enquadramento, pontos de vista, ângulos, aproximações e distâncias, comuns a essa linguagem, possam aqui ser experimentados como jogo, antes ou durante o processo com os exercícios de cinema. Tais procedimentos podem revelar-se fundamentais para a compreensão dessas escolhas e recortes, servindo também como mais um estímulo ao processo criativo, como também para a criação e realização de curtas-metragens com foco na imagem. Além de permitirem explorar esses jogos de espaço, como propostas de ampliação das possibilidades de expressividade corporal através de imagens fixas² no teatro.

Algumas questões que pretendo levantar com esse projeto de pesquisa giram em torno de:

¹ Livro do autor que ele denomina “Pequeno Tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola”. No capítulo II, há a referência a hipótese de Jack Lang (Ministro da Educação em 2000, na França) sobre a questão da arte na escola como sendo o encontro com a alteridade. Introduzir a arte na escola como algo radicalmente outro, em ruptura com as normas clássicas, instituídas, do ensino e da pedagogia.

² Imagens fixas refere-se a imagens produzidas com o corpo a partir de uma imobilidade corporal.

- Investigar como a imagem e a sua expressividade, no teatro e no cinema, podem ampliar os horizontes dos alunos, propiciando olhares diversos (de quem vê e de quem faz) sobre si mesmo e a sociedade;
- Perceber e observar como essas experiências e vivências artísticas podem contribuir para a formação e construção de sujeitos críticos que possam adquirir maior autonomia, coragem, autoestima, criatividade e espírito colaborativo.

A pesquisa foi dividida em 3 etapas, abaixo discriminadas:

No capítulo 1 – A imagem no teatro abordarei a imagem enquanto jogo teatral, presente nos jogos de imagens como o *teatro-imagem* de Augusto Boal e as *imagens fixas* de Jean-Pierre Ryngaert; assim como no jogo *Trios*, presente no método *Impro* de Keith Johnstone. E, enquanto relato de experiência, abordarei *a imagem* em diálogo direto com a linguagem das artes visuais, através da pintura de Portinari, presente no processo artístico da peça teatral *Imagens da Fome* que será relatado aqui.

No capítulo 2 – A imagem no cinema abordarei a imagem enquanto enquadramento, plano cinematográfico, escolha refletida de recortes na perspectiva do olhar de cineasta, presente nas práticas de criação de curtas-metragens na escola, assim como na metodologia que venho construindo através de propostas de exercícios de cinema na sala de aula. E, enquanto relato de experiência, abordarei o processo artístico do curta-metragem “Esse é meu Barato” que dialoga com a linguagem das artes visuais, através da imagem de um grafite, assim como dialoga com a linguagem do teatro através da apropriação de uma imagem teatral transposta para imagem de cinema.

No capítulo 3 – Diálogos entre teatro e cinema através da imagem, apontarei como outras metodologias de abordagem do cinema como o projeto *Cinema sem Fronteiras*, ampliaram meu olhar sobre as possibilidades da mistura entre teatro e cinema. E como a partir de então venho vislumbrando possibilidades de criação de aulas híbridas de teatro e cinema, como a proposta de utilização do jogo “Espaço Enquadrado” de Ryngaert em diálogo com a linguagem de enquadramentos no cinema.

1. A IMAGEM NO TEATRO

1.1. Jogos de imagens

Na prática da sala de aula, a busca pelos experimentos por meio dos jogos permite que se amplie a percepção dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo com o intuito de introduzi-los num novo universo, o da Arte. Os jogos com Imagens podem ser considerados os de maior retorno para os chamados processos criativos e estéticos. Um dos mais potentes se refere ao *teatro-imagem* de Boal, outros, como os jogos de imagens de Ryngaert têm mostrado semelhanças no tocante à natureza estética dos mesmos e o valor pedagógico da experiência de liberdade lúdica de uma brincadeira poderosa que dilata a expressividade e criatividade dos alunos.

Augusto Boal em seu livro *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* relata uma experiência de teatro popular feita no Peru, onde a primeira barreira a ser enfrentada era a linguagem. No Peru existem 45 línguas diferentes.

“É importante compreender que todos os idiomas são linguagens, mas nem todas as linguagens são idiomáticas! Existem muitas linguagens além de todas as línguas faladas e escritas”. (BOAL, 2013, p.122).

O *teatro-Imagem*³ de Boal surge então para romper essa barreira da língua, para superá-la.

Para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela é preciso que aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte. (MARTINS, 1998, p. 14).

A linguagem do teatro na escola pode ser encarada como uma nova língua a ser apreendida. Alunos têm a oportunidade, com os jogos de teatro, de conhecer a linguagem dos signos no teatro. Começam a compreender seus códigos e a operar e criar com eles coletivamente. Com alunos que não se conhecem ainda, os jogos convidam à entrada e entrega numa corporalidade que pode ser compartilhada através da vivência em si. Da

³ O teatro-imagem surge nesse contexto, com indígenas em um programa de alfabetização no Peru, em 1973, e se insere na metodologia do teatro do Oprimido como uma técnica não-verbal que parte de uma prática simples que é a realização de imagens com o próprio corpo. As técnicas com imagens têm algumas aplicações diferentes. Como: Realizar a imagem com o próprio corpo / Ir criando uma imagem coletiva agregando um elemento de cada vez. / Criar imagem modelando o corpo do outro. / Criar imagem modelando e esculpindo o corpo do grupo. Inúmeros são os jogos de teatro-imagem contidos em vários de seus livros. Mas, a essência do teatro-imagem é a comunicação pela imagem e a imagem como possibilidade de dizer além do que as palavras poderiam dizer.

experiência.

“O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade”. (BOAL, 2013, p.122).

Iniciar aulas de teatro é como iniciar um alfabeto novo, de gramática e signos próprios e, portanto, a iniciação com jogos pode mostrar-se muito bem-vinda. Mais ainda, quando esses jogos como o *teatro-imagem* de Boal, falam a língua universal dos corpos e vem para ultrapassar a barreira da palavra e construir, na experiência com os alunos uma nova linguagem.

Começar com jogos de imagens pode propiciar aos alunos um início delicado, simples, sensível que poderá levá-los a uma expansão criativa. Esses jogos permitem vivências através de uma linguagem potente que explora a cena teatral através dos corpos. E pode se desdobrar em propostas de encenação onde a própria linguagem do jogo transforma-se em narrativa visual.

Jogos de imagens, como esses de Boal, permitem a introdução na linguagem sem a necessidade da palavra e de conhecimentos prévios de teatro. A liberdade e o caráter de jogo podem propiciar uma abertura ao novo, uma disponibilidade. A linguagem da imagem corporal e do gesto corporal sendo universal pode permitir diversas leituras de imagens e reflexões sobre elas através do lúdico e do espontâneo que esse tipo de jogo proporciona. Diz-nos Boal que, “Estamos acostumados a tudo comunicar através da palavra, o que colabora para o subdesenvolvimento da capacidade de expressão corporal” (BOAL, 2013, p.133).

Em sua *Poética do Oprimido*, Boal visa a emancipação do espectador. O protagonismo do sujeito, que através do teatro irá buscar ações reais de mudanças na sua vida e na sociedade. O jogo *teatro-imagem* pretende uma desconstrução das amarras sociais, das máscaras e vícios corporais incorporados pelos papéis profissionais e sociais, para, num segundo momento, esse sujeito passar a explorar a sua criatividade corporal através de uma conscientização do próprio corpo, tornando-o mais expressivo.

Boal apresenta argumentos muito diferentes a favor dos exercícios e num quadro que, não sendo de maneira nenhuma o nosso, é um estímulo à reflexão. [...] Pensa que a aplicação dum sistema teatral começa pelo próprio corpo daqueles que participam da experiência. O corpo dos trabalhadores está alienado na sua estrutura, nos seus músculos, pelo trabalho. Numa primeira fase, impõe-se com a ajuda dos exercícios, uma tomada de consciência desta “alienação muscular”; para isso é necessário tornar-se apto a “desmontar” por isso dizer as suas estruturas musculares, a fim de, em seguida, as montar de novo segundo estruturas próprias a outras profissões ou estatutos sociais, para estar em condições de interpretar fisicamente outras personagens. (RYNGAERT, 1981 pp. 77-78)

Nessa pesquisa, foram muitas as experimentações que buscaram, por meio desses jogos, a ampliação dos gestos dos alunos. Essas propostas lúdicas de expansão e alargamento da expressividade corporal possibilitou levá-los a um estado de entusiasmo criativo, espontâneo como num jogo de crianças. Esse “novo corpo” presente na cena pode revelar-se como um novo universo que se abriu.

Inicialmente, vários desses jogos de teatro foram focados na imagem. Porém, vale ressaltar que esse trabalho não se refere especificamente ao que se costuma chamar de *teatro-imagem*. Na pesquisa ora analisada, essa ênfase na *imagem* enquanto imobilidade corporal tem como proposta a expansão do gestual e da expressão corporal dos alunos, por conseguinte pode desdobrar-se em espetáculos cuja narrativa seja a imagem.

Sendo assim, o termo “jogos de imagens” melhor se adequa a esse tipo de trabalho, que engloba os jogos aqui selecionados. Tais jogos foram reorganizados durante as aulas, e suscitaram cenas e encenações que proporcionaram experiências estéticas aos alunos.

A origem do trabalho com imagens é muito antiga; ela remonta a uma tradição de “quadros vivos” utilizados na educação popular com resultados diversos. Servi-me durante algum tempo de uma ferramenta que chamávamos “fotografia” e que, na verdade, equivalia à construção de imagens fixas. Augusto Boal deu um brilho novo aos trabalhos com a imagem no Teatro do Oprimido [...]. As utilizações da imagem são numerosas e a técnica de base, muito simples. (RYNGAERT, 2009, p. 99).

Ryngaert, em seu livro *Jogar, Representar*,⁴ apresenta no capítulo *Procedimentos de Jogo*, jogos de imagens individuais e coletivos. Um jogo, baseado nas ideias de Ryngaert,⁵ propõe contar uma história em cinco quadros que contém cinco imagens corporais. Basicamente, um tema específico é dado e os alunos têm um tempo para pensar como é que eles vão fazer essa história em cinco momentos. Observa-se que esse jogo desenvolve o poder de síntese uma vez que é preciso contar uma história claramente em apenas cinco imagens. A história deve ter início, meio e fim.

⁴ Ryngaert em seu livro “Jogar, Representar” abandona os procedimentos com roteiro prévio. [...] Na tentativa de evitar a racionalização prévia dos jogadores, pontos de partida de caráter sensível são agora propostos. Maior proeminência é atribuída ao corpo; entrar em relação com espaço, música, imagens, objetos, poemas, palavras constituem motes para deslanchar o jogo. A antiga preocupação com um discurso “controlado” cede lugar à valorização do acaso. [...] Nesse segundo livro a busca do desenvolvimento da capacidade de jogo é apresentada como ponto comum entre a atuação do formador e do diretor teatral. Crescer em termos de escuta e da relação com o parceiro são habilidades a serviço da qualidade da presença. [...] Quando caracteriza o teatro hoje, Ryngaert assim se posiciona: “prática coletiva na qual a qualidade, os equilíbrios da escuta e a circulação das energias, no instante e para o instante, contribuem para formar os indivíduos. (PUPO, 2005, p.226).

⁵ Conheci esses jogos na licenciatura em teatro. E desde então os utilizo em sala de aula com meus alunos.

Esse jogo de imagem de Ryngaert é um dos que considero mais potentes e foi a partir dele que foi realizada a encenação da primeira peça teatral na escola com alunos. Assim surgiu, “Imagens da Fome”.

1.2. A imagem como geradora de encenação - Relato de Experiência – Processo de criação da peça teatral “Imagens da Fome”

Para citar um exemplo concreto da potência que esses jogos têm para encenações farei o relato de experiência do processo de criação da peça teatral “Imagens da Fome”, que teve na concepção às experiências com esses jogos de imagens e o diálogo com as artes visuais através de três pinturas de Portinari.

Em 2002, bem no início da minha trajetória como professora pública estadual, eu participava de um projeto chamado “Arte e Cidadania”, junto com outra professora de Artes Visuais. Ela me mostrou, àquele ano, uma reportagem de jornal onde os filhos do Portinari estavam cedendo três quadros do Portinari para a “Campanha da Fome” do Betinho⁶, e ela pretendia fazer um trabalho artístico com seus alunos para a culminância do projeto, relacionado a essas pinturas, porém, dentro da linguagem das artes visuais. Foi quando nasceu a vontade de tentar desenvolver um trabalho com o teatro, com meus alunos, usando a linguagem dos jogos de *teatro-imagem* e das *imagens fixas*, inspirado nos quadros de Portinari.

Dessa maneira, o processo da peça “Imagens da Fome” começou. As pinturas de Portinari foram levadas para os alunos conhecerem as obras, como também refletirem sobre elas. Foram levantadas questões como a fome, instigando-os a pensar o que lhes vinha à mente quando se falava nesse problema.

Para trabalhar esses temas, o trabalho foi baseado nos conceitos e pesquisas relativos à *abordagem triangular*⁷, de Ana Mae Barbosa. Nesse sentido, os alunos puderam *ler* criticamente as obras, *contextualizar* – tanto a realidade que eles vivem, como também o contexto social presente no tema das pinturas e também do autor na época – e, *fazer* uma obra

⁶ Herbert José de Souza, conhecido como Betinho, foi um sociólogo e ativista dos direitos humanos brasileiro. Concebeu e dedicou-se ao projeto Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida.

⁷ Ana Mae Barbosa *Abordagem Triangular: VER, CONTEXTUALIZAR, FAZER*

artística, através da prática teatral que, nesse caso, pautou-se em transformar aquela potência visual, presente na imagem das pinturas dos quadros, em imagem visual, porém teatral.

As três pinturas de Portinari, que utilizamos foram: *Retirantes*, *Retirante Morrendo e A criança Morta*. A intenção era reproduzir os três quadros, essas três pinturas, através da expressividade dos corpos dos alunos. Então o primeiro desafio foi que eles tentassem realizar fisicamente as imagens. A criação de gestualidade se revelou muito potente. A partir daí, o processo foi construído em conjunto para além do quadro. Provocações como: O que viria antes? O que viria depois? Que pequena história poderia acontecer ali? Muitos foram os jogos de *teatro-imagem* realizados com essa temática e a partir dessas ideias e resultados, o espetáculo foi concebido.

Esse foi o primeiro espetáculo que realizei como professora. A peça teatral teve uma potência estética, artística, social e política que considero muito forte. As músicas escolhidas traziam uma atmosfera propícia àquela encenação não-verbal. A proposta era que tudo teria que ser mostrado sem palavras, pelos corpos desses alunos, pelo que eles faziam em cena. As músicas tinham letras que, de alguma forma, dialogavam com a cena. Por isso, considero que, de alguma forma, elas também serviram como dramaturgia para as cenas.

E o desafio era, então, que aqueles alunos, entrassem na linguagem de contar uma história sem palavras, só com o corpo, a sensibilidade da música e da proposta da encenação.

Posso considerar que esse foi um processo que me afetou e me modificou como professora de Teatro. Pude exercer também a função de diretora, o que posso considerar uma potente experiência. Saímos em campo remontando esse espetáculo em outros espaços escolares. Em 2006, realizamos várias apresentações entre elas a apresentação na 1ª Mostra de Artes da 10ª CRE⁸ para diversos alunos de escolas da Rede Pública. O impacto do espetáculo nos alunos que viveram o processo, no público presente e em mim, como artista e professora, foi extremamente gratificante.

O espetáculo tinha a intenção de mexer com o público e fazê-lo refletir sobre o Brasil. Canções como “Brasil” (Cazuza), “Segue o Seco” (Carlinhos Brown), “Relampiano” (Lenine e Moska) e “Que País é esse?” (Renato Russo), foram trazidas como dramaturgia em diálogo com as cenas visuais, propondo a reflexão do público através de seu olhar estético e contextualização. Os alunos, no processo criativo, puderam refletir sobre essas letras que falam de BRASIS onde a desigualdade social ainda impera. O espetáculo tinha como proposta

⁸ 10ª Coordenadoria Regional de Educação, abrange as regiões de Santa Cruz, Guaratiba, Marambaia, entre outras. A Mostra de Artes aconteceu no teatro da Cidade das Crianças em Santa Cruz, e fazia parte do Projeto “Laboratório de Talentos”.

mostrar as mazelas do Brasil e indagar do público - “Que país é esse?” - podendo provocar nele, além de reflexões políticas, possíveis ações de combate à desigualdade.

IMAGENS DA FOME

(Montagem de 2006)



Figuras 1, 2, 3, 4 - Fotos da peça *Imagens da Fome* na 1ª Mostra de Artes da 10ª CRE, em 2006.

Figuras 5, 6 e 7 - Pinturas de Portinari *Retirante Morrendo*, *Retirantes* e *a Criança Morta*

1.2.1. Como proposta cênica/artística

O espetáculo cria uma não-fronteira entre as Artes Visuais e as Artes Cênicas através dos quadros de Portinari e a criação do espetáculo teatral, através de imagens corporais que reconstróem os quadros pintados, agora ressignificados nos corpos dos alunos-atores, criando novas possíveis imagens e reflexões sobre elas e dando vida e narrativas aos quadros ao animá-los.

Há uma narrativa visual através dos quadros teatrais que criam o antes e o depois da imagem pintada/congelada, como num jogo de imagens de Ryngaert onde cinco quadros corporais fixos criam uma história como numa história em quadrinhos.

1.3. A linguagem de imagens, o jogo *Trios* e uma metodologia sendo construída

Essa linguagem passou a fazer parte dos trabalhos posteriores. A próxima peça, que veio logo em seguida, também partiu de ideias de imagens paradas “congeladas” para depois começarem a entrar um certo texto. Meu olhar sobre esses jogos e exercícios ficou muito mais atento.

Percebo que, a cada processo, essas experiências me instigam a buscar pesquisar outras formas de intensificar o trabalho com os jogos, procurando investigar potencialidades que possam suscitar criação de encenações.

Mais recentemente, tenho investigado um jogo de nome *Trios*, cuja proposta se diferencia de outras formas por mim, experimentadas. Faz parte do método de improvisação chamado *Impro*,⁹ do diretor inglês Keith Johnstone. Esse método é muito focado no escritor de histórias e consiste de vários jogos e exercícios que visam desenvolver a espontaneidade e a criatividade, desenvolvendo a capacidade de se colocar em risco de forma segura, de relaxar e aceitar o jogo proposto pelos outros.

O *impro* é um método que prevê um treinamento constante do jogador, pautado na qualidade do desenvolvimento de histórias. É um método de improvisação de forma *pura*, sem nenhuma combinação prévia. O método analisa o que *emperra* uma história e o que a faz andar, através de variados jogos e improvisações. Cada etapa de um bom improviso (uma boa

⁹ O método IMPRO é uma técnica criada e desenvolvida pelo diretor inglês Keith Johnstone, inicialmente na Royal Court Theatre em Londres em 1963 e depois, a partir dos anos 70, em Calgary, no Canadá, onde fundou o Loose Moose Theatre, grupo responsável por desenvolver as técnicas e os formatos de espetáculos de improvisação Teatro-Esporte, Micetro, Gorilla, etc. Seus 2 livros, *Impro: Improvisation and the Theatre* e *Impro For Storytellers*, ajudaram a disseminar o IMPRO por outros países.

história) é minuciosamente compreendida e vivenciada para que, na prática, o jogador compreenda jogando, fazendo na cena, e assim consiga estar atento para sempre criar uma boa história.

O jogo de nome em português *Trios* dialoga com a prática que venho desenvolvendo com jogos de imagens. No método, esse jogo é considerado um jogo de aquecimento que já trabalha a questão das associações que são tão caras a um bom improviso. No recorte da pesquisa, o que me parece mais relevante são justamente *as imagens* que ele provoca. A *imagem* como geradora de jogo. Esse jogo trabalha a imagem corporal de forma bem lúdica criando relações entre três imagens, que são mostradas através do corpo.

O jogo consiste em fazer uma imagem formada por três participantes. Um entra de cada vez e se relaciona com a imagem-palavra do anterior. Formando uma imagem coletiva que é um quadro da associação das palavras-imagens dos outros.

Um exemplo (máquina de costura / agulha/ roupa): Um aluno entrou e se posicionou agachado no chão e meio curvado e disse “Máquina de costura”. Outro menino se colocou embaixo do corpo curvado do outro e disse “roupa”. Uma menina entrou e colocou apenas seu dedo em cima do segundo menino e disse “agulha”.



Figura 8 - Máquina de costura/roupa/agulha/linha/costureiro – variante com 5 jogadores, em 2016

Aos poucos tenho percebido um potencial muito grande nessa abordagem, tanto para aula, quanto para criar outras encenações, outras possibilidades de mostrar uma palavra em imagem. Não necessariamente com o corpo todo, às vezes uma das mãos pode ser a imagem de uma borboleta, por exemplo, coisas mais simples.

Também observo a potência do experimento baseado na ideia de bricolagem, onde a mistura, o recorte, a colagem, entre outras formas de se trabalhar com os jogos, se desdobram em ideias bastante interessantes e criativas, que podem se tornar também outros projetos de encenação. Percebo que realmente esse trabalho com a imagem corporal é muito potente em todos os sentidos.

Como parte integrante do fazer docente em Arte, e especificamente em Teatro, o conceito de bricolagem, transportado para o campo do ensino do Teatro, é apontado pelo professor e pesquisador Narciso Telles¹⁰ como uma inspiração para o fazer teatral inserido no viés da educação. Baseado nas ideias do antropológico Claude Levi-Strauss (2004), o professor *bricoleur* é aquele que conjuga e reagrupa, reordena a partir de um conjunto finito de materiais e se permite estar aberto a uma artesanaria capaz de engendrar novas conjugações, realocando partes e construindo a partir desse "jogo" um novo objeto ou solução diante de um problema colocado; recria, portanto, outras estratégias de ação. (TELLES *apud* MUNDIM, 2016, p. 43-44).

Os jogos de imagens, portanto, podem facilitar a ampliação dos gestos dos alunos, fazendo com que os mesmos se surpreendam com o que podem criar com seus corpos e com o que são. Com o potencial criativo que existe neles, que muitas vezes pode estar adormecido antes do processo. Esses jogos acordam, despertam os meninos e meninas para a arte. A arte do brincar, de poder ser tudo o que se quiser, de um Rei à uma máquina de costura, um padre à uma borboleta... A imaginação corre solta nesses jogos onde o lúdico e a criatividade, fazem a festa.

A imagem oferece inúmeras pistas novas quando manejada regularmente e torna-se, então, muito mais que uma simples ferramenta a serviço da improvisação. [...] Maleável e polissêmica por natureza, ela oferece aos jogadores um quadro no qual podem se engajar; oferece também, paradoxalmente, um abrigo, já que a leitura da imagem é deixada à apreciação de cada um [...] a imagem encontra usos na maior parte das situações de jogo [...] sua riqueza está ligada às invenções que propicia. (RYNGAERT, 2009, p.102).

¹⁰ Ator, diretor, *performer*, doutor em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2007). Professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU e credenciado no PPGAC – Unirio.

2. A IMAGEM NO CINEMA

Essa investigação teve início em 2008 de forma experimental e surgiu a partir do desejo de trabalhar com essa linguagem artística com os alunos. Através de uma experiência com o ensino do cinema na escola particular, como aluna do ensino médio, esse desejo veio à tona como professora. E, nessa trajetória, ao longo desses anos, essa produção na escola que atuo, já conta com 11 filmes de curta-metragem, realizados por alunos¹¹ sob minha supervisão e orientação.

O desdobramento da prática de sala de aula foi para além do teatro, enveredando pela arte do cinema e possibilitou que essas linguagens artísticas se potencializassem de forma estética, criativa, tornando-se geradoras de novas possibilidades metodológicas dentro das artes cênicas na escola.

Sendo assim, no que diz respeito ao trabalho com o cinema, a imagem, que pode ser considerada o principal foco, ganha ênfase nos processos de trabalho, trazendo conceitos pertinentes a essa linguagem, como *Enquadramento*, *Planos* e *Pontos de vista*. A ênfase na imagem no cinema se dá através de uma abordagem que prioriza o *plano cinematográfico* enquanto potência criativa e como instigador e provocador de reflexões e criações de narrativas visuais.



¹¹ Priorizou-se nesse projeto o protagonismo dos alunos, sob a orientação e supervisão da pesquisadora desse trabalho. Abrem-se, no entanto, como em toda criação artística, possibilidades de co-criação.

2.1 - Sobre as aulas de cinema na escola

Como um dos principais objetivos para o desenvolvimento desse trabalho, o fato de estimular o papel criador do aluno em todas as etapas do processo de criação de curtas-metragens foi o diferencial. Observou-se que é possível partir tanto da leitura crítica de obras artísticas, como também da contextualização das mesmas em seu caráter social e político. Além de sua elaboração de sentido, presente na interpretação pessoal da obra; o que permite a ressignificação da mesma quando, no ato criativo, elabora sua recriação ou a sua produção artística autoral. Esses pressupostos compreendem o acontecimento artístico como ato estético; visando a ampliação do olhar de quem faz/produz sua criação e o olhar de quem contempla a obra criada.

De acordo com a pesquisadora e Arte-educadora Ana Mae Barbosa, “A Abordagem triangular ou Proposta triangular pressupõe a leitura da obra de arte, o fazer artístico e a contextualização”. (BARBOSA, 2014, p. 35).

Nesse encaminhamento, considera-se também que a fruição da obra de arte se revela por diferentes formas de olhar. Segundo Desgranges, “Essa concepção particular da obra, quando elabora uma interpretação, seu ato de compreensão do sentido presente nos signos utilizados, é criativo; desse modo, o contemplador pode ser visto como um co-autor daquela obra”. (DESGRANGES, 2015, p.122).

De início houve a tentativa de se criar uma via que privilegiava os roteiros. Partia-se de pequenos argumentos, muitas vezes escritos em algumas linhas como uma sinopse. Coletivamente o grupo era convidado a desenvolver essa primeira ideia. Por perceber uma dificuldade inicial dos alunos em escrever ou possivelmente certa inibição, foi dado como proposta diferentes caminhos para que a criatividade pudesse ser liberada. E assim se passava para a fase do roteiro.

O objetivo era extrair daquelas primeiras ideias uma forma. A Escaleta¹² tem sido um processo muito útil nessa fase. Os alunos vão percebendo quais são as cenas principais da história que precisarão ser desenvolvidas. As locações começam a ser pensadas, assim como a luz, o interior e o exterior. Feita a Escaleta os alunos dividem-se para desenvolver cada cena, criando os diálogos e cada detalhe da cena. Só após o roteiro escrito entramos na fase de

¹² A Escaleta é apenas uma forma de organizar a história contada no argumento em uma estrutura (ou seja, dar forma ao que será contado) e facilitar ao roteirista a visão de como as sequências serão articuladas entre si. É a partir desta fase, em que todo desenvolvimento da trama do filme está presente, que se vai trabalhar o roteiro propriamente dito. Aída Marques. *Idéias em Movimento* (Rio de Janeiro: editora Rocco, 2007, p. 25)

produção. É importante que os alunos pensem o que cada cena pede e o que é preciso para a realização do filme, além da atuação dos atores. Surgem as noções de continuidade. A preocupação com objetos de cena. Com toda a produção de cena. Dividem-se os papéis no filme, desde os personagens à equipe de filmagem. Cada função e sua especificidade. Marcam-se ensaios, se necessário, e exploram-se possíveis locações para só então marcarmos a filmagem. Há uma abertura ao inusitado, na liberdade de filmar. Por mais que se planeje antes o que será filmado e como será filmado, o ambiente e o momento criam novas soluções impensadas e elas são sempre bem-vindas.

2.2. Relato de experiência – Processo de criação do curta-metragem “Esse é meu Barato”

Um dos processos de criação de curta-metragem que pode ser também considerado como dos mais potentes nesse trabalho, e que teve um foco muito forte na *imagem*, tanto através da linguagem de *planos e enquadramentos* cinematográficos, quanto na inspiração de um *grafite*, aconteceu em 2011. Foi o processo do filme “Esse é meu Barato”.

O curta-metragem “Esse é meu barato” surge através de uma proposta de participação em um concurso de audiovisuais da prefeitura do Rio chamado “Tirando a Droga de Cena”. Ao contrário de anos anteriores, onde se privilegiava os roteiros nas aulas de cinema para a sua posterior filmagem, foi proposto aos alunos que criassem cenas teatrais com a temática de prevenção às drogas. A partir da apresentação dessas cenas, criadas e ensaiadas por eles, destaco uma delas, onde um assassinato é representado pelos alunos com um tripé de cinema usado como arma enquanto a vítima em movimentos corporais representa os tiros das balas. Essa imagem impactante e a sua representação criativa foram o insight para a escolha da cena teatral que seria roteirizada para o concurso - a imagem como indutora de possibilidade fílmica.

A fase do roteiro teve o desafio de transpor uma cena teatral para a linguagem cinematográfica. Os alunos foram incentivados a escrever o roteiro pensando como as imagens seriam filmadas. A imagem do tripé como arma foi mantida propositalmente de forma teatral (assumindo-se o elemento teatral). A proposta era usar a linguagem cinematográfica, com o uso de locações, planos e ângulos de câmera, mas sem perder o impacto que aquela imagem do tripé, de forma teatral, havia proposto. Locações foram escolhidas pelos alunos na exploração do entorno da escola. Outras surgiram no dia da filmagem, como uma laje que se assemelhava ao topo de uma favela.

O roteiro criado por eles terminaria no assassinato. Paralelamente a isso, um material de artes visuais que me foi proposto em outra escola pública, estadual, me fez conhecer alguns grafites. Entre eles o grafite *lambe-lambe*¹³ de JR,¹⁴ um artista francês, que foi exposto em 2008 no *Tate Modern* o museu de arte moderna mais importante de Londres.



Figura 9 - JR - 23 May – 25 August 2008

A potência dessa imagem, de um homem empunhando uma câmera de filmagem como se fosse uma arma, dialoga bem com um tripé de cinema como se fosse uma arma. Tendo como referência os pressupostos da abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, *Leitura crítica da obra, Contextualizar, Fazer artístico*, o grafite é apresentado aos alunos do filme. Algumas reflexões sobre a imagem, feitas pelos alunos, suscitaram indagações sobre “o que é uma câmera como arma?”, “o que é um tripé como arma?”, “a arte pode ser uma arma?”, o que provocou uma mudança no roteiro. É criada a cena final, inspirada na imagem do grafite,

¹³ *Lambe-Lambe* era o nome oferecido aos fotógrafos de rua, mas para o mercado publicitário possuem as seguintes definições: Pôsteres artísticos de tamanhos variados que são colados em espaços públicos. Podem ser pintados individualmente com tinta látex, spray ou guache ou ser feitos em série com reprodução através de copiadoras ou silk-screen.

¹⁴ Jean René, mais conhecido pelo pseudônimo JR, é um artista urbano francês. Intitula-se photographeur e exhibe grandes imagens fotográficas em preto e branco em locais públicos, de maneira semelhante à composição do ambiente construído pelo grafite.

onde, de forma cinematográfica, revelam-se os bastidores de uma filmagem onde a arma, o barato, é a arte.

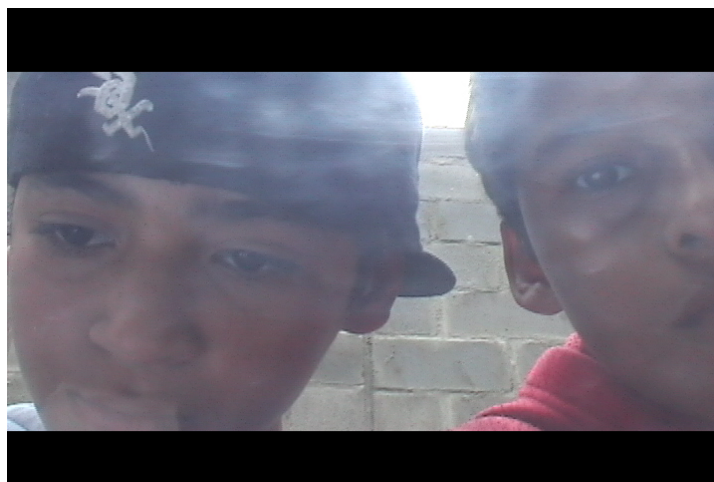
A pergunta final do filme feita de forma direta ao espectador, através da lente da câmera, “E você, qual é o seu barato?”, surge da intenção de fazer o espectador refletir sobre suas escolhas e sobre os baratos que a arte pode trazer.

2.2.1. Como proposta artística

O filme cria uma não-fronteira entre Teatro, Cinema e Artes Visuais. Teatro - na linguagem explorada antes do roteiro na criação da história - e - no uso proposital de cenas teatrais e elementos teatrais como a representação da “Morte do menino” e o “Tripé de cinema” utilizado como objeto teatral. Cinema - na exploração da linguagem cinematográfica com locações e usos de planos e enquadramentos. Artes Visuais - na inspiração da imagem do grafite - a imagem do grafite inspirando a cena final do filme.

2.2.2. Como linguagem cinematográfica

Há o enfoque na importância dos *Planos e Enquadramentos, Ângulos e Pontos de Vista* e na importância consciente das escolhas que se quer recortar e mostrar ao espectador. Na filmagem do roteiro foi explorada a linguagem própria do cinema que pensa a cena como imagem e recorta o espaço com uma intenção - o olhar do cineasta, o que ele quer provocar no público. No filme “Esse é meu barato”, a escolha de planos pode trazer o espectador para dentro do filme, como na cena de abertura em *close* dos dois meninos.



A câmera em movimento, no chão, depois que o menino cai na corrida é subjetiva, como o olhar do menino vendo seu alçó de baixo para cima.



O objeto “tripé”, propositalmente escolhido através do jogo teatral vira “arma cênica” também no filme, propondo um link com a mensagem final da câmera-armas, presente na inspiração do grafite, “a minha arma é outra, eu faço arte, esse que é o barato”.



Figuras 10, 11, 12, 13 – Planos e Enquadramentos de cenas do curta-metragem “Esse é meu Barato”

2.2.3. A câmera pode ser uma arma?

A temática sobre as drogas, apresentada aos alunos como tema gerador levou-os a refletir sobre os porquês de se usar drogas e quais “prazeres” que as drogas podem produzir. A partir dessas reflexões indagamos sobre quais outros prazeres existem. Que outros prazeres

podem se ter fora as drogas? Respostas como “aula de artes dá prazer”, “esportes dão prazer” e tantas outras opções saudáveis foram surgindo. A leitura da obra artística presente no grafite gerou questionamentos sobre a câmera poder ser uma arma. E então com a câmera como arma como inspiração, foi criado o final alternativo para o curta-metragem com a reflexão sobre a arte poder ser uma arma positiva contra as drogas, levando os jovens para outros caminhos de prazer onde eles nem precisem entrar no caminho das drogas.

Uma câmera de filmagem pode ser uma arma?



“Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. (GLAUBER)



Figuras 14, 15, 16, 17, 18 – Fotos de *Making of* e *Still* “Esse é Meu Barato”

2.3. Criação de exercícios de aulas com foco em planos cinematográficos – construindo uma metodologia

Partindo dessa experiência positiva com as filmagens no processo do filme de curta-metragem “Esse é meu Barato”, relatado acima, que partiu da cena teatral para a posterior transformação do teatro em imagem cinematográfica e refletindo sobre a maneira como os primeiros filmes foram realizados, partindo-se da criação do roteiro para a posterior filmagem, observou-se que a experiência da filmagem em si, acabava sendo vivenciada por um grupo menor, responsável por aquele filme, e parte da turma não experimentava essa vivência do *fazer* cinema, enquanto filmagem, que envolve a exploração da linguagem cinematográfica de planos e enquadramentos e tudo o que se relaciona a filmar uma história.

A maturidade desse trabalho vem proporcionando uma expansão da vivência da filmagem de forma que toda a turma possa aproveitar melhor a experiência. A partir dessas premissas, foram sendo desenvolvidas algumas propostas que vem servindo como testes e práticas onde os alunos se colocam como protagonistas do processo. Exercícios de aula, propostos antes dos roteiros, foram incentivados com a intenção de que os alunos se apropriem das câmeras e da linguagem cinematográfica antes de pensar em escrever. E assim, vão sendo solicitadas criações de cenas e ou pequenas histórias a partir de planos cinematográficos pré-estabelecidos para serem filmadas com celulares e máquinas fotográficas.

Para que fosse possível à linguagem cinematográfica atingir tal complexidade, o cinema desenvolveu uma maneira particular de contar uma história. As noções fundamentais para o desenvolvimento da criação do discurso cinematográfico são: o plano, a sequência, a decupagem e a montagem. [...]. Todo filme é feito de pequenas frações, denominadas *plano*. O plano é a unidade cinematográfica do ponto de vista técnico. (MARQUES, 2007, p. 35)

Plano é uma das palavras mais comuns e mais escorregadias do cinema. Além de ser uma noção da estrutura do filme, ele também é o principal componente do enquadramento. Basicamente, poderíamos dizer que escolher o plano é determinar qual é a distância entre a câmera e o objeto que está sendo filmado, levando em consideração o tipo de lente que está sendo usado¹⁵. (GERBASE, 2012)

Os planos são também descritos e analisados de acordo com a porção do objeto ou do corpo que é vista no quadro. Estabeleceu-se uma classificação internacional exposta por Jean-Claude Bernadet. (MARQUES, 2007, p. 42)

As escalas dos planos têm inúmeras variantes, mas correspondem em geral ao seguinte: o Plano Geral (PG) mostra um grande espaço no qual os personagens não

¹⁵ Porém, outros parâmetros devem ser considerados além desse da distância e tipo de lente. O ângulo vertical em relação ao objeto filmado (*frontal, Plongée e contra-plongée*), ângulo Horizontal (*Frontal, lateral e de costas*) entre outros. Para facilitar o estudo estamos considerando os planos fixos. Porém, eles podem incluir movimentos como: *Pan, Travelling*, etc, o que fará com que o quadro mude.

podem ser identificados; o Plano de Conjunto (PC) mostra um grupo de personagens, reconhecíveis, num ambiente; o Plano Médio (PM) enquadra os personagens em pé com uma pequena faixa de espaço acima da cabeça e embaixo dos pés; o Plano Americano (PA) corta os personagens na altura da cintura ou da coxa; o Primeiro Plano (PP) corta no busto; o Primeiríssimo Plano (PPP), ou “Big Close” mostra só o rosto; o Plano de detalhe mostra uma parte do corpo. (BERNARDET, 1985, p.38)

Segundo Carlos Gerbase (2012) “no Plano Detalhe (PD) a câmera enquadra uma parte do rosto ou do corpo (um olho, uma mão, um pé, etc). Também usado para objetos pequenos, como uma caneta sobre a mesa, um copo, uma caixa de fósforos, etc”.

Nos exercícios propostos em sala de aula, exemplos de planos variados¹⁶ são previamente mostrados aos alunos para que os mesmos se familiarizem com essa linguagem e a regra do exercício é que se passe ao menos uma vez por cada plano proposto.

São vários os objetivos dessa proposta de se trabalhar com planos cinematográficos na sala de aula: que a aula se torne mais lúdica antes de se sentar para escrever um roteiro, que tenha mais integração de todos os alunos, dar liberdade aos alunos para criarem e desafios para realizarem.

A realização dos exercícios permite que os alunos adquiram maior autonomia, desenvolvam seus olhares e pontos de vista, reflitam sobre essas escolhas e seus porquês e ao fim se possa obter pequenas realizações de protagonismos nas vozes e imagens desses alunos através de suas histórias filmadas. A linguagem de planos, enquadramentos, pontos de vista, ângulos, eixos, permite a reflexão dessas escolhas de olhares, ao mesmo tempo que propicia um desafio criativo. Um pequeno exercício como esse vem nos mostrando que começar os processos com cinema através de propostas simples que privilegiam a autonomia do aluno e seus olhares enriquece o processo e amplia as possibilidades quando da realização posterior de um curta-metragem.

Mediante esses procedimentos observou-se que a maior parte dos alunos que experienciaram essas possibilidades fílmicas se revelaram mais abertos e criativos para a fase da criação de um curta-metragem. Possuindo maior liberdade com as imagens, uma vez que experimentaram antes a transposição de ideias para recortes de imagens. Os alunos não ficam mais tão presos à uma ideia em palavras, à um texto escrito, somente. O roteiro se amplia com as possibilidades de a imagem também poder contar a história. Percebe-se uma potência muito forte na comunicação através da imagem. A força estética, social e política da imagem traz diversas reflexões para quem faz, através de suas escolhas e também para quem recebe,

¹⁶ Os exemplos são mostrados através do livro *O que é cinema* de Jean-Claude Bernardet ou através de imagens em cenas de filmes.

assiste, reflete sobre aquela ideia. Este é um dos caminhos que venho considerando eficazes para proporcionar uma vivência criativa aos alunos.

Outro fator importante para a compreensão da linguagem audiovisual e o aprimoramento da mesma tem sido a participação dos alunos realizadores em Mostras, Concursos e Festivais de Cinema. A exibição de filmes realizados por alunos permite um encontro e compartilhamento de experiências que pode ampliar o repertório dos envolvidos e gerar debates e reflexões, além de novos repertórios possíveis de serem explorados. Exibir seus próprios filmes, compartilhar experiências, conhecer produções de outros jovens e suas múltiplas vozes, amplia os olhares e as possibilidades da linguagem, num convívio criativo onde se revelam talentos, incorporam-se novas técnicas, mas, principalmente, a voz e os pontos de vista desses jovens realizadores podem ser ouvidos e mostrados. “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p.29).

A escola, espaço de experiência, é o local onde tais vivências devem ser estimuladas, proporcionando aos alunos, cada vez mais o acesso a essas linguagens da Arte que contribuem para a ampliação do olhar estético, em uma perspectiva social e política. A criação cinematográfica dos alunos e suas múltiplas percepções na relação com o público através da exibição de suas obras deve ser parte integrante do processo.

O trabalho com cinema na escola visa a educação do olhar e explora o espaço através das escolhas, dos recortes, dos enquadramentos – dos elementos e suas composições – num plano escolhido pelo aluno, propiciando a ele uma experiência de exploração concreta do olhar de cineasta, próprio da linguagem cinematográfica. O aluno ao se perguntar de onde irá posicionar sua câmera em relação ao espaço e o que selecionará e o que deixará de fora no seu recorte, além de explorar seu olhar, também poderá refletir sobre a recepção dessa imagem recortada, pelo espectador.

Ao explorar um espaço interno da escola que o aluno já conhece, ou um espaço externo à escola, como locação, o aluno pode transformar seu olhar em relação ao já conhecido percebendo o entorno com mais atenção e com outros pontos de vista. A simples mudança de ângulo pode transformar o já visto e abrir múltiplas possibilidades a serem exploradas. A exploração desses espaços pode criar novos sentidos, novos olhares sobre a realidade. Trabalhar planos com alunos é uma oportunidade de fazê-los refletir sobre os pontos de vista e as escolhas no cinema.

O plano, por fim, como a unidade mais concreta do filme, é a interface ideal entre uma abordagem analítica (podemos observar, numa superfície mínima, muitos parâmetros e elementos linguageiros do cinema) e uma iniciação à criação (a partir da conscientização de todas as escolhas implicadas em um ‘fazer um plano’). (BERGALA, 2008, p.125).

Segundo Bergala¹⁷, ao trabalhar um plano, o aluno terá a oportunidade de trabalhar muitos elementos que a linguagem do cinema contém e ao mesmo tempo poderá fazer um exercício prático, mesmo que pequeno.

Por que e para quem filmamos? É precisamente para que os próprios alunos façam essa experiência que a passagem ao ato é indispensável. Há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida. (BERGALA, 2008, p. 171).

Cito a fala de Godard,¹⁸ quando abordado por jovens que lhe pedem conselhos: “Você quer fazer cinema? Pegue uma câmera”.

Há muito tempo defendo uma abordagem do cinema a partir do plano, considerado como a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva de grande corpo-cinema. (BERGALA, 2008, p.124).

O processo criativo em cinema na escola, portanto, permite uma experiência potente que envolve a compreensão e percepção das escolhas, a exploração do olhar de cineasta, a relevância da direção, a autonomia do aluno no processo criativo propiciando um olhar mais amplo sobre tudo que envolve a arte da criação de um curta-metragem. Além do que, essas experiências e vivências artísticas na escola podem contribuir para a formação e construção de sujeitos críticos que possam adquirir maior autonomia, criatividade, liberdade, autoestima e protagonismo.

A Hipótese-Cinema de Alain Bergala ratifica a importância dessa arte na escola. “Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum”. (BERGALA, 2008, p.33).

¹⁷ Alain Bergala é cineasta, crítico de cinema e professor da Universidade de Paris III, na França. Em 2000, foi convidado pelo então Ministro da Educação Jack Lang, a liderar a proposta de cinema do projeto *Plan de Cinq Ans pour les Arts et la Culture* cujo planejamento era desenvolver as artes e a cultura nas escolas públicas da França.

¹⁸ Jean-Luc Godard na obra *Grandes Diretores de Cinema* de Laurent Tirard, 2006.

3. DIÁLOGOS ENTRE TEATRO E CINEMA ATRAVÉS DA IMAGEM

3.1. Cinema como jogo

Em 2015, ministrando aulas de Artes Cênicas, chegou à escola um projeto de cinema intitulado *Cinema Sem Fronteiras*¹⁹. A proposta do projeto nos pareceu muito interessante visto que seria uma oportunidade de intercâmbio entre metodologias distintas e um aprofundamento na linguagem do cinema na escola. Para os alunos, novos processos e abordagens metodológicas ampliariam a área de conhecimento deles sobre a linguagem do audiovisual.

Sendo assim, participar do projeto acabou por se revelar uma experiência importante para o grupo e como profissional de ensino da Arte, por possibilitar-nos uma troca de experiências bastante enriquecedora, com novos pontos de vista, bem como empreender outros olhares e novas possibilidades de desdobramentos.

Para essa pesquisa, um dos pontos que pode ser considerado o mais relevante se deu a partir de procedimentos de jogo, cujas abordagens e experimentos provocaram inúmeras reflexões; o que se desdobrou na possibilidade da mistura entre cinema e teatro.

Um dos procedimentos partia da escrita, passando por algumas etapas de construção de um roteiro e chegava na realização de imagens fotografadas. A abordagem, no entanto, se assemelhava a um jogo aonde as etapas iriam se revelando aos poucos no processo. Primeiro os alunos deveriam, coletivamente, em grupos, criar uma pequena história em cinco frases. Posteriormente, os alunos deveriam criar uma imagem para cada uma das frases. Essas imagens eram feitas pelo grupo através da expressividade de seus corpos. Então, essas imagens seriam fotografadas com um *tablet* por um aluno do grupo, orientado pelo instrutor

¹⁹ O projeto Cinema Sem Fronteiras tem como ação primeira o derribar das fronteiras entre tribos variadas através da produção audiovisual. O projeto integra o Programa Segundo Turno cultural e é coordenado pela Roda Produtiva que tem sua atuação pautada em atividades artísticas e formadoras. Em 2015, uma das escolas selecionadas pelo projeto foi a Escola Municipal Monteiro Lobato, escola que atuo como professora do ensino fundamental II. Através do orientador Pedro Struchiner, alunos e eu tivemos a oportunidade de conhecer e vivenciar um projeto que tem como objetivo realizar com alunos um filme que tenha 5 minutos e que tenha como espinha dorsal a tríade Identidade/Território/Linguagem, ou os elementos lúdicos que costuram o documentário. Os alunos participam de forma ativa nas produções audiovisuais. Pedro Struchiner é ator, diretor e por seis anos foi professor de teatro no Colégio São Vicente de Paulo. Além de Bolsista da École National Supérieur des Beaux-Arts, em Paris, onde estudou fotografia (2010).

do projeto. E ao fim, cada grupo apresentaria a sua sequência de cinco fotos para os demais alunos da oficina, sem que estes soubessem as suas frases. E esses, por sua vez, seriam levados a ler as imagens, ler a história através das imagens.

Em uma análise sobre tais procedimentos, considero que além de reflexões gerais sobre a possibilidade da mistura das linguagens do Teatro e do Cinema, as questões metodológicas que o jogo pode suscitar podem levar os alunos a uma compreensão da importância de etapas de construção de um filme. Como a construção de um roteiro que parte de ideias diversas e que toma forma através da escrita de frases que, por sua vez, precisam ser transformadas em imagens, no momento da filmagem dessa história. Nesse jogo a transformação em imagens se dá através da fotografia.

Outro ponto importante, observado, é que nessa abordagem não há uma preocupação por parte do orientador, em ensinar a linguagem dos planos cinematográficos aos alunos. No momento das fotos, das imagens criadas pelos alunos em seus corpos, o orientador apenas pergunta de onde o aluno quer fotografar aquela imagem. E o aluno começa a experimentar a melhor posição para tirar cada foto, o que além de ser uma ação livre e espontânea acaba também por ser uma experiência estética e artística. Percebe-se a potência desse processo e a dimensão abrangente que ele suscita. Além de ter ampliado as possibilidades com as quais o grupo vinha experimentando. Observa-se que a necessidade da foto é que aproxima ou não a câmera da imagem, permitindo que os alunos vivenciem a linguagem dos planos e enquadramentos através do próprio processo.

Tais propostas provocaram-me reflexões acerca dos exercícios de planos e enquadramentos. Noções de planos mais fechados ou abertos talvez possam se dar no momento em que os alunos mostrem as suas histórias para os outros grupos e percebam nas dificuldades e facilidades para a compreensão das ideias propostas, e nos detalhes que podem não ter sido notados, como as questões de enquadramento, de distância da imagem, podem ser importantes.

Analisando as imagens o aluno pode ter o entendimento de que nem sempre o que se quer mostrar é o que se consegue passar e por isso a clareza é importante. E talvez possa compreender que devesse ter fotografado mais de perto, em um plano mais fechado, onde a imagem ficaria mais fiel ao que se queria mostrar. E assim, pouco a pouco na experiência de fazer o aluno vá se dando conta da importância da linguagem dos planos no cinema.

A partir da observação desses procedimentos de jogo e os questionamentos e reflexões sobre as abordagens metodológicas, surgiu o desejo de diálogo entre as práticas, o que permitiu a apropriação desse jogo como uma etapa importante no processo da vivência da

linguagem do cinema.

A partir do ano seguinte, o trabalho se inicia com o cinema através desse procedimento de jogo, e posteriormente foram propostos exercícios de planos cinematográficos, pretendendo assim uma abordagem por etapas. A potência do jogo para iniciar a linguagem cinematográfica, produzindo imagens através de fotografias e posteriormente levando o aluno a produzir imagens através das escolhas conscientes dos planos ao realizar uma filmagem foi o que mais nos instigou nesse processo.

Mediante essas experiências, percebeu-se que os alunos que passaram por essas propostas, através de uma progressão gradual nas etapas, vivenciaram uma maior ludicidade e a abertura a diversos caminhos de se chegar a construção de um filme, ampliando seus olhares sobre as diversas abordagens da linguagem cinematográfica.

Para além das reflexões sobre as etapas na construção de um filme e o diálogo entre abordagens metodológicas, há um ponto em especial que me parece relevante destacar. Esse jogo proposto pelo *Cinema sem Fronteiras*, pode ser considerado o disparador da possibilidade da mistura entre teatro e cinema.

No jogo em questão o *insight* se deu ao perceber, numa etapa do processo, que a *imagem* criada a partir de cada frase, se assemelha às imagens criadas de forma teatral nos jogos de imagens, como os jogos de Ryngaert e Boal. Antes de fotografarem as imagens, os alunos estão criando imagens corporais fixas muito semelhantes aos jogos de imagens de teatro abordados anteriormente. Percebeu-se então naquelas imagens criadas, a potência do teatro no cinema. A interseção entre teatro e cinema no momento da imagem antes da fotografia.

A partir desse fragmento do jogo *sem fronteiras* venho levantando inúmeras questões que me instigam, como por exemplo, se não seria interessante ter jogos de teatro nas aulas de cinema. E se esse jogo de cinema não seria interessante de ser dado numa aula de teatro. Ou numa aula misturada, de cinema e teatro, uma vez que esse jogo pode fazer uma ponte com os processos de jogos de imagens que venho utilizando até aqui.

Usando jogos como esse que estarão abordando ambas as linguagens e buscando outros jogos e exercícios que dialoguem com essa proposta, pode-se afirmar a potência da abordagem do cinema a partir de jogos e do desdobramento na mistura das linguagens artísticas.

Considero que o contato com o jogo do *cinema sem fronteiras* foi como um *insight* das possibilidades da mistura entre teatro e cinema. Para a pesquisa de mestrado foi o disparador

do pensamento sobre a junção do teatro e do cinema e as múltiplas possibilidades para que essas linguagens dialoguem.

3.2. O jogo “Espaço enquadrado” e a linguagem de enquadramentos no cinema

Ao levantar algumas questões sobre a possibilidade do diálogo do conceito de *espaço enquadrado* de Ryngaert com os *enquadramentos* no cinema, pude observar, durante essa investigação, que essas abordagens conversam entre si e abrem perspectivas. Muitos jogos propostos por esse autor influenciaram significativamente esse trabalho, passando a fazer parte do processo.

O uso do conceito de *espaço enquadrado* através do procedimento de jogo teatral como proposta também em uma aula de cinema se dá como um processo de experimentação. Vale ressaltar que essa transposição como proposta se dá justamente para dialogar com a prática de filmagem que prioriza o olhar sobre os planos, sobre os enquadramentos no cinema.

Nesse sentido, pode-se afirmar que essa maneira de abordar o jogo traz reflexões e contribuições tanto para o Teatro, como também para o Cinema. Ou seja, um exercício de enquadramento cinematográfico pode vir a ser usado em uma aula de teatro e contribuir para a compreensão de uma proposta como essa de espaço enquadrado onde também se enquadra o espectador, a maneira como ele vai ver a cena.

O foco principal desse jogo de Ryngaert é o enquadramento do espaço. Os recortes, os pontos de vistas, as aproximações e distâncias são conceitos e abordagens que estão em consonância com essa pesquisa que visa olhar a linguagem do Cinema voltada principalmente para os enquadramentos, os recortes, os pontos de vista e o olhar do cineasta.

Outro ponto relevante é perceber e considerar o quanto de ludicidade e teatralidade estão presentes nesse tipo de jogo que além de tudo pode levar o aluno a construir, vivenciar e experimentar diversos recortes, ângulos e percorrer pelas duas linguagens da Arte, como o Teatro e o Cinema.

Esses desdobramentos e a liberdade criativa são fatores que fazem com que essa pesquisa se expanda cada vez mais. Como profissional de Arte e do ensino da Arte, são o que mais promovem o desejo de continuar a trajetória de investigadora e eterna aprendiz.

O espaço é fundador do jogo teatral e determina a educação plástica no quadro de uma interdisciplinaridade que aqui deveria ser perfeitamente natural. O trabalho sobre o

espaço é acompanhado de uma educação do olhar por intermédio de propostas que estimulem a *enquadrar* os elementos da realidade. (RYNGAERT, 2009, p.126).

O trabalho com cinema na escola visa também uma educação do olhar e, do mesmo modo, explora o espaço através das escolhas dos recortes, dos enquadramentos – dos elementos e suas composições – num plano escolhido pelo aluno, propiciando a ele uma experiência de exploração concreta do olhar de cineasta, próprio da linguagem cinematográfica.

Portanto, vejo nesse jogo *Espaço Enquadrado* e nessa proposta de Ryngaert, semelhanças com as propostas que traço para meus alunos na exploração da linguagem cinematográfica com ênfase em planos, recortes, enquadramentos do espaço, tanto enquanto escolhas como enquanto *locação*.

Creio que explorar essa proposta de mistura desse jogo de teatro com propostas de jogo cinematográfico pode trazer resultados impensados, repletos de criatividade e súbita liberdade onde a criação artística muito se beneficiará.

O trabalho sobre o espaço é a oportunidade de educar o olhar dos jogadores e dos espectadores. Os enquadramentos se realizam a partir de espaços reais. Como e onde colocar o olhar dos outros em relação a um determinado espaço? As duas coisas estão ligadas: como eu mostro e também como é percebido aquilo que mostro. (RYNGAERT, 2009, p.127).

O aluno ao se perguntar de onde irá posicionar sua câmera em relação ao espaço e o que selecionará e o que deixará de fora no seu recorte, além de explorar seu olhar, também reflete sobre a recepção dessa imagem recortada, pelo espectador. Como ele vê e seleciona aquela imagem e como o que mostra será percebido pelos demais, vivenciando nessa experiência a educação dos olhares.

Existe uma poesia do espaço. Uma ligeira modificação de um espaço banal, ou já muito visto, lhe confere novo interesse. Às vezes basta uma mudança de ângulo para que tudo se modifique. A alteração do espaço assume formas diversas. (RYNGAERT, 2009, p.127).

No cinema na escola, isso também ocorre. Ao explorar um espaço interno da escola que o aluno já conhece, ou um espaço externo à escola, como *locação*, o aluno transforma seu olhar ao percebê-lo com mais atenção e com outros pontos de vista. Assim, como no jogo descrito de teatro, a simples mudança de ângulo é suficiente para transformar o já visto e abre múltiplas possibilidades a serem exploradas.

O espaço como trabalho sobre o sentido. Ele é o que é representado, em sua realidade imediata; é também o que representa ou aquilo que os jogadores se esforçam para fazê-lo representar. Assim começa o trabalho sobre a noção de metáfora, as formidáveis variações em torno do sentido. Tudo se torna possível a partir de um mesmo cadinho. (RYNGAERT, 2009, p.128).

A citação me remete a outra, de LEHMANN, em *Teatro pós-dramático*, onde o autor faz uma comparação entre signos e sentidos no teatro e no cinema.

O teatro já é por si uma arte dos signos, não da reprodução (uma árvore que parece verdadeira no palco permanece signo de árvore e não reprodução de uma árvore; uma árvore num filme pode até ter um sentido como signo, mas é antes de tudo reprodução fotográfica da árvore) ele não simula, mas permanece evidentemente como uma realidade concreta do lugar, do tempo e dos homens que produzem signos teatrais no teatro - e eles sempre são signos de signos. (LEHMANN, 2007, p. 370).

Explorar esses espaços, portanto, tanto no teatro como no cinema cria novos sentidos. Novos olhares sobre a realidade.

“No retorno ao cotidiano, o desvio pelo imaginário muda a percepção do espaço e a maneira como o indivíduo se situa num espaço familiar”. (RYNGAERT, 2009, p.128).

Observa-se que os que passaram por essas experiências ao assistirem os filmes realizados na escola – principalmente aqueles que não fazem cinema e assistem como espectadores – sempre reconhecem seus espaços no filme, sejam na escola ou fora dela, e exclamam entusiasmados, reconhecendo-se nesses ambientes familiares: “*A rua que eu moro!*”

No jogo *Espaço enquadrado*, enquanto teatro, no princípio o processo de trabalho também se dá na sala de aula.

Os espaços são escolhidos na sala, de acordo com figuras geométricas, ângulos particulares [...]. Em todos os casos são precisamente determinados, materializados, às vezes até por linhas desenhadas a giz. Em seguida começam as explorações. O grupo todo se encontra diante de um espaço delimitado. [...]. Os pontos de onde se pode ver também são definidos por mim. (RYNGAERT, 2009, pp.129-130).

Ryngaert tem uma preocupação nesse jogo com a escolha dos pontos de vista de quem vai assistir a cena. Os alunos ao se relacionarem com o espaço, além de estarem inseridos num recorte, mais adiante terão autonomia para elegerem também os espaços daqueles que irão assistir. Esse ponto se relaciona também com a prática cinematográfica. Os alunos não só recortarão seus espaços através de enquadramentos da câmera, mas também, ao fazerem essas

escolhas, estarão decidindo de que ponto de vista os espectadores verão a cena.

No jogo, enquanto teatro, cada participante deverá reagir ao espaço, “entrando nele livremente para se imobilizar e compor uma imagem, preocupando-se menos com o sentido do que com a maneira como ele deseja entrar em contato físico e sensível com o espaço de jogo”. “Os jogadores não combinam; a imagem se complica e se modifica se as entradas se multiplicam”. (RYNGAERT, 2009, p. 130).

Aqui, esse jogo de espaço mostra a sua força também de *imagem*, uma vez que nessa proposta há a relação do corpo do aluno com os espaços recortados. Os recortes são estímulos à criatividade possibilitando novas formas corporais.

Na segunda fase de exploração dos espaços, Ryngaert propõe que esses espaços concretos possam ser reinventados, brincando de “*e se fosse...*”. Exemplo: Um banco passa a ser um aeroporto, um deserto, um banheiro, um barco, etc. E o trabalho de criação de *imagens* retorna sob novas propostas nesses espaços.

A relação direta entre o corpo e o espaço é um bom aprendizado do rigor no jogo. No quadro da formação, esse tipo de exigência assinala de imediato o interesse de uma contribuição tipicamente plástica e teatral, que cria condições de uma ruptura com formas de jogo-narrativo exclusivamente literárias, com uma tradição sobretudo verbal. (RYNGAERT, 2009, p. 135).

Escolher esse jogo do Ryngaert como proposta de diálogo com o cinema também traz outra semelhança, dentro de todo o trabalho porque esse jogo do espaço enquadrado trabalha com a imagem congelada, a imagem que é o principal foco do meu trabalho com teatro. E como no *jogo sem fronteiras*, ele se utiliza também de um congelamento corporal. Penso que esses dois jogos podem ser pensados numa aula híbrida. Onde a abordagem da linguagem do teatro e do cinema, se dará utilizando procedimentos de teatro e cinema misturados.

Encontramos, assim, no jogo teatral um meio valioso de proporcionar ao aluno na escola uma educação estética, fundada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com o outro, na produção e apreciação de formas e imagens teatrais, que lhe permitam experimentar e criar novos universos simbólicos dotados de maiores significados para suas vidas. (SOARES, 2010, p.20).

Considero que a escolha do jogo acima citado, vivenciado por mim ainda na graduação da licenciatura, foi extremamente revelador em suas potências artísticas e poéticas; explorá-lo em minhas práticas em sala de aula pode trazer contribuições que dialoguem com os jogos de imagens com os quais venho trabalhando.

A proposta da mistura entre teatro e cinema pode permitir explorá-lo através de outros desdobramentos. Resultados não são o mais importante desse trabalho, mas sim apontar um diálogo com os processos cinematográficos. Creio que assim, se abrirão muitas possibilidades!

3.2.1. Uma Proposta de aula híbrida – Teatro e Cinema

Como reflexão teórica, penso que com essa proposta busca-se uma articulação entre as linguagens teatrais e cinematográficas através do enfoque primordial no recorte espacial, seja ele, o *espaço enquadrado* (Ryngaert) ou os *planos e enquadramentos* da linguagem própria do cinema. Como também encontrar pontos de convergência entre essas duas práticas artísticas visando uma maior compreensão sobre o olhar artístico do criador – seja ele cineasta ou diretor.

Desenvolver, assim, o olhar de cineasta, no sentido daquele que faz escolhas refletidas de enquadramentos do espaço propondo a recepção crítica do espectador. E o olhar de diretor, no teatro, quando o aluno pensa o enquadramento da cena em relação ao espaço e ao lugar de recepção do público.

Considerando que a educação do olhar abarca esse viés de quem cria - propondo recortes conscientes com objetivos claros - e abarca o viés de quem recebe a informação/mensagem/imagem - o espectador, que interpreta o que vê, - é fundamental que o aluno vivencie esses papéis: de quem cria/propõe e quem recebe/assiste. Ambos com uma aguçada reflexão crítica e contextualização das propostas.

Nesse sentido, aquele que entende melhor o que vê, irá, provavelmente, escolher melhor seus recortes em suas propostas como criador. Porque já pensará para além do que ele quer mostrar, mas também do que ele quer que se receba, ou se provoque, ou mesmo a compreensão de que a sua proposta pode ser interpretada de formas diversas por outros espectadores - por diferentes sujeitos.

Estabelecendo que essa investigação encontra-se em processo, pretendo aprofundar melhor essa proposta metodológica, que mescla as linguagens do Teatro e do Cinema, como também testar na prática com alunos e ver os resultados.

Considero fundamental se colocar sempre atenta e aberta a experimentar diferentes propostas que coadunem as duas artes; pois considero que não existem fronteiras para esses

experimentos, pois acredito ser culturalmente rico para os alunos esse intercâmbio das artes, visto que abrem outras possibilidades de experimentar várias linguagens artísticas, através das artes cênicas e principalmente ampliando o repertório dessas áreas de conhecimento.

Porém é importante frisar que para esse trabalho é imprescindível ter-se um olhar *bricoleur* sobre as infinitas possibilidades que as linguagens artísticas, misturadas, podem trazer de contribuição umas às outras. Com isso abre-se um campo de propostas estético-artísticas para as Artes Cênicas na escola.

Parafrazeando Ryngaert que nos diz: “Sou a favor de uma pedagogia da prospecção, do tato, da interrogação, e não a favor de um ensino de certezas”. (RYNGAERT, 2009, p. 225).

E também trazendo o pensamento de Bergala: “Tentei ensiná-los a experimentar um pequeno frisson de satisfação artística (...) as alegrias e as dificuldades da criação”. (BERGALA, 2008, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante essa trajetória de dezessete anos de trabalho, venho experimentando propostas em teatro onde a *imagem* é a maior protagonista da cena. Tanto em exercícios e jogos em sala de aula, como também nos experimentos de encenação. Vale ressaltar também que nessas experiências foram abordadas diferentes modalidades já bastante referendadas na Pedagogia do Teatro, como por exemplo, o *Teatro-imagem*, de Augusto Boal, e os jogos de Ryngaert, que têm sido amplamente utilizados e com ótimos resultados expressivos e estético-artísticos. Nesse caminho pude observar que tais propostas, não somente contribuem para ampliar o repertório de gestos dos alunos, mas também alargando as possibilidades expressivas do corpo, da presença e do olhar sobre si e sobre o outro.

Montagens de peças, através de processo criativo e colaborativo, tiveram, em sua maioria, a influência direta da imagem como proposta de ampliação da expressividade. E, há dez anos, esse trabalho se desdobrou também para a prática do cinema na escola e vem apresentando um resultado muito expressivo com alunos nessa linguagem.

Considerando a complexidade de abordar um conceito tão amplo como a expressividade, no caso em questão, a expressividade ligada à imagem, tanto no teatro como no cinema; bem como pensar nas possibilidades de tecer inter-relações com as questões que subjazem à aprendizagem, justifica-se na medida em que tem sido o maior foco no processo criativo que venho desenvolvendo ao longo desses anos com alunos da escola pública.

Temos experienciado na prática as múltiplas possibilidades da expressão das imagens através da arte do cinema, tanto em exercícios como na criação de curtas-metragens, tendo como maior foco a investigação e ampliação do papel expressivo das imagens através do uso reflexivo de planos, enquadramentos, pontos de vista, escolhas, recortes.

O processo de montagem em teatro surgindo desde a criação das peças e a criação de curtas-metragens, feita pelos alunos, passando por várias etapas, tem trazido uma rica experiência criativa para meus alunos e para mim também como educadora e artista. Várias dessas peças, criadas de forma colaborativa, partiram ou se inspiraram em imagens, tendo, nos processos, também a imagem como principal foco. Peças inspiradas em pinturas, peças que exploram o teatro-imagem como linguagem, tem feito parte do processo criativo das encenações. Curtas-metragens realizados por alunos na escola têm explorado a expressividade e a dramaticidade dos planos, além de inspirações em imagens como temáticas para os roteiros.

O processo criativo em cinema, em aulas de artes cênicas, justifica-se na medida em que vem tendo muitos resultados pedagógicos e expressivos na prática em sala de aula. A investigação de “A Hipótese-Cinema” de Alain Bergala ratifica a importância dessa arte na escola. “Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum”. (BERGALA, 2008, p.33).

Considero também fundamental a oportunidade de ter participado de diversos Cursos e oficinas de Cinema, me permitindo explorar na prática muitas possibilidades dentro dessa arte.²⁰ Eles muito contribuíram para ampliar meu olhar sobre essa arte, agregando valor à minha prática como professora.

A mistura das linguagens artísticas de teatro e cinema, portanto justifica-se, na medida em que pode trazer contribuições às duas artes, no processo criativo na escola. A partir de exercícios, com focos na imagem, um intercâmbio de propostas pode gerar novos olhares. Teatro-Imagem, Imagens Fixas e fotografias, a partir de gestos estáticos corporais, bebem da mesma fonte criativa: a expressividade corporal dos alunos. A prática construída ao longo desses anos referenda essas propostas na medida em que a arte do fazer cinema vem se beneficiando de jogos teatrais e improvisações, através da compreensão da força expressiva da imagem.

O teatro tem se beneficiado do cinema, na medida em que este último explora o olhar do cineasta, a relevância da direção, a autonomia do aluno no processo criativo trazendo um olhar mais amplo sobre a arte da encenação no teatro. A proposta da mistura ensina através das semelhanças e diferenças e das especificidades próprias de cada uma das artes. Essa metodologia que venho construindo vem sendo alimentada por propostas que coadunam as duas artes.

Poder praticar, conhecer e contextualizar tendo todos esses estímulos artísticos e estéticos me parece muito potente para os alunos. Acredito que ampliar e aprofundar a pesquisa da força da imagem nessas duas artes, assim como a possibilidade da mistura e seus desdobramentos, pode contribuir em muito na criação de valor na aprendizagem de artes cênicas na escola.

Como artista e professora conhecer outras metodologias e trocar com outros profissionais tem sido muito enriquecedor. E isso vem contribuindo bastante para as minhas reflexões sobre a prática docente. A entrada no mestrado vem ampliando o meu olhar sobre

²⁰ Aulas de cinema no CEAT no ano de 1988; Direção Cinematográfica no NIC (Núcleo de Investigación Cinematográfica) em Madri, Espanha, em 1998; Direção de Fotografia em Cinema na AIC (Academia Internacional de Cinema) em 2015; contato com o projeto Cinema sem Fronteiras, no ano de 2015.

essas investigações, me proporcionando mais referências teóricas.

Por fim, gostaria de externar aqui o quanto essa trajetória vem me modificando, tornando-me cada vez mais potente como professora, mas também como artista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *Abordagem triangular no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BERGALA, Alain. *A Hipótese-Cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Editora brasiliense, 1985.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

_____. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed - São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

GERBASE, Carlos. [Primeiro Filme: Descobrimdo. Fazendo. Pensando. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.](#)

JOHNSTONE, Keith. *Impro: La improvisación y el teatro*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial, 1990.

_____. *Impro For Storytellers*. New York: Routledge; Theatre Arts Books, 1999.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

LUCENA, Luiz Carlos. *Como fazer um documentário*. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MARQUES, Aída. *Ideias em movimento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. T. Telles. *Didática do Ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MUNDIM, Liliane Ferreira in *O espaço da cidade como indutor de jogo teatral*. Tese defendida em 2016 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio – Centro de Letras e Artes – CLA. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papyrus, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Para desembaraçar os fios* in Educação & Realidade – PAEP – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, v. 30, n° 2. (2005)

=

LINK: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462/7384>

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.

_____. *O Jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

SANCTUM, Flávio. *Estética do oprimido de Augusto Boal uma odisséia pelos sentidos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, dissertação de mestrado, 2011.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TIRARD, Laurent. *Grandes Diretores de Cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

WEBSITES

IMPROV ENCYCLOPEDIA. Copyright 2001-2018

LINK: <http://improvenyclopedia.org/>

VÍDEO

Esse é meu Barato. Curta-metragem. **Youtube**, 1 dez. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVg2efigryQ>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

Multirio. Escola, Câmera, Ação. Professor Produtor: Tathiana Treuffar. **Youtube**, 25 set. 2018. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=7bKUorB9z5M&list=PLPdaje007PVhvfFbM73r3FJt192kwokHQ&index=3>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.