

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
DEPARTAMENTO DE FOTOGRAFIA, TEATRO E CINEMA**

**ARTES VISUAIS E TEATRO: POR UMA VIA SENSORIAL -  
ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Fabiana Bergamini**

**Belo Horizonte 2010**

**Fabiana Bergamini**

**ARTES VISUAIS E TEATRO: POR UMA VIA SENSORIAL -  
ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Lima Muniz

**Belo Horizonte 2010**

*Dedicatória*

*Ao artista, parceiro e amigo Tales Bedeschi.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço primeiramente à minha mãe e às minhas irmãs pelo apoio, compreensão e por acreditarem em mim. À minha filha Laura, pequena grande parceira. Ao amigo Lucas Dupin, presente e atuante durante este processo. Agradeço a professora Lucilene França e especialmente a professora Amarílis Coragem, pela idéia do projeto. Ao professor Maurílio Rocha, pela escuta, orientação e acima de tudo por acreditar no projeto. A professora Mariana Muniz. A grande generosidade da querida Sara Rojo. À Daniela Versieux pela presteza e atenção. A todos os professores e professoras do curso de teatro da UFMG, às escolas onde trabalhei e àquelas pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte desse projeto. E, finalmente aos meus alunos!*

## RESUMO

A presente monografia relata e analisa um projeto que percebe a disciplina de Arte como um laboratório de experimentações que une professores de dois campos da arte. Trabalhando a confluência de diferentes processos de fazer, discute-se o papel da disciplina na criação da identidade cultural do aluno e no estímulo ao sensorial. Procurando enfatizar as pesquisas empíricas num espaço aberto de *performance* ou “instalação”, valoriza-se as construções da imaginação, trabalhando com a teoria da arte como imagem e não como linguagem. Numa proposta de promover o contato com conceitos e estética trabalhados por Hélio Oiticica e Renato Cohen, foram realizadas atividades que fundamentaram o trabalho com outros sentidos além da visão, como a elaboração de uma estrutura ambiental que teve um percurso criado pelos educandos.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
DEPARTAMENTO DE FOTOGRAFIA, TEATRO E CINEMA**

**ARTES VISUAIS E TEATRO: POR UMA VIA SENSORIAL -  
ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Fabiana Bergamini

Banca Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mariana Lima e Muniz (Orientadora) EBA/UFMG

---

Prof. Dr. Maurílio Andrade Rocha EBA/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Amarílis Coelho Coragem FAE/UFMG

**Belo Horizonte 2010**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO I – CONDIÇÕES HISTÓRICAS	
1.1. O Ensino de Arte no Brasil.....	10
1.2. Movimentos artísticos de vanguarda.....	13
CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS CONCEITUAIS	
2.1. Referenciais teóricos.....	16
2.1.1. Sívio Zamboni.....	16
2.1.2. Viola Spolin.....	17
2.1.3. Hélio Oiticica.....	18
2.1.4. Renato Cohen.....	19
2.2. Conceito de Experiência.....	20
CAPÍTULO III – RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR - TEATRO E ARTES VISUAIS	
3.1. O contexto da experiência.....	24
3.2. Orientação metodológica da experiência.....	25
3.2.1. Oficina.....	26
3.2.2. Desafio.....	32
3.2.3. Dinâmicas percebidas.....	32
CONCLUSÃO.....	35
REFERÊNCIAS.....	37

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de Conclusão de Curso constitui um esforço de análise e reflexão sobre a prática pedagógica que desenvolvi em parceria com Tales Bedeschi na criação e realização do projeto e oficina “Artes Visuais e Teatro: Por Uma Via Sensorial”. Na Faculdade de Educação, fomos colegas nas disciplinas de prática pedagógica: “Estágio Curricular III” do Curso de Graduação em Teatro, ministrado pela professora Lucilene França; e “Estágio Curricular” do Curso de Graduação em Artes Visuais, ministrado pela professora Amarílis Coragem, ambas da Escola de Belas Artes da UFMG.

A professora Amarílis sugeriu que criássemos um único projeto de oficina. Aceitamos o desafio e, a partir de então, pensamos em uma oficina em que as duas modalidades da arte pudessem tender para o mesmo ponto.

Nosso esforço, em todo o processo de elaboração e execução, foi o de não colocarmos as Artes Visuais a serviço do Teatro ou vice-versa, mas de integrar as duas expressões artísticas, confluir atividades que promovessem processos cognitivos e de estímulo à sensibilidade estética.

O coletivo Kaza Vazia - Galeria de Arte Itinerante, do qual fazemos parte, teve forte influência em nossos projetos pedagógicos. O coletivo trabalha com um sistema de ocupações efêmeras, fundado em uma estrutura flexível e em constante movimento. A Kaza Vazia iniciou sua trajetória detectando, documentando e arquivando espaços desocupados, e/ou vazios de Belo Horizonte. Seus primeiros integrantes passaram a fazer seus percursos mapeando a cidade em busca de imóveis privados e ociosos que poderiam ser transformados em espaço para a experimentação e a reflexão em arte, temporariamente. Desta maneira, o privado ocioso é ocupado e, logo, incorporado ao público.

Os 'kazeiros', como se chamam, fundam uma ocupação pensando a arquitetura e o espaço público como espaço de interação e convivência. A partir da escolha do local, os interessados se encontram periodicamente em discussões e análise do espaço. Definem-se aí estratégias que brotam das qualidades do lugar e o seu entorno urbano, fundando um processo de reconfiguração de um ambiente cujas propriedades já se encontram em trânsito constante. Sejam casarões abandonados, sejam vias públicas, os ambientes não existem totalmente vazios ou isentos de transformação, seja pela ação do próprio homem ou pelas intempéries do tempo.



A Kaza Vazia é ao mesmo tempo um dispositivo de experiências de situações arquitetônicas, artísticas, sensoriais, políticas, sociais: um laboratório em movimento. Em suas ocupações, muitas vezes as obras se diluem na arquitetura e desaparecem: se torna difícil enxergá-las ou diferenciá-las no espaço. Carrega em sua essência o cumprimento à divergência implícito na coletividade. Configura-se como uma modalidade de ação que amplifica o potencial artístico do trabalho de cada indivíduo, colocando-o sempre sob novas bases e novas possibilidades de desdobramento.

Segue-se, desta forma, uma tendência da arte contemporânea de não limitar a produção, estudo e envolvimento com a arte, através de classificações e modalidades fechadas, mas a partir da hibridização, da liberdade de mistura e do próprio reconhecimento da arte por meio de suas margens.

Com o objetivo de ampliar o conceito de teatro e de artes visuais, nosso primeiro desafio foi encontrar artistas/pesquisadores que pudesse oferecer material para trabalhar o maior número de elementos plásticos e cênicos juntos e que empregasse o corpo como ponto central da criação. Procuramos artistas que pudessem ser referência para o estudo e processamento de informações sobre os espaços de atuação, recepção e renúncia da representação, tornando concreta essa interação.

O corpo, tratado como centro das atividades, como suporte expressivo, fez o elo entre as duas disciplinas, sendo o ponto de onde partiram e se desdobraram experiências sensoriais e exercícios de elaborações de composições cênicas e plásticas. Sendo assim, escolhemos Hélio Oiticica<sup>1</sup> e Renato Cohen<sup>2</sup> para trabalhar os conceitos de *performance*<sup>3</sup> e instalação<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Hélio Oiticica (Rio de Janeiro, 1937-1980) foi um pintor, escultor, artista plástico e performático. É considerado por muitos um dos artistas mais revolucionários de seu tempo e sua obra experimental e inovadora é reconhecida internacionalmente. Abandona os trabalhos bidimensionais e cria relevos espaciais, bólides, capas, estandartes, tendas e penetráveis. (ENCICLOPÉDIA, s/d).

<sup>2</sup> Renato Cohen (Porto Alegre, 1956-2003) foi Diretor, performer e teórico e doutor pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). O grupo por ele dirigido, Orlando Furioso, possui como eixo de investigação a extensão do conceito de cena e de teatralização, incorporando recursos da performance, das artes plásticas, do cinema e dos audiovisuais, almejando encontrar uma obra de arte total. O grupo é precursor da associação entre arte e tecnologia no Brasil. As montagens do Orlando Furioso são pioneiras também, no uso de espaços não convencionais, utilizando bosques, galpões, piscinas e sites virtuais em suas montagens. Nesse sentido, a pesquisa volta-se para a espetacularidade da cena, a atuação performática, o uso de narrativas não-lineares que incorporam o acaso e o processo e as relações com o público. (ENCICLOPÉDIA, s/d).

<sup>3</sup> Forma de arte que combina elementos do teatro, das artes visuais, da música, do áudio visual. Nesse sentido, a performance sinaliza um certo espírito das novas orientações da arte: as tentativas de dirigir a criação artística às coisas do mundo, à natureza e à realidade urbana. As relações entre arte e vida cotidiana, assim como o rompimento das barreiras entre arte e não-arte constituem preocupações centrais para a *performance* (ENCICLOPÉDIA, s/d).

Utilizamos o sistema de ensino de teatro de Viola Spolin<sup>5</sup> para as atividades iniciais. Podendo assim trabalhar a interação de grupo, o estímulo à criatividade e principalmente o foco, sendo este, a resolução de problemas. Com isso, podemos trabalhar um de nossos objetivos, ou seja, a ação, a não representação, vivenciar as situações propostas para introduzir em seguida elementos da *performance*.

No encontro da poética de tais autores, o que esteve latente em nossa prática foi a busca de novos processo de ensino de Arte. A metodologia que será descrita neste trabalho se fundamenta na arte contemporânea.

---

<sup>4</sup> Uma instalação é algum elemento sgnico, que pode ser um ou vários objetos, um ator, um vídeo, uma escultura, etc., que fica “instalado” num local fixo e é observado por pessoas que chegam em tempos distintos (COHEN, 1989).

<sup>5</sup> Viola Spolin (Chicago, 1906-Los Angeles, 1994) foi autora e diretora de teatro. É considerada por muitos a avó norte-americana do teatro improvisacional. Criou uma metodologia de atuação e ensino de teatro através dos Jogos Teatrais. De certa forma Viola sistematizou a prática teatral a partir de princípios teatrais defendidos por Brecht e Stanislavsky, conforme explica Ingrid Koudela, que introduz e difunde o sistema de jogos teatrais no Brasil. Spolin é autora de um enorme número de textos para improvisação. (WIKIPEDIA, s/d).

## CAPÍTULO I – CONDIÇÕES HISTÓRICAS

### 1.1. O Ensino de Arte no Brasil

Para compreender o ensino de arte contemporânea no Brasil, mais precisamente na educação básica, é necessário voltar às nossas raízes históricas e acompanhar as mudanças relacionadas às leis educacionais brasileira.

Citaremos aqui alguns acontecimentos importantes da história da arte-educação, que deixaram marcas no ensino de arte que podem ser notadas ainda hoje. A elaboração do primeiro sistema do ensino formal no Brasil, organizado pelos jesuítas, direcionado à elite, separavam, a exemplo de Platão, as artes liberais dos ofícios manuais e mecânicos, próprios dos trabalhadores escravos. Um pensamento que levava a crer que a atividade produtora, manual, tinha menos valor que a atividade exclusivamente intelectual.

A chegada de Dom João VI ao Brasil e, em seguida, a Missão Francesa, deixaram marcas profundas nas referências estéticas do país, com a substituição do Barroco brasileiro pelo Neoclassicismo.

Joachim Lebreton e um grupo de artistas vieram para o Brasil em 1816 criar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Para Julina Gouthier (2008),

“esse momento é quando, segundo Barbosa (2002), a 'concepção popular de arte de então é substituída por uma concepção burguesa' e o aprendizado deixa de ser por meio do trabalho e se estabelece 'por árduos exercícios formais'. Outro dado significativo do período apontado por Barbosa (2002) é que a 'atividade artística não era incluída nas escolas elementares públicas' (GOUTHIER, 2008, p.11).

No ano de 1878, André Rebouças publica um artigo dizendo que o ensino da Arte deveria se estender por todas as classes sociais. Naquele momento

“a implantação de arte como disciplina nas escolas primárias e secundárias, e mesmo sua obrigatoriedade, estão baseadas principalmente nas idéias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883, nos seus projetos de reforma do ensino primário e secundário, e no ideário positivista divulgado a partir da segunda metade do século XIX.” (GOUTHIER, 2008, p.12).

Com o início da República, em fins do século XIX, a Academia de Belas Artes ganhou uma nova condição e um novo nome: Escola Nacional de Belas-Artes. Os princípios liberais lançados a partir do ensino superior chegaram à escola primária e secundária. O desenho foi usado como meio importante “para a formação técnica, mas com ingredientes conceituais como a *racionalização da emoção* ou ainda a *liberação da inventividade*.” (GOUTHIER, 2008, p.13, grifos da autora).

Em 1920, o ensino brasileiro passou por várias reformas em diversos estados brasileiros, as disciplinas passaram a ser instrumento de reconstrução social, incluindo atividades externas à escola como excursões a museus, teatros, dentre outras. Mas ainda havia o pensamento de que a arte estava a serviço de outras áreas de conhecimento.

Em 1930, começaram a aparecer escolas de artes pelo Brasil com cursos que valorizavam o desenho livre como expressão artística e cursos que valorizavam o desenho como técnica, expressão dos materiais.

Com o Estado Novo, o ensino de artes ficou estagnado e só ressurgiu ao final dos anos de 1940 com as Escolinhas de Arte cuja idéia era “de 'contaminar' as práticas pedagógicas escolares, convencendo as professoras da 'importância de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc'.” (GOUTHIER, 2008, p.16).

Em meados de 1950, chegou ao Brasil um programa americano denominado PABAAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar -, com o objetivo de treinar educadores para a implementação de um novo currículo que atendesse às necessidades do processo de industrialização do país. “O que aconteceu, de fato, foi a descontextualização do currículo, tendo o mesmo sido despido de seus aspectos sociais, ideológicos e políticos para ser tratado como um conjunto de técnicas científicas.” (GOUTHIER, 2008 p.17).

O processo de conquista da autonomia na educação se inicia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada sob o nº 4024/1961, e a criação da Universidade de Brasília.

“É nesse momento de 'politização intensa, mobilização de estudantes, união de trabalhadores e ligas camponesas que a cultura e a educação brasileiras atingem alto grau de identificação' (BARBOSA, 2002, p.45). Arte e cultura estão em efervescência na educação popular e o foco é o Brasil e os brasileiros. Segundo Góes (2002), a educação popular passa a ser entendida como a necessidade de encontrar atalhos, queimar etapas e, urgentemente, incluir os excluídos num processo não só educativo, mas também político, econômico, social e cultural.” (GOUTHIER, 2008, p.17).

Já a LDB nº 5692/71 é tecnicista e estimula a profissionalização. Em relação ao ensino de arte, esta lei instituiu a polivalência,

“reunindo numa só disciplina, a Educação Artística, as atividades de artes plásticas, música e artes cênicas (teatro e dança). Com esses fundamentos, pautados na superficialidade e sem foco no conhecimento, a arte entrou para o currículo obrigatório no Ensino Fundamental.” (GOUTHIER, 2008, p.18-19).

Para atender a demanda criada, surgiram as licenciaturas em Educação Artística: Curta com dois anos de duração, paralelamente aos cursos de licenciatura Plena com quatro anos de duração. Contudo, nas escolas a proposta ainda era polivalente. Em meados da década de oitenta, os Arte-Educadores reagiram ao “descaso com que o ensino de arte era tratado” (GOUTHIER, 2008 p.19), organizando congressos, seminários, associações estaduais de Arte Educadores e, por fim, a FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil.

Finalmente, com a nova LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996 -, a Educação Artística foi retirada do currículo para dar lugar à disciplina Arte, sendo reconhecida como área de conhecimento específico.

No Brasil, Ana Mae Barbosa (1991) sistematiza o ensino de artes através da Abordagem Triangular: o fazer, o fruir e o contextualizar a arte.

“Em sua concepção, Barbosa ressalta o que chamou de 'dupla triangulação'. A primeira, de ordem epistemológica, sintetiza os componentes do ensino/aprendizagem da arte no fazer artístico, na leitura da obra de arte e na história da arte. A segunda está na origem da sua proposta, baseada, principalmente, em referências conceituais das Escuelas al Aire Libre, do México, no *Critical Studies*, da Inglaterra, e no movimento associado ao DBAE Discipline Based Art Education, dos Estados Unidos.” (GOUTHIER, 2008, p.20).

Mais um avanço foi dado em 1998: a elaboração dos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002; BRASIL, 2002b). Para o ensino de Arte, tiveram como base a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. A partir de então, a Arte passa a ter quatro áreas de conhecimentos específicos: o teatro, a dança, a música e Artes Visuais, sendo componente curricular obrigatória na educação básica.

“A contextualização do ensino da arte leva a uma mudança significativa no aparato legal. Mas nem por isso a legislação foi incorporada na prática cotidiana da maioria das escolas, ainda distantes das reflexões contidas na LDBN e nos próprios PCN. Tanto a LDBN quanto os PCN também não têm vínculo direto com o ensino

da arte em qualquer outro espaço fora das escolas, onde as concepções de ensino da arte estariam, em tese, libertas de qualquer baliza legal. Mas, de qualquer forma, as leis e orientações vigentes no Brasil, com destaque para o reconhecimento da arte como área de conhecimento, refletem mudanças concretas que revelam um percurso conceitual precioso para a compreensão da dimensão arte na formação humana em qualquer *espaço*.” (GOUTHIER, 2008, p.21, grifo da autora).

Nesse contexto, a formação de professores em arte passou a ter áreas de conhecimento específicas, onde cada disciplina - teatro, dança, música e artes visuais - multiplicam-se em curso de graduação e licenciaturas nas áreas específicas, garantindo ao professor o conhecimento necessário para a sua formação e conseqüentemente, para sua prática docente.

## **1.2. Movimentos artísticos de vanguarda**

Os movimentos artísticos, mais precisamente as novas vanguardas da década de 1960 e 1970, passaram por várias tentativas de mudança radical na recepção do público. Frente à especialização do mercado, novas análises foram determinantes na elaboração de uma produção artística que muitas vezes se direcionou para um boicote ao grande circuito oficial da arte.

“Nas vanguardas do início do século XX, longe de qualquer sentido simplório da arte pela arte, encontra-se a necessidade de compreender o homem e a sociedade em suas causas mais determinantes. O Construtivismo, o Dadaísmo e o Surrealismo representam o momento culminante de uma nova fase da arte onde um novo espaço plástico se abriu e outra inserção da arte na sociedade foi proposta. Com eles o antropomorfismo, a identificação entre razão, perspectiva e beleza, a linearidade entre *logos* e razão ficam criticados e superados - uma importante revolução na história da arte.” (VENEROSO, 2008, p.60).

A partir da década de 1950, já se questionava a significação da pintura e do processo estético em geral. Os artistas impugnavam convenções da representação tradicional e da abstração. As diversas tendências compartilhadas exercitavam a multiplicidade de estilos, a mescla de técnicas, o caráter heterogêneo e transdisciplinar da arte. Pintura, escultura, música, teatro, cinema e poesia confluíam num espaço estético aberto (FAVARETTO, 1992, p. 54).

Ainda neste contexto, surge na Inglaterra a *Pop Art*, como forma de criticar uma sociedade massificada e consumidora, que teve terreno fértil em Nova York, nos Estados Unidos da América do Norte (EUA). Os artistas desse movimento absorveram o impacto das novas tecnologias, apropriaram-se das imagens publicitárias, mitos de Hollywood, figuras da sociedade, produtos de supermercado, logomarcas, ressignificando objetos para tecerem suas críticas àquela sociedade, transformando-os em objetos de arte. Os artistas da *Pop Art*, por meio de suas obras, provocaram questionamentos sobre a noção de arte exposta em galerias e museus, reforçando a idéia de tornar a obra um objeto, uma mercadoria. (VENEROSO, 2008, p.60)

De acordo com visão de Maria do Carmo Freitas Veneroso (2008, p.62), a Arte Mínima, datada de 1965, surge em contraposição ao expressionismo abstrato. A produção dos artistas minimalistas, em geral, ambicionava ultrapassar a necessidade do suporte, procuravam estudar as possibilidades estéticas de composições a partir de estruturas bi ou tridimensionais. Eventualmente eram chamadas de instalações e também de "não-objetos", devido à sua inutilidade. Assim, não podia ser categorizada como pintura ou escultura, indo além destes conceitos. A reação do movimento minimalista se fez no intuito de superar o objeto: "é decretada a morte da pintura e a morte da modernidade." (VENEROSO, 2008, p.62).

Os artistas continuavam a propor situações onde ultrapassavam os limites dos objetos de arte, como os *environments* (ambientes) e os *happenings* (acontecimentos).

O termo *environment* implica um espaço que envolve o indivíduo e através do qual ele pode se deslocar. Não se trata, pois, de uma reprodução, mas da instauração de uma realidade em uma situação espacial.

O *happening* pode ser considerado uma derivação do *environment*, ou seja, a ação que se passa dentro do ambiente. Como uma resposta a uma intenção de apropriação da vida através de uma ação, o *happening* é o ponto de interseção de três meios: plástico-visual, teatral e musical, sendo que um desses elementos pode predominar sobre os outros. Qualquer coisa, objeto, fragmento ou momento de uma ação pode se tornar material para a obra artística. Como uma colagem, o *happening* se desenvolve a partir dos seus elementos e das ações. Nele, os artistas se apropriam do real: suas obras são ações que incorporam o tempo e ações reais. (VENEROSO, 2008, p. 62-63, grifos da autora).

A partir desse momento, a interação entre as diversas formas de expressões artísticas se tornou inevitável. A participação e envolvimento do público nessas obras diluiu a fronteira que separava artista e público, vida e arte.

Essa ruptura da barreira entre artista e público foi uma referência fundamental na nossa experiência com os alunos da escola básica.



## CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

### 2.1. Referenciais teóricos conceituais

#### 2.1.1. Sívio Zamboni

Lendo o texto de Silvio Zamboni<sup>6</sup> tivemos mais clareza de que poderíamos esboçar uma metodologia de trabalho que contemplasse nossos objetivos. O autor discorre sobre as funções dos hemisférios cerebrais, em que o hemisfério esquerdo, dominante, está ligado à atividade racional e à consciência, ou seja, ele é analítico e sequencial. Cabe ao hemisfério direito a função visual-espacial (reconhecer formas complexas, dominar a noção espacial e geométrica). Para Zamboni

“é inegável que existe um lado racional no trabalho artístico, mas, de outro existe um componente não racional, e, portanto difícil de ser verbalizado no processo de produção de arte. O racionalismo do hemisfério esquerdo é dominante em relação à função intuitiva do hemisfério direito, razão pela qual o racional sempre interfere primeiro em qualquer atividade cerebral que se pratique.” (ZAMBONI, 1998, p. 26).

A partir desse entendimento, pensamos em investigar quais são os possíveis caminhos, isto é, as possíveis metodologias que promovam processos cognitivos e de estímulo à percepção, à intuição e à espontaneidade, realizados a partir de experiências sensoriais e exercícios de elaboração de composições cênicas e plásticas, “ativando de uma forma premeditada a transição de uma modalidade verbal e analítica para um estado espacial e não verbal” (ZAMBONI, 1998, p. 24). Dessa forma, levando o educando a conquistar uma nova consciência de si, “ver” e “não” falar.

Consideramos então, segundo Zamboni, que desocupar o cérebro de pensamentos racionais libera sua parte intuitiva, condição *sine qua non* para a criação e produção artísticas. Sendo assim, escolhemos trabalhar improvisação teatral com os alunos através do sistema de atuação de Viola Spolin (1992).

---

<sup>6</sup> Silvio Zamboni nasceu na cidade de São Paulo, vive e trabalha em Brasília desde 1978. Artista visual e fotógrafo, pioneiro no uso de microcomputadores em arte no Brasil. Doutor em Artes pela ECA/USP, é professor aposentado do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. ( ZAMBONI, s/d)

### 2.1.2. Viola Spolin

Este sistema contém elementos essenciais para o desenvolvimento do processo expressivo do aluno.

Os Jogos Teatrais<sup>7</sup> se baseiam na prática proposta em forma de problemas. A palavra “ator” é substituída por “jogador”. A palavra “sentir” é substituída por “fiscalizar”. O uso do “Onde”, “Quem”, “O quê”, traz o aluno para o tempo real, para o aqui e agora. Possibilitando a experiência da atuação e o contato com as técnicas teatrais através da vivência do jogo, o educando se vê diante de um problema e tem que resolvê-lo, libertando-o da necessidade de uma dramaturgia previamente escrita.

A utilização dos Jogos Teatrais estimula o aluno a utilizar a intuição em primeiro plano e, conseqüentemente, a espontaneidade. Assim, frente a frente com a realidade do jogo, o educando deixa de representar e passa a experienciar, vivenciar criativamente as situações propostas. Para Viola Spolin,

“experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado [...]. O intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo em nossa volta que está em constante transformação.” (SPOLIN, 2004, p. 4).

Os Jogos Teatrais trabalham a partir de um foco, ou seja, o objeto do jogo o qual todo o aparelhamento sensorial converge para um único problema. Este foco permite ao educando trabalhar a ação, a “fiscalização”, criando um relacionamento verdadeiro entre os indivíduos e capacitando-os para a improvisação.

Neste projeto eles foram utilizados como introdutórios estimulando a atenção, foco, concentração, presença, resolução de problemas.

---

<sup>7</sup> Jogos Teatrais são um sistema de atuação contendo elementos essenciais para o desenvolvimento do processo expressivo dos atores ou alunos.

### 2.1.3. Hélio Oiticica

Das artes visuais, o trabalho de Hélio Oiticica foi o que mais se mostrou apropriado ao desenvolvimento do presente projeto. Ao trazer a pintura para o espaço tridimensional, Hélio inicia um processo de ampliação da discussão do campo das artes visuais, trazendo o corpo para a obra e se aproximando de alguns elementos trabalhados pelo teatro.

Hélio inicia sua carreira com o grupo Neoconcreto, no Rio de Janeiro, e acaba se destacando por uma pesquisa em que a cor salta ao espaço, agregando novas relações entre obra, artista e público. Num primeiro momento, dos seus “Metaesquemas” (guache sobre papel), Hélio constrói os “Relevos Espaciais” (relevos coloridos fixos na parede e que avançam para frente) e “Bilaterais” (placas de madeira, pintadas, organizadamente soltas no espaço). Logo após, o artista cria o conceito do “Penetrável”, em que a fruição da obra compreende que o visitante adentre o seu campo. Nas experiências dos “Penetráveis”, o espectador não só vê as placas de cor, mas as toca, é envolvido por elas, pisa na cor.

É no final da década de 1960 que Hélio Oiticica propõe o “supra-sensorial”, num projeto de dilatar a percepção artística do campo visual para os outros sentidos. Muito antes de pretender diluir a primazia pela visão, o artista propunha a “descoberta do corpo”. Uma descoberta que facultaria, de certa forma, a renúncia da representação, do julgamento passivo, em prol do estímulo à “percepção total”. No seu trabalho, evidencia a busca, implacável e apaixonada, de algo que, além da “arte experimental”, se manifesta o puro “experimental”. É o exercício experimental da liberdade. O artista então supera o quadro, desintegra-o e o transpõe ao ambiente, incitando um deslizamento da arte para o vivencial. No início da década de 1970, ele propunha uma nova relação entre o espectador e a obra de arte. Em um processo que evoluiu constantemente ao longo da trajetória desse artista, o espectador se tornou “participante”, na concretização de uma interação mais ativa e ampla com a obra.

A apropriação do tato e de outros sentidos na relação participante-objeto era o dínamo propulsor da descoberta do corpo. Era a proposição de experiências voltadas para uma “fusão da pele no ambiente”.

Em “Ambiente Tropicália”, obra que deu nome ao movimento, Oiticica constrói um labirinto penetrável para estimular o espectador dentro de uma rede de relações com

coisas a serem apreendidas fisicamente. Movido pela idéia de transformar a própria vivência existencial, o próprio cotidiano, em expressão, ele criava um dispositivo de transmutação do modo de ser humano. Seus “Penetráveis” permitem articulações variadas de elementos plásticos e inclui a ação dos participantes como elemento também constitutivo do acontecimento estético. O espaço se firma como campo de tensões e é “organificado”. Neste, as relações plásticas são transformadas em vivências: vivência da cor, do espaço cotidiano estetizado, confluindo tudo para a efetivação de um espaço destinado a experiências, em que também os participantes se transformam. Ao artista cabe apenas a proposição de alguns elementos, a construção de uma estrutura sugestiva, por vezes acompanhada de instruções. A instalação é deixada em estado “aberto” para que o espectador participante reinvente seus elementos de forma livre e imprevisível pelo participante. O corpo se abre para o porvir, para o desconhecido e o indeterminado. É quando se dilui a importância da perda e da falta, vetores orientados para uma felicidade irremediavelmente localizada no passado, portanto, irrecuperável e se volta para o ato, para o presente.

#### **2.1.4. Renato Cohen**

Para Renato Cohen, a *performance*, por sua condição anárquica, e na sua própria razão de ser, é antes de tudo uma expressão cênica que procura escapar de rótulos e definições. Para caracterizar uma *performance*, algo precisa estar acontecendo naquele instante, naquele local. O “texto” deve ser entendido no seu sentido semiológico, isto é, como um conjunto de signos que podem ser simbólicos (verbais), icônicos (imagéticos) ou mesmo indiciais (sombas, ruídos, fumaças, etc).

No que tange a presença do público é considerada duas formas cênicas básicas: a forma estética, que implica o espectador, e a forma ritual, em que o público tende a se tornar participante em detrimento de sua posição de assistente. A relação tempo-espaço é determinada em sua forma mais ampla possível, ou seja, qualquer lugar que acomode atuante e espectadores e não necessariamente edifícios-teatro. A determinação temporal também é a mais ampla possível, tendo duração de 12 a 24 horas ou mesmo dias.

A *performance* se coloca no limite das artes plásticas e das artes cênicas sendo uma linguagem híbrida que guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade.

No processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa e o trabalho do artista Renato Cohen tornam-se indispensáveis na medida em que a proposta é extrapolar a representação e valorizar a atuação.

“É nessa estreita passagem da representação para a atuação, menos deliberada, com espaço para o improviso, para a espontaneidade, que caminha a live art, com as expressões, happening e performance. É nesse limite tênue também que vida e arte se aproximam. À medida que se quebra com a representação, com a ficção, abre-se espaço para o imprevisto e, portanto para o vivo, pois a vida é sinônimo de imprevisto, de risco.” (COHEN, 1989, p. 97).

As *performances* apropriam-se de espaços não frequentemente utilizados para a encenação, saindo da rota dos "espaços mortos": galerias, museus e teatros. Sugere, assim, uma nova perspectiva de leitura da história das artes. Há uma busca intensa de uma arte integrativa, uma arte total, que escape das delimitações disciplinares.

Segundo o autor, é também diferente a forma como a *performance* vê a palavra. Há um predomínio do símbolo sobre a palavra e o uso de uma estrutura não narrativa, inovação importante para o teatro, uma arte que sempre foi pautada no texto.

A recepção mais cognitivo-sensória do que racional causada pela *performance* também pode ser explicada pela multiplicidade de códigos circulantes na sociedade, sendo estes resultado de uma emissão multimídia que manipula o real, impõe padrões estéticos, atribui valores a imagens artificiais e legitima determinados modelos. Na *performance*, esses mesmos artifícios são utilizados com a intenção de efetuar uma leitura sob uma outra ótica, gerando mudanças na forma receptiva do público: “a *performance* é uma pintura sem tela, uma escultura sem matéria, um livro sem escrita, um teatro sem enredo... ou a união de tudo isso.” (LEIRNER *apud* COHEN, 1989, p. 28)

## **2.2. Conceito de Experiência**

O processo de produção e fruição da oficina proposta como metodologia de ensino-aprendizagem buscou estimular no aluno/artista e aluno/expectador-participante, a experiencição, como geradora de sensações e impressões posteriormente internalizadas e apropriadas por eles.

Jorge Larrosa Bondía<sup>8</sup> propõe pensar a educação a partir do que ele chama de outra possibilidade, mais existencial e estética. Partindo de contextos distintos, históricos, estéticos e pedagógicos, o autor sugere alguns significados dos termos experiência/sentido: “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Uma das causas que ele aponta sobre a “pobreza de experiência que caracteriza o nosso mundo” (BONDÍA, 2002, p. 20) contemporâneo é o excesso de informação, o estar informado.

“E toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossa possibilidade de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.” (BONDÍA, 2002, p. 21-22).

Outro fator que para ele anula a possibilidade de experiência é a opinião: um sujeito que não tem opinião sobre tudo que se passa, não tem uma posição própria nem um “juízo preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem que ter opinião. No entanto, a obsessão pela opinião (...) também faz com que nada nos aconteça” (BONDÍA, 2002, p. 22).

Bondía cita Walter Benjamin que “problematiza o periodismo em várias de suas obras como o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência” (BONDÍA, 2002, p. 22). Segundo Bondía, para Benjamin o jornalismo é:

“a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que

---

<sup>8</sup> Jorge Larrosa Bondía é doutor em Ppedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde atualmente é professor titular de Filosofia da Educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro*, publicado pela Editora Vozes, em 1998, e *Pedagogia profana*.

derivaria do efeito dos meios de comunicação de massa sobre a conformação de nossas consciências.” (BONDÍA, 2002, p. 22).

Um terceiro fator que torna a experiência cada vez mais insignificante é o tempo. Os acontecimentos se passam cada vez mais depressa, os estímulos são substituídos por outros estímulos sem ao menos aprofundarmos, absorvermos o anterior. “O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada”. (BONDÍA, 2002, p. 23). Não há tempo para se fazer ligações significativas entre os acontecimentos, não há de fato conhecimento desses acontecimentos, nada acontece. O sujeito da informação, da constante atualização, não pode perder tempo, seu tempo é como uma mercadoria que ao ficar parada na prateleira perde valor.

Segundo Bondía, por mais que acreditemos que é no trabalho que adquirimos experiência, este também é mais uma forma de “antiexperiência” (BONDÍA, 2002, p. 24).

“O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural”, quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa”, quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. (...) O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. (...) E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Bondía ainda define o sujeito da experiência como um sujeito receptivo, disponível e essencialmente aberto, exposto, “com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (BONDÍA, 2002, p. 24), sendo incapaz de experiência aquele que se impõe, propõe, mas não se expõe.

Para Bondía, o sujeito da experiência é também o sujeito que se deixa atingir, que se submete à experiência e que está aberto à sua própria transformação. Sobre o saber de experiência, ele nos fala que

“não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido do modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana e singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética, (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Em vista dessas preocupações, a proposta visa envolver os alunos em uma atmosfera de experiências, tirá-los da cadeira, do estado quase inerte em que se encontram dentro da sala de aula. Transformar seus conhecimentos em ações corporais mais conscientes, direcionar o máximo dessas informações para a prática e produção artística.



### **CAPÍTULO III – RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE - Integração disciplinar - Teatro e Artes Visuais**

#### **3.1. O contexto da experiência**

A experiência pedagógica foi realizada na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (CP); ministrada por mim e por um colega das Artes Visuais/Licenciatura, Tales Bedeschi; e orientada pelas professoras do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE, da Faculdade de Educação da UFMG, Prof<sup>ª</sup>. Amarílis Coragem e Prof<sup>ª</sup>. Lucilene França. O projeto experimental se iniciou em 04 de setembro de 2007 e foi finalizado em 12 de dezembro do mesmo ano. Os encontros programados foram realizados em todas as terças-feiras deste período, tendo uma duração de 90 minutos. O trabalho foi realizado com duas turmas de crianças de nove a doze anos: a turma 09, com doze alunos e a 10, com cinco alunos.

A implantação da projeto “Escola em Tempo Integral”<sup>9</sup>, na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, visa envolver licenciandos e graduandos das diversas unidades da universidade no processo de formação inicial de outros indivíduos. A proposta é consolidar a escola de educação básica como um espaço de inovações pedagógicas, pesquisa e formação de profissionais da educação.

Numa proposta de democratizar o acesso ao ensino público de qualidade, o Centro Pedagógico elegeu o sorteio como processo de seleção de novos estudantes. Assim, em todos os anos, a Escola vivencia o ingresso de indivíduos das mais diversas classes e nichos sócio-culturais, formando turmas onde a heterogeneidade se destaca. Nas duas turmas nas quais foi desenvolvido o projeto “Artes Visuais e Teatro: Por Uma Via Sensorial” foi percebida uma grande diferença entre os alunos quanto às referências estéticas e críticas, interpretativas e técnico-construtivas. Entretanto, crianças oriundas de realidades diversas podem contribuir com referências diversas, e a intenção foi criar

---

<sup>9</sup> A Escola Integrada está implantada em 50 escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte. Pela manhã, os alunos frequentam as aulas e à tarde têm artes, formação e brincadeiras. O Programa atende a 15.000 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, de 6 a 14 anos. Cada Escola Integrada conta com um professor comunitário como coordenador. Para as ações fora da escola, são organizados grupos de 25 alunos, acompanhados de um monitor, que pode ser estudante universitário ou agente comunitário.

oportunidades para estabelecer um diálogo entre as diferenças e sua incorporação de modo positivo por todo o grupo.

### **3.2. Orientação metodológica da experiência**

A elaboração e criação de leis que regulamentam o ensino de Arte não garantem mudanças na prática cotidiana de muitas escolas. As aulas de teatro ainda têm um caráter recreativo, sendo oferecidas fora da grade curricular. Em algumas situações o teatro é empregado de forma instrumental<sup>10</sup> ou contextualista. Em outras palavras, é usado para entender histórias ou para resolver problemas sociais, processos estes que poderiam ser desenvolvidos por qualquer outra área de conhecimento. Outro problema recorrente é a falta de formação ou especialização de professores que atuam na área, limitando a utilização do teatro apenas como instrumento didático a serviço de outras disciplinas.

Em outras situações, pode-se verificar o uso do teatro para formação de atores, estimulando aquele estudante mais desenvolvido a participar de grupos e montagens. O resultado desses processos ajuda a reforçar os estereótipos e os padrões impostos pela cultura de massa, sobretudo pela telenovela, principal referência dramaturgica para muitos alunos.

Uma possibilidade de mudança desse paradigma é incorporar a produção artística contemporânea às atividades escolares. O presente projeto vem ao encontro deste pensamento. Encara a instituição como local de pesquisa e experiência estética. Artes Visuais e Teatro é uma proposta artístico-pedagógica, de caráter empírico, em um espaço aberto de ação performática e instalação. As especificidades das duas áreas são garantidas com os professores de teatro e artes visuais em sala de aula, diferentemente da proposta polivalente que não considerava as características de cada expressão.

No projeto em questão, pesquisas independentes se associaram, ou melhor, conceitos desenvolvidos em uma área foram articulados a conceitos trazidos por outra e formaram uma experiência híbrida.

---

<sup>10</sup> Na arte-educação entendemos como abordagem instrumental àquela que utiliza a linguagem teatral como recurso didático para a assimilação de conteúdos de outras áreas de conhecimento (JAPIASSU, 2001, p.23)

Além de compreender conceitualmente o teatro, as artes visuais, as questões da arte contemporânea por meio da criação de instalações e ações performáticas, pretendemos habilitar estes alunos para que sejam capazes de estabelecerem diálogos corporais entre estas duas experiências sensoriais.

Partindo desse contexto, em nosso projeto com as crianças, propusemos uma construção pedagógica experimental, formada por um conjunto de atividades baseadas no exercício da experimentação em coletivo. Tanto as aulas de construção de “ambientes” como as de improvisação teatral seguiam formatos em que os resultados eram imprevisíveis. Foram disponibilizados materiais existentes na própria brinquedoteca e lançados desafios, cujos resultados eram avaliados pelo grupo formado por alunos e professores. Interessava-nos as diferentes intenções nas criações coletivas, as diferentes propostas que deveriam co-habitar num projeto e deveriam ser negociadas em diferentes instâncias.

### **3.2.1. Oficina**

As primeiras atividades da Oficina serviram como ponte de acesso a elementos básicos da composição cênica e visual, já que muitos educandos contavam com pouquíssimas referências artísticas.

Trabalhar a ocupação do ambiente, tirar o quadro da parede e diluí-lo no espaço, como propõe Hélio Oiticica, assim como encarar a produção em teatro sem optar pela representação, como propõe a *performance*, pode significar a desconstrução de conceitos tradicionais da arte moderna. As novas aberturas propostas pela arte contemporânea, em alguns momentos, resgatam e/ou desconstruem os fundamentos da primeira, mas, neste caso, algumas crianças não contavam com conhecimento de nenhum desses modos de fazer, pensar e de lidar com a arte.

No primeiro dia de aula, depois de uma longa conversa com as duas turmas, constatamos que eram raros os casos de crianças que freqüentavam teatros ou museus de arte. Alguns dos educandos, em especial os do 3º ano, devido à forma de organização das disciplinas oferecidas no CP, ainda não haviam tido contato com o Teatro ou as Artes Visuais.

Imagens de artes visuais projetadas foram associadas ao contexto social, cultural e histórico do artista em questão, sugerindo diferentes modos de fazer e pensar a arte, iniciando com uma comparação entre Leonardo da Vinci e Vincent van Gogh. A análise de trabalhos de gravadores e pintores modernistas serviu para a criação de um repertório imagético e de estímulo para o envolvimento com o desenho, buscando, em um segundo momento, reconfigurar visualmente o espaço.

Nos encontros com os professores orientadores do Estágio, foi levantada justamente a adequação necessária dos conteúdos, ou seja, o trabalho deveria ser realizado de forma didática e paulatina, para que os alunos pudessem compreender as questões levantadas pela arte contemporânea.

Na análise de obras de artes visuais e o estudo dos seus elementos - do seu movimento, seus pontos de tensão, suas cores, e até sua musicalidade -, trabalhos figurativos e abstratos, de Kandinsky, Lívio Abramo, Fuhro, Danúbio Gonçalves e outros foram acessados. Assim se angariou material para o desenvolvimento de um trabalho performático de criação de imagens corporais a partir das obras estudadas e dos jogos teatrais. A projeção de imagens de artistas de diferentes culturas, que trabalharam com diferentes materialidades foi uma opção para o enriquecimento do repertório imagético e conceitual.

Estudos dirigidos da evolução, do espaço cênico, da atuação e da relação ator-espectador ao longo a história do teatro, serviu para localizar os educandos no tempo e em seu tempo, aguçar sua sensibilidade, senso crítico e estético, oferecendo material simbólico para sua produção e expressão artística.

Algumas atividades foram realizadas com o objetivo de iniciar o trabalho com outros sentidos além do visual, como o “desenho-cego”, usado para incorporar o ritmo no ato do desenho, “na mão”, e para que os alunos se envolvessem com o gesto gráfico. A partir da escuta de música de diferentes estilos e de olhos fechados, foram registradas garatujas no papel. A intenção era fazer com que se pudesse ter acesso ao desenhar sem o direcionamento da representação. A quebra com o desenho figurativo se inicia, na medida em que valorizamos uma construção aleatória como esta, que encara garranchos, linhas emboladas como desenho. Como um ato de “dança” o gesto de desenhar origina recursos gráficos imprevisíveis, geradores de ricos elementos visuais.

O papel, carregado das mais inusitadas formas e texturas, pôde ser usado para uma releitura. Em meio aos “rabiscos”, os alunos encontraram em cada desenho uma forma animal, redesenharam em outro papel, enriqueceram seus desenhos e em seguida

os utilizaram em um jogo teatral de Viola Spolin, denominado “Ruas e Vieiras”<sup>11</sup>. Como no jogo de rua “gato e rato”, os alunos traziam para o corpo as características físicas do animal, desenvolvendo o processo de “fiscalização”; que pode ser definido como “a manifestação física de uma comunicação, a expressão física de uma atitude, uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva” (SPOLIN,1992, p. 340).

“Fiscalizar” significou o aumento da capacidade corporal expressiva desses alunos, de sua memória sensorial e pensamento conceitual. Dessa forma, eles puderam compreender através do corpo, a dimensão simbólica, do fenômeno teatral.

Incorporando um espírito de experimentação e desfrutando das descobertas obtidas ao longo do trabalho, os educandos foram convidados a construir coletivamente composições em artes visuais, bidimensionais e instaladas no espaço, tridimensionais.



Processo de composições bidimensionais.

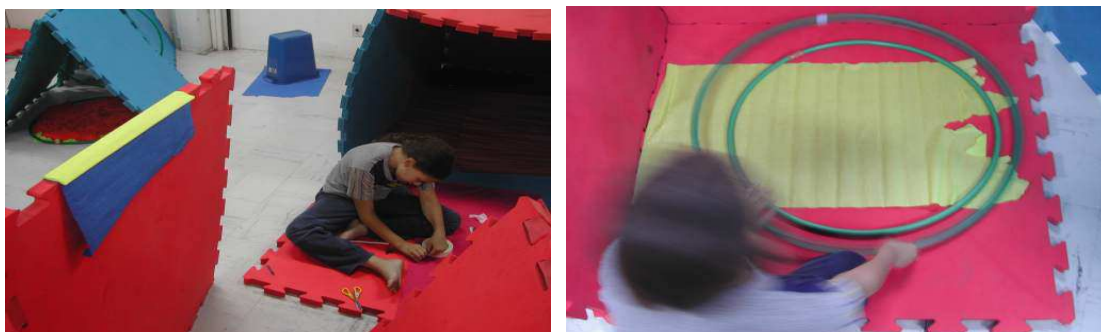


---

<sup>11</sup>Aprendemos este jogo em uma Oficina de Improvisação dada por Ingrid Koudela, principal desenvolvedora do sistema de Jogos Teatrais. É um jogo onde os alunos formam inúmeras fileiras de mãos dadas formando ruas e vielas. Dois alunos são selecionados para brincar de gato e rato dentro da estrutura formada. O desafio de se aplicar esse jogo está no fato de os alunos entenderem que o mais importante aqui não é a competição, é a relação entre os jogadores, com o espaço de jogo, e fundamentalmente a relação presa e predador tendo como foco a “fiscalização” do animal escolhido.

## Composições bidimensionais.

Foram eleitos temas para a confecção dos desenhos e para a escolha dos objetos que serviram como mote para a criação de um roteiro de ações dentro do labirinto. Simbolicamente eles protestaram, construíram significados individuais e coletivos por meio das pinturas e dos objetos ali colocados. Entenderam que o sentido das coisas não precisa necessariamente ter uma estrutura lógica.



Processo de composições tridimensionais.

Usufruindo do referencial artístico de Hélio Oiticica, o projeto visou à construção de estruturas ambientais “vivas”, instalações que alimentavam os alunos, em um segundo momento, para a criação cênica. Nas construções de estruturas espaciais, dentro da brinquedoteca do CP, por exemplo, foram criados labirintos.



No percurso destes labirintos, estavam dispostos objetos e desenhos abstratos repleto de significado para os alunos que, no momento subsequente, foram apropriados e contextualizados para as ações performáticas.

A proposta de utilizar a “frotagem”<sup>12</sup>, desenhando e preenchendo o papel numa atividade de criação de visualidades por meio de propriedades táteis, teve como objetivo pensar o desenho como aparência, como envolvimento da estrutura, como superfície. Assim, nos colocamos a captar pela escola “frotagens” em grande quantidade – o suficiente para envolvermos os objetos, escolhidos pelos alunos, conferindo-lhes novas texturas.

Os Jogos Teatrais foram aplicados com o intuito de estimular a percepção, sem necessariamente precisar manipular diretamente os objetos. Esses jogos estimularam os alunos a utilizar a intuição em primeiro plano e conseqüentemente a espontaneidade. Assim, frente a frente com a realidade do jogo, os alunos aos poucos deixaram de representar e passaram a experienciar, vivenciar criativamente as situações propostas.

Um bom exemplo é o jogo do passeio na floresta, que se mostrou muito eficaz. Na medida em que sugeríamos ações, os educandos, deitados no chão e privados da visão, sensibilizavam os outros sentidos numa integração com um espaço descrito. Para tanto, as indicações das ações foram feitas no tempo presente, como: andar descalços na lama, ouvir o canto dos pássaros, o barulho das folhas, lavar o rosto com a água do rio, molhar os pés, pegar uma fruta, comer a fruta, etc.

Outro exemplo de sensibilização sensorial é o jogo da bola.



Jogo da bola

---

<sup>12</sup> A técnica da “frotagem” consiste em colocar uma folha de papel sobre uma superfície que apresente um relevo ou uma textura e esfregar com o material escolhido, pressionando-a até que apareça o relevo ou a textura. Na técnica da “frotagem” usa-se lápis ou o giz de cera para registro da imagem.



As alunas construíram uma instalação no espaço de forma a criar obstáculos. Em seguida, receberam algumas instruções de como deveriam proceder: a platéia sugeriu um tema e as jogadoras tiveram que desenvolver uma improvisação. Neste caso o tema escolhido foi “detetives na selva”.

O diferencial desses jogos é a “fiscalização”, por meio da qual o educando tem que mostrar com todo o corpo o que ele está vendo, para que se torne real o objeto manipulado. Só assim ele conseguirá acreditar no que está fazendo, na realidade do jogo. Estes são os primeiros passos para a construção de outras relações mais complexas de atuação.

A partir do “Muro das Lamentações”<sup>13</sup>, jogo de Augusto Boal, fizemos juntos uma crítica do ambiente escolar, da qualidade dos serviços e das relações estabelecidas no CP. Individualmente, cada educando escreveu em um papel: “o que eu não gosto na escola”. Logo após, comparamos as listas, selecionamos e discutimos os desagrados mais citados para continuar a atividade. Numa cartolina branca cada aluno elegeu um dos temas mais votados e o usou como ponto de partida para a construção de uma composição abstrata monocromática. Aos educandos foi sugerido a introjeção deste tema e a imantação do corpo, onde, a partir dos registros do pincel, a folha apresentasse o rastro do gesto da mão, esta considerada criadora de movimentos, ponto de detonação da expressão do indivíduo e do corpo. Na atividade seguinte os alunos tiveram que criar partituras de cinco ações corporais que significassem suas reclamações. Essas partituras foram criadas para dialogar com a instalação que eles começaram a construir.

---

<sup>13</sup> Este jogo foi adaptado para esta oficina. Os alunos fizeram uma lista de coisas que eles não gostavam na escola e outra daquilo que gostavam. Pregamos tudo no “muro”. Escolhemos apenas o que era comum nas listas e fizemos uma nova lista. A diferença para o jogo original é que não levamos as reclamações para a direção da escola, neste caso elas serviram como material para a criação de objetos, desenhos e ações corporais para a instalação.



A proposta seguinte seria a de uma solução para aquelas questões levantadas, mas, infelizmente tivemos imprevistos que nos impediram o fechamento da oficina.

### **3.2.2. Desafio**

A sala de aula escolhida por nós foi a brinquedoteca do CP. A sala oferecia diversos recursos para algumas atividades, assim como poderia apresentar um grande fator de dispersão. Ela é uma sala cheia de atrativos como trapézio, tecido, cordas, cama elástica, mesa de bilhar, tambores, pernas de pau, colchões, um tatame de encaixe, entre outras coisas. A princípio, não achamos que isso seria um problema, mas as atividades nesta sala foram ficando cada vez mais exaustivas por conta do impulso quase incontrolável das crianças de se apropriarem destes recursos imediatamente ao entrar na sala. Entendemos que se não inseríssemos o quanto antes aqueles objetos nas atividades, continuaríamos a perder muito tempo chamando a atenção dos alunos para o trabalho.

Sendo assim o trabalho sobre o tatame encaixável evoluiu para a sua utilização na criação de estruturas, e na elaboração de percursos penetráveis.

### **3.2.3. Dinâmicas percebidas**

Os alunos se mostraram muito interessados no ato da pintura e do desenho, ou seja, no fazer. As aulas expositivas, nas quais foram projetadas imagens de obras de artes visuais, figurativas e abstratas, para uma análise conceitual e formal, não tiveram tanta apreciação. Em uma seqüência de aulas em que era difícil mantê-los assentados a analisar visualmente as imagens, eles manifestaram interesse pelo fazer, em especial pela pintura.

Nas atividades específicas de teatro, achamos necessário acrescentar aos jogos mais elementos que contribuíssem para uma melhor comunicação e integração do grupo.

Durante a “caminhada no espaço”<sup>14</sup>, eles tiveram que se olhar e se cumprimentar de várias maneiras. Neste primeiro momento a turma ria muito e se desconcentrava com

---

<sup>14</sup> Os alunos caminham e investigam o espaço e tudo que há nele. Distribuem-se uniformemente pela sala, trabalhando a relação espacial.

facilidade. Mas à medida em que conseguiam ficar em silêncio, a concentração e a comunicação entre eles se fez presente.

O animal criado com o “desenho- cego” foi aproveitado para trabalhar o conceito de “fiscalização” de Viola Spolin, imprimindo no corpo todas as características físicas do mesmo no jogo “Ruas e Vieiras”, já mencionado. O desafio de aplicá-lo esteve no fato de os alunos entenderem que o mais importante aqui não era a competição, mas sim a relação entre os jogadores; destes com o espaço de jogo; e, fundamentalmente, a relação presa-predador, tendo como foco a “fiscalização” do animal escolhido. O foco ultrapassa a procura lógica e racional das informações dadas. A “presença” chega através do intuitivo. O jogo ajuda o participante a aproximar a intuição e se libertar dos preconceitos e julgamentos.

Com os jogos de expressão não-verbal como o “jogo do espelho”<sup>15</sup>, o aluno desenvolve a capacidade de observação pelo diálogo visual. A partir de então, o aquecimento passou a ter um objetivo a mais, propiciar repertório para a criação que se dava ao final da aula.

A partir de análise das imagens fotografadas, das criações plásticas e das “frotagens” os alunos construíram uma estrutura “penetrável/instalação”, com os materiais disponíveis na sala. Como de praxe, neste dia os alunos chegaram à sala e começaram a balançar nos tecidos, a pular na cama elástica, a usar, enfim, dos diversos recursos da brinquedoteca. Estimulamos então, uma “elaboração” maior daquela brincadeira, que foi então mais organizada e pensada pelas crianças. Após alguns minutos de experimentação daquela invenção, mencionamos a “instalação”, trazendo tudo aquilo para dentro do universo da arte, abordando a criação de um percurso dotado de qualidades visuais e propositoras de ações a serem fruídas por um terceiro, ou visitante, participante, mas não espectador. Sendo assim, analisamos algumas construções já realizadas e apropriamos delas para criar duas “instalações”, dividindo a sala em dois grupos, onde, ao final, as duas deveriam se encontrar, desembocar uma na outra. Os dois grupos se entusiasmaram enfrentando problemas na negociação da utilização dos materiais disponíveis na sala e no acordo da ocupação do espaço. Logo depois, o percurso foi demonstrado e analisado por cada grupo. Algumas alterações ainda foram feitas e em seguida, toda a sala se reuniu para percorrer as duas

---

<sup>15</sup> Refletir perfeitamente o gerador de movimentos.

“instalações”, uma após a outra, sendo realizado um vídeo neste instante. Na aula seguinte o vídeo foi analisado.

Foram duas as aulas em que introduzimos a questão da “instalação” e do percurso sensorial. A turma 09 e a turma 10 reagiram diferentemente a esses momentos. A 09, com mais alunos, na primeira aula, realizou uma “instalação” aos moldes de uma estrutura ambiental das artes visuais, enquanto a turma 10, contando apenas com dois alunos realizou uma cena “de fuga” em meio a uma estrutura “urbana”. Na segunda aula, a situação se inverteu, sendo que a turma 09 realizou uma cena “de pesquisadoras na selva perigosa” e a 10 confeccionou um ambiente com “camas de chocolate” feitas de papel celofane e “línguas e sopas de dragão”.



“línguas e sopas de dragão”

## CONCLUSÃO

Reconhecemos que a oficina contou com atividades corporais, do fazer pictórico, do desenho, onde se valorizou o contato sensorial e deu oportunidade de acesso a atividades que são em si prazerosas e que não são possíveis em outras matérias ou oficinas realizadas pela escola.

Apesar disso, sabemos das dificuldades de concentração e adesão à proposta que foi apresentada a eles num primeiro momento. Muito pelo fato do “teor introdutório” conter muitas exposições e pouca prática, pela necessidade de um tempo para diluir seus preconceitos, assim como absorverem e se familiarizarem com a proposta da oficina.

Tivemos uma preocupação excessiva com a transmissão de conceitos, às vezes complexos, às vezes desinteressantes, por vezes distantes e abstratos demais frente à realidade deles. Por consequência, perdemos alguns alunos para outras oficinas. Eles diziam que gostariam de ter aulas de desenho, e de teatro de “verdade”. Pediam para levar objetos como: pratos, talheres e móveis para que o teatro ficasse mais “real”, mais parecido com a cenografia e atuação da televisão.

Com o decorrer do curso e a fundamentação maior dos alunos, acabamos adotando paulatinamente a proposição de atividades e a vivência de tais conceitos, ou seja, atividades práticas em que os conceitos eram valorizados e destacados a partir de reflexões propostas.

Ao revermos nossa trajetória, notamos que algumas atividades iniciadas não foram concluídas, ou melhor, não foram mais exploradas na sua potencialidade e não tiveram uma sequência. Talvez por não termos tido a tranquilidade lúcida de encaminhá-la, imersos no calor do “aqui-e-agora” da aula.

A oportunidade de trabalhar com crianças em contexto de diversidade trazido pelo Centro Pedagógico, aliada à oferta de materiais e estrutura foi algo muito especial. Quando decidimos fazer uma oficina híbrida, tínhamos idéia do quão ousado e trabalhoso seria este empreendimento. A necessidade de fundamentarmos e reforçarmos nossas bases teóricas nas áreas de origem de cada um, para então criar uma proposta pedagógica unindo as duas expressões artísticas, proporcionou uma experiência muito válida.

Pesquisar e desenvolver elementos em comum da prática do teatro e das artes visuais repercutiu no aperfeiçoamento e aprofundamento da nossa concepção e percepção do próprio universo da arte.

Uma experiência ousada de contextualizar, produzir e fruir arte contemporânea no espaço escolar, uma proposta que está em sintonia com o nosso modo de vida, nossas práticas e em especial as das crianças.

A convivência com elas foi algo desafiador, estimulador e reconfortante, na medida em que entendíamos, respeitávamos e éramos respeitados cada vez mais. Com o tempo, construímos uma amizade e uma cumplicidade, facilmente percebida nas últimas aulas. Passamos a entender melhor o universo delas e ter a certeza de sua complexidade, sua pureza, vendo ser imprescindível a leitura, a pesquisa e a prática para uma melhor e necessária instrumentalização em trabalhos desta natureza.

Entendemos que é possível modificar estruturas rígidas, transformá-las em espaços de criações artísticas sintonizadas com o presente. Segue-se desta forma uma tendência da arte contemporânea de não limitar a produção, estudo e envolvimento com a arte através de classificações e modalidades fechadas, mas a partir da hibridização, da liberdade de mistura e do próprio reconhecimento da essência dos núcleos da arte por meio de suas margens.

A escrita deste trabalho de conclusão de curso nos proporcionou uma profunda reflexão. Percebemos as potencialidades deste projeto, o quanto poderíamos ter feito, o quanto acertamos, o quanto deixamos a desejar. Entendemos a necessidade de aprofundar nossas bases teóricas e dar mais ênfase à performance, pois identificamos um desequilíbrio do trabalho prático entre as duas expressões artísticas.

“Artes Visuais e Teatro: Por Uma Via Sensorial” é uma pesquisa imensa e dela pouco ainda apreendemos, tudo o que sabemos é que apenas foi dado um primeiro passo. Assim, ambicionamos continuar esta empreitada onde nós professores seremos sempre pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carolina; PECCININI, Dayse. Arte Conceitual e Multimeios. Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo5/conceitual/index.htm>> Acesso em: 30/10/ 2007.

BEDESCHI, Tales; BERGAMINI, Fabiana. **Artes Visuais e Teatro: Por Uma Via Sensorial**. Belo Horizonte: Anais XVII Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil - CONFAEB, 2007.

BEDESCHI, Tales; BERGAMINI, Fabiana. **Artes Visuais e Teatro: Uma Prática Para o Cotidiano**. Belo Horizonte: Anais Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação - CLEA, 2009.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica. José Lino Grunnewald (trad.) In: TEXTOS DE WALTER BENJAMIM. Disponível em: <[http://poars1982.files.wordpress.com/2008/06/benjamin\\_a-obra-de-arte-na-epoca.pdf](http://poars1982.files.wordpress.com/2008/06/benjamin_a-obra-de-arte-na-epoca.pdf)> Acesso em: 02/06/2009.

BARBOSA, Ana Mae. (org). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Imagem do Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

COCCHIARALE, Fernando. A (Outra) Arte Contemporânea Brasileira: Intervenções Urbanas Micropolíticas Disponível em: <[http://poars1982.files.wordpress.com/2008/06/benjamin\\_a-obra-de-arte-na-epoca.pdf](http://poars1982.files.wordpress.com/2008/06/benjamin_a-obra-de-arte-na-epoca.pdf)> Acesso em: 20/09/2010.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 1989.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea**: criação, encenação e recepção. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA, Lúcio Coelho; MARTINS, Leda Maria UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Cor(p)oralidade em Ferreira Gullar e Hélio Oiticica**. 2004. 152 f., enc. : Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural-Teatro. s/d. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/>>. Acesso em: 14/11/2010.

FAVARETTO, Celso; OITICIA, Helio. **A invenção de Helio Oiticica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

GOUTHIER, Juliana. **História do Ensino da Arte no Brasil**. In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (org.). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**: História do Ensino da Arte no Brasil – 2 ed. - Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Ricardo V. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAGNADO, Lisette. “Longing for the body”, ontem e hoje. *Revista Trópico*. Disponível em: <<http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2634,1.shl>>. Acesso em: 02/09/2007.

OITICICA, Helio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Intervenções Urbanas: arte/cidade**. São Paulo: SESC/SENAC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Paisagens Urbanas**. São Paulo: SENAC/Marca D'Água, 1996.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. (org.). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**. 2 ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

SPOLIN, Viola. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **Improvisação Para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

VENEROSO, Maria do Carmo Freitas. **Crítica das Artes Visuais Moderna e Contemporânea**. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa. (org.). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**. 2 ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Site. s/d. Disponível em: <<http://www.silviozamboni.com>>. Acesso em 19/10/2010.

WIKIPEDIA Enciclopédia livre. s/d. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Viola\\_Spolin](http://pt.wikipedia.org/wiki/Viola_Spolin)>. Acesso em: 25/10/2010.