

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

CHARLES MAURÍCIO KRAY

**Linguagens Cruzadas: A Imagem e o Teatro de Sombras no Ensino
de Artes Visuais**

Porto Alegre 2013

CHARLES MAURÍCIO KRAY

**Linguagens Cruzadas: A Imagem e o Teatro de Sombras no Ensino
de Artes Visuais**

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito
para obtenção do título de Licenciado em Artes
Visuais pelo Departamento de Artes Visuais da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andréia Hofstaetter

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Laura Castilhos

Prof^ª. Dr^ª. Paola Zordan

Porto Alegre
2º semestre
2013

Sumário

INTRODUÇÃO.....	06
1 À SOMBRA DA HISTÓRIA	08
1.1. A UTILIZAÇÃO DA SOMBRA COMO RITO E ARTE	09
1.2. CIÊNCIA E TECNOLOGIA	22
1.3. ASPECTOS METAFÓRICOS	32
2 FERRAMENTAS MANIPULÁVEIS.....	40
2.1. A IMPORTÂNCIA DO PRODUTO E DA IMAGEM NO PROCESSO DE CRUZAMENTO	41
2.2. MANIPULAR A IMAGEM	48
2.3. A SOMBRA E AS ARTES VISUAIS	52
3 CRUZAMENTOS E PROCESSOS DE EDUCAÇÃO.....	59
3.1. O PROFESSOR, A IMAGEM E A SOMBRA EM SALA DE AULA.....	61
3.2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS DE EDUCAÇÃO VISUAL.....	69
3.3. ESTÁGIOS: PROPOSTAS DE ENSINO.....	79
CONCLUSÕES.....	93
BIBLIOGRAFIA.....	98

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... à Andréia Hofstaetter, orientadora no processo de construção deste trabalho e que nos momentos difíceis soube me compreender e dar o tempo que precisava para focar novamente nesta tarefa importante. Nestas linhas busco expressar o quanto foi importante algumas palavras, sua tranquilidade e sabedoria que sempre foram qualidades que me chamaram à atenção.

... são seis anos dentro desta universidade, um bacharelado e agora a finalização da licenciatura, em tom de despedida quero deixar os agradecimentos a todos professores que fizeram parte da construção do conhecimento que possuo agora. São estas pessoas que constróem esta universidade pública e a única oportunidade para alguns de ter acesso a um ensino de qualidade gratuito.

... aos colegas que se tornaram amigos e parceiros. Possivelmente colegas de trabalho em educação e arte.

... à Paola Zordan, coordenadora de bolsa, de estágio e banca. Agradeço por ter me ensinado a paixão por licenciatura, por ter aproximado o meu trabalho em teatro com a licenciatura. Pelos momentos de tamanha intensidade, ingrediente indispensável ao professor. Pelas conversas e conselhos. Pelas discussões sobre o nosso fazer. ... à Laura Castilhos que nos encontramos novamente. A primeira professora quando entrei na UFRGS e agora nas despedidas.

... muitas mudanças aconteceram em minha vida durante a elaboração deste projeto. Pessoas foram e outras vieram para darem conforto e apoio. Obrigado Luiz Gustavo e família por me mostrarem um novo caminho e novos valores. Aos colegas de trabalho Caca Sena e Anderson Borges Gonçalves. À Claudia Oliveira que representa o quão fascinante é a vida e os encontros. Aos meus familiares.

Resumo

A importância da imagem no ensino das Artes Visuais nos revela uma série de cruzamentos na contemporaneidade. Acontecem entre as artes, entre as artes e a publicidade, entre obra e bens de consumo. *Linguagens Cruzadas: A Imagem e o Teatro de Sombras no Ensino de Artes Visuais* é um relato destas experiências de cruzamento. Para que possamos compreender melhor este processo buscamos referências na história do Teatro de Sombras e sua utilização na religião, na ciência e na arte. Em relação à imagem, os processos artísticos de apropriação e suas conseqüentes transformações em relação ao seu próprio significado dentro e fora do campo das artes.

Por fim, a busca de referências e embasamentos teóricos é aplicada em planos pedagógicos que privilegiam o ensino das Artes Visuais com ênfase nos conteúdos da disciplina. O cruzamento entre imagem e Teatro de Sombras serve de aporte para criação dos planos de ensino com o intuito de potencializar o aprendizado. Todos os aspectos teóricos e práticos revelam a importância do cruzamento para o ensino em Artes Visuais e neste, em especial, o Teatro de Sombras e a imagem mostraram-se flexíveis e adaptáveis à proposta.

Palavras chave: Teatro de Sombras, Imagem, Cruzamento e Educação em Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo principal aproximar duas linguagens que são as Artes Visuais e o Teatro de Sombras. Foram desenvolvidas três atividades em sala de aula sendo que uma não fazia parte da disciplina de Estágio Docente e foi desenvolvida na Escola Estadual do Rio Grande do Sul durante a cadeira de Identidade Docente FACHED/UFRGS. As outras duas fizeram parte do planejamento ocorrido durante a cadeira de Estágio Docente e atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ambas coordenadas pela professora Paola Zordan e desenvolvidas nas escolas Flores da Cunha e Ernesto Dornelles. Estas atividades seguiram algumas referências de artistas que trabalham com sombras e experiências profissionais fora da universidade, em Teatro de Animação. Depois de encerradas as atividades, estas serviram de referência para elaboração de pesquisa teórica levando em conta a história, as obras e os artistas, a ciência e as religiões que utilizaram as sombras das mais variadas formas. No desenvolvimento dos planos de ensino houve adaptações que priorizaram o ensino das Artes Visuais, no entanto, as sombras foram essenciais para que o conteúdo fosse realmente eficaz e flexível junto aos alunos.

No primeiro capítulo abordamos as sombras de três formas distintas, já que acompanham a história da humanidade desde seus primórdios. A primeira traz um percurso pela história e sua utilização como ritual, mito e arte. Começamos esta viagem pelo oriente, berço das sombras e fomos seguindo um caminho até chegar à Europa. Neste continente o Teatro de Sombras assume status de arte, isto é, sem vínculos religiosos. Atravessamos o atlântico e desembarcamos no Brasil. É uma abordagem panorâmica, mas trazemos várias referências de autores e uma bibliografia importante para quem tiver curiosidade poder buscar outras fontes e fazer uma leitura aprofundada. Em *Aspectos Metafóricos* abordamos sua capacidade de comunicação, sua utilização na poesia, como metáfora na psicologia, enfim, as tantas figuras de linguagem criadas a partir da imagem em sombras. Por fim, sua importância para ciência e tecnologia. O fenômeno sombra foi utilizado para compreendermos e dividirmos o tempo e as estações, para complexos cálculos matemáticos, astronomia, fotografia e cinema.

A partir de então buscamos os diálogos possíveis entre as sombras e as imagens, visto que a base da bibliografia são os estudos de Ana Mae Barbosa e Fernando Hernández. Estes dois

autores são importantes para refletirmos sobre o fazer em sala de aula. Notamos que os dois concordam que a imagem é fundamental para o ensino das artes, então buscamos na história sua influência para o universo artístico e para comunicação na contemporaneidade. A constante produção da imagem na atualidade passa por uma reflexão social, vinculada ao produto, aos costumes e seu impacto nas relações. Também abordamos as maneiras de manipulá-la, de criar sentido, de buscar ressonâncias e conectar identidades. E para finalizar o segundo capítulo, trazemos referências de três artistas plásticos que trabalham com a sombra e criam as mais diversas formas de utilizá-la.

Tanto o primeiro como o segundo capítulo são introdutórios para mostrarmos a forma como foi feito o cruzamento entre o Teatro de Sombras, ou simplesmente sombras, com as Artes Visuais. São apresentados três planos de ensino, sendo que o primeiro não fazia parte do estágio docente e sim da cadeira de Identidade Docente da FAGED/UFRGS. Foi justamente este plano que gerou as maiores dúvidas em relação ao sistema de ensino em Artes Visuais. Como a atividade era interdisciplinar, unindo as Artes Visuais e a Pedagogia, surge o conceito de letramento. Existem muitas reflexões sobre os conceitos de alfabetização e gramática visual, no campo do ensino das Artes Visuais, propomos analisar o termo letramento como um possível diálogo neste campo.

No estágio docente e nas atividades ligadas ao PIBID há relatos sobre os planos de ensino, suas adaptações às propostas que contemplavam o ensino das Artes Visuais nos quesitos, contextualização, leitura e apreciação. A primeira experiência foi o autorretrato em sombras, tema proposto pela titular docente, que exigiu a criação de uma atividade que contemplasse o cruzamento. O resultado foi significativo, pois abriu possibilidades outras além do simples fazer.

Nas conclusões é referida a importância de um caminho trilhado entre as incertezas dentro da sala de aula e as tomadas de decisões diante de algumas impossibilidades. A conclusão é uma radiografia daquele que está diante do aluno, que está inserido num meio totalmente dinâmico e como este fato altera e influencia o planejamento. Por fim, daremos um fechamento poético inspirado num fato verdadeiro acontecido numa das escolas onde foi feito o estágio. Esta licença poética, não retira a seriedade das conclusões e sim, demonstra que o ambiente escolar nos toca a todos, docente e aluno, e deve ser assim, diante de uma realidade social que a escola espelha e não pode ser apartada da vida.

1 À SOMBRA DA HISTÓRIA

Durante a pesquisa percebemos a importância da sombra para história da humanidade. Faz-se presente como mito, rito e arte. Sua importância para a ciência, a matemática, a fotografia e o cinema. Traduzida em metáforas auxilia a compreensão dos paradoxos da alma. A sombra se caracteriza pelo mistério, pela magia e pela beleza. No primeiro capítulo deste trabalho de conclusão será contado um pouco de sua história no processo cultural e religioso. Iniciamos no oriente, a migração para o ocidente e sua chegada ao Brasil. Trazemos alguns exemplos de sua utilização em rituais religiosos e curiosidades carregadas de mistério, bem como, referências de estudiosos e obras que abordam o assunto. As modificações do Teatro de Sombras de rito e religião para expressão artística. No subcapítulo *Aspectos Metafóricos*, será analisada como imagem produtora de sentido. Sua potência estética produz significados que estão além de uma leitura linear e formal. Sugerimos a metáfora como ponto de partida para percebê-la como imagem para psicologia. É recorrente sua utilização como parábola. Materializa alguns medos e sugere alguns devaneios exotéricos. Preenche os vazios deixados pela ignorância científica e religiosa. Utilizada na poesia como figura de linguagem ou adjetivando e nomeando situações e personagens.

Sua importância no processo de evolução humana, bem como, sua importância no desenvolvimento tecnológico serviu de suporte para o descobrimento da fotografia até revolução do cinema que serão alguns assuntos abordados no capítulo *Ciência e Tecnologia*. Sua forma distinta de se apresentar em comparação a outras imagens criadas pelo homem e a necessidade de projetá-la impulsiona o desejo do homem de movimentar formas estáticas. É o desejo de reproduzir os movimentos. Sua contribuição é decisiva no processo de contagem do tempo. E para astronomia e matemática é um fenômeno essencial.

1.1 A UTILIZAÇÃO DA SOMBRA COMO RITO E ARTE

Talvez as primeiras utilizações do Teatro de Sombras foram em rituais ligados às religiões. Conforme Nine Beltrame¹, os registros de sua existência remontam uma história ocorrida de 2.550 a 3.000 anos atrás no continente asiático. Na realidade há controvérsias entre dois historiadores que defendem duas regiões distintas deste continente. Para Meher Contractor (1982), o berço desta arte seria na Índia e para Max Von Bohlen (1972) tudo teria começado na China e para tanto, os dois teriam provas irrefutáveis como silhuetas e dados levantados em vários museus.

A questão religiosa foi a principal motivadora para criação e manutenção do Teatro de Sombras na Índia e a maioria dos espetáculos eram adaptados e transcritos dos temas épicos do Ramayana² e Mahabharata³. “Há algumas décadas, eles consistiam no único suporte audiovisual educativo e envolviam, além do pensamento religioso, normas sociais que eram introduzidas, nas quais prevalecia o pensamento do bem vencendo o mal.” (CONTRACTOR, Pag. 79) Conforme o historiador, a importância do Teatro de Sombras se manteve por milênios e percebemos que era utilizado como ferramenta pedagógica. Uma prova desta vocação educativa era que cada espetáculo teria que ser precedido por uma oração à Lord Ganesh⁴ onde era invocado o nome da Deusa Saraswati, deusa do aprendizado.

A importância do Teatro de Sombras na cultura religiosa da Índia foi tão relevante que no aniversário do Deus Shiva, que também é patrono do teatro de bonecos, os espetáculos duravam seis noites com as apresentações começando ao entardecer e terminando na madrugada. Ressaltamos que os espetáculos, por ter um forte apelo religioso, eram totalmente gratuitos e na maioria das vezes serviam para arrecadar doações. Sendo que todo Teatro de Sombras se utiliza

¹ Valmor Nine Beltrame: Professor doutor na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). Pesquisador de teatro de formas animadas.

² Ramayana: Atribuído ao poeta Valmiki é um épico sânscrito, parte importante do cânon hindu (smṛti). Sua tradução mais utilizada é "a viagem de Rama". O Rāmāyaṇa consiste de 24.000 versos em sete cantos (kāṇḍas) e conta a história de um príncipe, Rama de Ayodhya, cuja esposa Sita é abduzida pelo demônio (Rākshasa) rei de Lanka.

³ Mahabharata : Um dos dois maiores épicos clássicos da Índia, juntamente com o Ramáyana. Sua autoria é atribuída a Krishna Dvipayana Vyasa. O texto é monumental, com mais de 74 000 versos em sânscrito, e mais de 1,8 milhões de palavras; se o Harivamsa for incluído como sendo anexo e parte da obra, chega-se a um total de 90 000 versos, compondo o maior volume de texto numa única obra humana.

⁴ Lord Ganesch: Conhecido no Hinduísmo como o Senhor dos Obstáculos e traz boa fortuna.

de pontos de luz para projetar as silhuetas, em algumas regiões utilizavam a lâmpada principal do templo que era levada em procissão pelos manipuladores, músicos e Sutradhars⁵. Tal distinção demonstra o respeito por este tipo de representação.

Havia muitas regras litúrgicas que regiam os roteiros de cada apresentação. No oriente, o Teatro de Sombras obedecia a um cerimonial que envolvia o acondicionamento das silhuetas, seus tamanhos, suas cores e até as entradas e saídas das personagens. O tamanho das silhuetas era definido pela importância de cada divindade dentro da hierarquia religiosa, sendo que Deus Ganesh era a maior enquanto as outras possuíam dimensões conforme sua posição e relevância. As cores definiam personagens e gêneros sendo que as figuras femininas eram pintadas em tons de vermelho, marrom e amarelo, numa requintada mistura entre elas. Os Deuses tinham suas cores próprias como no caso da silhueta que representa Rama, pintado de azul índigo. Mas nada é tão evidente nesta cerimônia quanto o acondicionamento das silhuetas que eram devidamente separadas entre as personagens que representavam o mal e o bem. Conforme a tradição, estas personagens não poderiam ser guardadas no mesmo lugar e até a entrada em cena evidência esta regra: o bem sempre entra em cena pela direita enquanto a esquerda é reservada ao mal.

As silhuetas eram tratadas como entidades “vivas” cabendo a elas todo o respeito. Quando incompletas não poderiam ser acondicionadas com outras que já serviram à cena. Somente quando ela estava totalmente construída é que poderia ser guardada junta as outras e ser utilizada nas apresentações. A partir deste momento, é considerada viva. Outra curiosidade que também demonstra o respeito por essas figuras é em relação ao seu estado de conservação. Quando uma se encontrava inutilizada pelo tempo era feito todo um ritual, quase fúnebre, para que esta fosse encomendada. Primeiramente era submersa em um rio para depois seguir em procissão num ritual que era feito ao pôr do sol.

⁵ Sutradhars: Marionetista responsável pela apresentação inicial do espetáculo.

Na China

As primeiras silhuetas chinesas eram feitas em papel de arroz, um material frágil e tinha como motivo principal: a sua destruição depois do uso. Tal procedimento era parte do ritual que envolvia o Teatro de Sombras naquele país. O ponto luminoso vinha de uma lamparina de azeite. Primeiramente o Teatro de Sombras Chinês era feita somente à corte imperial e conforme uma lenda, o imperador Wu ti, da dinastia dos Han, havia perdido sua bailarina preferida. Inconformado com sua morte e por acreditar em poderes mágicos, ele pede ao mago para trazê-la do mundo das sombras, caso contrário, perderia sua vida. O mago da corte preparou a pele de um peixe e recortou a silhueta da dançarina. Ornamentou-a com cores realçando os vestidos e chegou a um resultado satisfatório. Criou também articulações capazes de recriar os movimentos de dança que esta executava. Na varanda do palácio esticou um tecido branco, este dava para o pátio, com isto, aproveita os instantes que o imperador estava por lá e quando o sol estivesse na inclinação certa para projetar sombras, colocava a silhueta para dançar ao som de músicos imperiais. Quem assistia do pátio tinha impressão que a bailarina se encontrava dentro do palácio, e conforme conta a lenda, a manipulação era tão bem feita que a dança reproduzia com perfeição os gestos graciosos da bailarina, e sua silhueta, era de tal forma parecida, que o imperador se encantou e acreditou que sua bailarina havia voltado do mundo das sombras.

Quando o Teatro de Sombras da China sai da corte e vai para rua se torna muito popular e é utilizado em cerimônias de nascimentos, casamentos e funerais. Com o passar dos tempos, as frágeis silhuetas feitas em papel de arroz dão lugar às silhuetas produzidas com peles de carneiro que eram trabalhadas até tornarem-se translúcidas para então aplicar cores. Esta transparência tinha como objetivo a passagem da luz pelo material projetando silhuetas coloridas. Cada região da China possuía uma forma de construção de silhuetas e seus tamanhos variavam de território para território. As sombras chinesas foram tão importantes e conhecidas que influenciaram os dançarinos da Ópera de Pequim que se inspiravam nos movimentos das silhuetas para interpretar, principalmente, os animais. Os rituais que acompanhavam estes espetáculos e a construção das figuras seguiam certas normas tais como a utilização de cores que representavam sentimentos. O vermelho apresentava um personagem de bom caráter, o preto representava força e coragem enquanto o verde representava os espíritos e demônios. Os olhos rodeados de branco com ornamentos no rosto eram expressões de ira e fúria. Percebemos, como no Teatro de

Sombras da Índia, que o Chinês também está intimamente ligado aos rituais religiosos e expressam o mundo das divindades.

Ilhas de Java

Nos dias de hoje encontramos um vasto estudo sobre o Teatro de Sombras nas ilhas de Java e suas silhuetas são amplamente divulgadas em imagens e vendidas como lembranças para turistas que viajam por aquela região. (fig.1) Seu desenvolvimento e sua popularização também estão intimamente ligados aos ritos. Conforme Hartnoll (1990) na Indonésia os espetáculos, neste caso os rituais, acompanhavam casamentos e poderiam durar até cinco horas começando no pôr do sol adentrando noite a fora. Seus registros acontecem tanto nas ilhas de Java como em Bali. Na Indonésia, o Teatro de Sombras é chamado de Wayang e remonta a época pré-hindu e tem origem nos cultos ancestrais Javaneses.

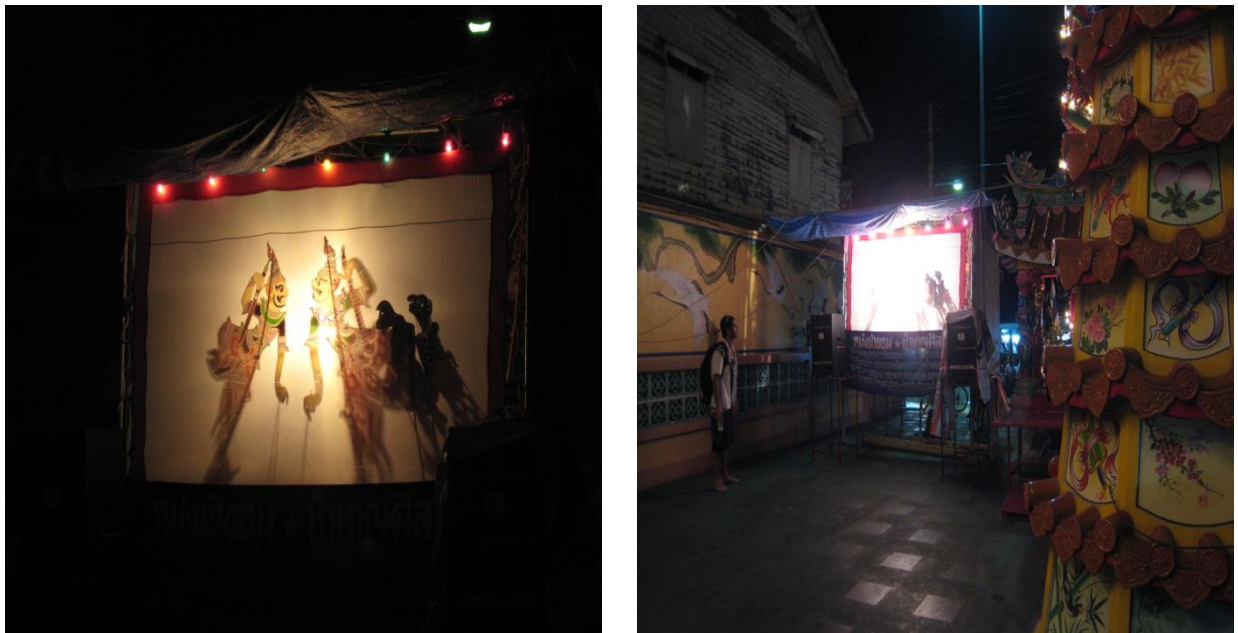


Fig.1. Fotos atuais demonstram que o Teatro de Sombras nas ilhas de Java ainda é ativo e muitas silhuetas são vendidas como lembrança.

Na Tailândia, o Teatro de Sombras tem o nome de Waiang Kulit⁶, herdado da ilha vizinha de Java. Com sua chegada, este tipo de teatro vai se modificando tornando-se mais realista e sua proposta modifica-se, torna-se também uma diversão, mas não perde seu caráter religioso continuando a ser parte de um cerimonial aos Dewas⁷. Por isso, muitas vezes os espetáculos eram usados para iniciar adolescentes, culto aos mortos, consagração de sacerdotes, em rituais de exorcismo e para espantar maus espíritos. Para tanto, as apresentações seguiam a uma série de códigos e símbolos que eram exaustivamente repetidos para tornarem-se conhecidos nas comunidades e sua liturgia poder ser compreendida por todos. Este passo a passo deveria ser meticulosamente obedecido para se alcançar os objetivos de cada ritual.

Neste país, as sombras representavam o cosmos, enquanto o pano de projeção, o mundo e sua atmosfera. O sol era representado pelo ponto de luz. Uma das figuras mais simbólicas deste teatro é o Kayon, de significado obscuro, mas que aparece em forma de uma árvore no início e no final de cada sessão e também pode aparecer nos momentos de transição de cena. Misterioso, sagrado e mágico, segundo os balineses esta figura tem o poder de transfigurar os imortais e reanimar os mortos através das sombras. Mas para que isso aconteça, o manipulador deve ter um conhecimento vasto da liturgia e construção das silhuetas. Deve saber por onde vai acontecer a entrada de cada personagem e qual lugar esta deve ocupar no pano de projeção. Percebemos que existem regras rígidas e uma cultura que só pode ser mantida através de um sacerdócio que é passado de mestre para discípulo.

No Islamismo

Outra importante pesquisa é de Marghot Berthold (2004) demonstrando que o Teatro de Sombras era utilizado para contornar alguns problemas impostos pela lei Islâmica que proibia a utilização de imagens realistas, humanas e personificações de Deus. Para tanto, foram criadas uma série de silhuetas feitas em couro que continham uma série de furos com o objetivo de aumentar seu poder de ludibriação, pois com a passagem de luz pelos orifícios aumentavam a

⁶ Kulit: Couro

⁷ Dewas: Divindades

sensação de que as imagens não se referiam à realidade. As silhuetas eram criadas com todo o cuidado para que todas fossem abstrações da figura humana e o efeito da passagem da luz entre os espaços ajudava nesta ilusão. Percebemos que neste caso o Teatro de Sombras era utilizado em meio religioso e respondia ao desejo da imagem como representação de um mundo não humano, pertencente às divindades. Conforme a autora, todas estas técnicas e as maneiras de ludibriar as leis Islâmicas levaram o Teatro de Sombras a ser a Arte Cênica mais aceita no Islã.

Na Turquia

“Aunque el teatro de Karagöz⁸ (KHAZNADAR, 1975) conserva algunos vestigios de sus orígenes religiosos –palpables en los prólogos de sus espectáculos, que alaban a Dios, a su profeta Mahoma y al señor y jefe religioso del pueblo–, se distingue de las demás sombras de Asia por su gran carga social y política.” (BADIOU, Maryse. Pag. 67)

O Teatro Karagöz popular na Turquia se desenvolve de forma mais autônoma em relação à religião. Percebemos isso no elenco de personagens que compõem as histórias. Todos representam a sociedade Otomana constituída de personagens tais como: árabes históricos, ricos, devotos, libertinos, prostitutas, estrangeiros, juizes, médicos, comerciantes, além da gente humilde do povo. Centralizando os conflitos, encontra-se Karagöz e seu companheiro Hacivat, sempre em oposição ao seu amigo. Encontramos esta estrutura no teatro ocidental em personagens como o Arlequim⁹ e Punch e Jude¹⁰.

Encontramos algumas referências desta arte na Grécia e muito provavelmente foi adquirida durante a ocupação Otomana. Lá o seu nome era Karagiozis e se mantém até 1822 quando a Grécia se liberta. Agora sob influência do mundo ocidental, Karagiozis se torna herói nacional convertendo-se de muçulmano para ortodoxo. Com este exemplo notamos a força deste personagem, sua crítica social e política. São traços que acompanham o personagem desde sua criação e mesmo mudando de religião suas características psicológicas continuam as mesmas. Neste momento histórico percebemos as primeiras aproximações geográficas com o ocidente.

⁸ Karagöz: Se traduz como “o homem do olho negro”. Do Turco göz: olho e Kara: negro. Este olho imenso é desenhado ao logo do rosto que é visto de perfil adquirindo um valor simbólico.

⁹ Arlequim: Personagem central da Comédia Dell Arte Italiana

¹⁰ Punch e Jud: Casal de personagens do Teatro de Bonecos muito populares na Inglaterra.

Na Europa

Conforme Maryse Badiou, o interesse pelo Teatro de Sombras, desvinculado de questões rituais e religiosas surge após a invenção da Lanterna Mágica construída pelo padre Athanasius Kircher. Mesmo que o aparelho fora usado com fins religiosos, pois Kircher projetava figuras de demônios e anjos em catedrais com a finalidade de persuadir seus fiéis, a invenção fora apropriada para fins artísticos. O poder de projeção de tal aparelho impulsiona a produção das primeiras silhuetas cortadas em papel. O gosto por este tipo de arte acontece principalmente na França na época das luzes e se multiplicam as apresentações nos Teatros de Salão. Os espetáculos apresentam uma engenhosa maquinaria para manipular as silhuetas e verdadeiras obras de arte na construção dos cenários.

Fábregas (1975) nos relata o desenvolvimento do Teatro de Sombras na Catalunha que fora trazido por artistas Italianos inspirados nas maiores criações francesas do gênero. Em Barcelona, no Hospital Santa Cruz, eram expostas as silhuetas feitas em cartão e pouco a pouco a arte das sombras torna-se um instrumento de lazer para aquela comunidade. Percebemos que o Teatro de Sombras conquista no ocidente o status de arte e de criação. Conforme Maryse Badiou (2012), antes desta profissionalização, encontra-se registros de uma diversão muito popular chamado de “ombromania” ou shadowgrafia que se refere à arte de fazer sombras com as mãos. Não havia refinamento artístico ou um profissionalismo como se apresentava nas silhuetas feitas de cartão, era sim, um tipo de descontração e muitas vezes utilizado de maneira mais privada. No entanto, nos alerta a autora, com o desenvolvimento das silhuetas esta técnica resurge com mais vigor.

Na Espanha o Teatro de Sombras irá influenciar a criação de muitos brinquedos que se utilizam de silhuetas. Sua popularização não enfraqueceu a produção mais apurada, tornando-se uma forma de linguagem utilizada por vários artistas para serem apresentadas em reuniões de intelectuais e lugares de encontro da elite cultural. Nas cervejarias, em plena efervescência do modernismo, o Teatro de Sombras se fazia presente, não só como uma distração, mas também fora utilizada como inspiração de muitos artistas tais como: Picasso, Rusiñol, Casas, Nonell, Utrillo entre outros.

No final do século XVIII o Teatro de Sombras desfrutava um grande sucesso e produziu talentosos artistas nesta área. Um dos primeiros nomes que alcançaram a fama é o francês Seraphin. Ele construía suas silhuetas em chapas de metal de mínima espessura e com tal perfeição eram feitas as articulações, que produziam gestos estilizados de grande beleza estética. Muitas de suas criações tornaram-se populares e são conhecidas até hoje, como no caso da “Ponte Quebrada”, (fig.2) que era uma brincadeira entre as crianças nas décadas de 50, 60 e 70.



Fig. 2. Podemos observar o bonequeiro Australiano Richard Bradshaw manipulando as silhuetas da história criada por Seraphin. Imagem ao centro da famosa história *Ponte Quebrada*.

Em Paris, com a criação do Cabaret Chat Noir, o Teatro de Sombras ganha um impulso, visto que este lugar era o ponto de encontro dos maiores artistas e intelectuais da época. Neste espaço que surgiu a figura do também pintor e decorador Jacques Rivière que se tornou uma referência no gênero. Outros espetáculos tiveram seu início nesta casa como a peça *Navidad* de Vicent Hyspa. As silhuetas foram produzidas por Miguel Utrillo. Toda esta efervescência foi interrompida pelo início da primeira guerra mundial em 1914. A popularização do rádio e o

surgimento da televisão acabam enfraquecendo a arte do Teatro de Sombras, é neste momento, que as companhias tornam-se itinerantes.

O Teatro de Sombras se mantém por meio de companhias ambulantes até o momento que surgem grupos extremamente inovadores com novas propostas de linguagem. Esta renovação dá-se nas décadas de 70 por iniciativa de companhias independentes que se aventuraram em estabelecer locais próprios para as apresentações. A renovação acompanha a difusão dentro e fora dos países de origem. A partir deste momento, se fortalecem festivais internacionais que reúnem espetáculos que possuem em comum, além do Teatro de Sombras, o Teatro de Bonecos.

Para Fabrizio Montechi, ator e manipulador do grupo Gioco Vitta e também pesquisador da arte do Teatro de Sombras, haveria um rompimento importante, um rompimento com a tradição. Percebemos que este fato acontecia também nas Artes Visuais. Os novos conceitos de espetáculo vão experimentar outras maneiras de utilizar os meios técnicos tais como: os pontos de luz, a tela de projeção e a construção de silhuetas. “Essas interrogações foram, então, reunidas e desenvolvidas por uma nova geração de companhias que fez delas premissas indispensáveis para aquela que foi uma verdadeira “revolução” ocorrida no Teatro de Sombras nos anos Oitenta.” (MONTECHI, 2007, pag. 27) Mesmo com o enfraquecimento do Teatro de Sombras em virtude da primeira guerra, o seu retorno partiu das pesquisas deixadas, principalmente, pelos franceses. Um destes grupos foi o Chat Noir, que em sua época, construía espetáculos com refinamento técnico. Este refinamento envolvia principalmente as silhuetas, projetores e telas. Mesmo refinado, a sua estética era tradicional.

Nos anos oitenta, as reflexões sobre as possibilidades cênicas do Teatro de Sombras não se limitam ao seu aspecto técnico, mas procuram refletir sobre seus aspectos estéticos e dramáticos. Os pontos de luz já não são fixos podendo ser manipulados. A figura do manipulador surge com outras funções e muitas vezes suas mãos não movimentam somente as silhuetas, mas também o seu corpo entra em cena podendo ser usado para complementar as figuras que serão projetadas. As projeções, que antes eram o ponto alto nas apresentações, que seguiam preceitos estéticos puros, com imagens límpidas, agora passam por um processo de resgate da dualidade e da metáfora de sua aparição. As silhuetas não são mais coladas ao pano, mesmo que possam perder sua nitidez, é a própria falta de definição dos seus contornos que são objetos de investigação para se extrair o máximo de comunicação. “Assim, palavras com

enquadramento, montagem, sequência, câmera lenta, transição cross fade¹¹ e outras, assumiram um papel muito importante no nosso neo-vocabulário.” (MONTECHI, 2007, pag. 68). Notamos que o autor utiliza as técnicas do cinema para obter linguagens que pudessem capturar este novo espectador neste novo tempo. A introdução de novas tecnologias, novas maneiras de utilizar o espaço para projeções buscam perpetuar a atuação da imagem sobre o espectador.

Neste espaço criativo, a palavra que comanda as ações é o experimentalismo caracterizando o Teatro de Sombras feito a partir dos anos oitenta. Já não existiriam limites para esta arte e os experimentos trazem para dentro deste espaço não só as imagens espetaculares proporcionadas pelas projeções, mas entrará neste jogo de cena o corpo, as distorções, as inúmeras formas de suporte para a projeção e muitas outras descobertas. Neste sentido o Teatro de Sombras se aproxima das experimentações das Artes Visuais e contribui para a própria renovação nas artes cênicas tradicionais. Todas estas transformações acompanham as mudanças que aconteciam nas artes.

No Brasil

A partir dos anos setenta, o Teatro de Sombras que acontecia fora do país tem a oportunidade de ser visto nos festivais internacionais de Teatro de Bonecos. Talvez estes festivais sejam os acontecimentos mais importantes dentro da categoria de Teatro de Animação¹². E foi juntamente com o Teatro de Bonecos e o Teatro de Objetos que este gênero vai transformar o espaço cênico num espaço mais afeito às experimentações. Um dos festivais mais importantes, considerado pela crítica nacional e internacional, foi o Festival Internacional de Teatro de Bonecos de Canela que difundiu as melhores produções nacionais e internacionais. Inclusive o grupo *Giocco Vita* participou de várias edições, grupo este em que atua Fabrizio Montechi. É incontestável a contribuição deste evento na formação de novos profissionais em Teatro de Bonecos e Teatro de Sombras, bem como a formação de um público cativo.

Hoje as pesquisas em Teatro de Sombras estão bem avançadas no Brasil e destacamos duas companhias que trabalham com esta técnica. A primeira é a Companhia Karagöz de Lages, município catarinense. O grupo foi fundado em 1980 pelo seu diretor Marcello Andrades dos

¹¹ Cross fade: No cinema esta técnica é utilizada nas passagens de uma cena para outra onde duas imagens se fundem, sendo que a anterior vai desaparecendo enquanto a outra se estabelece.

¹² Teatro de Animação: Esta nomenclatura reúne o Teatro de Bonecos, o Teatro de Sombras e o Teatro de Objetos.

Santos. Ele conheceu a técnica em uma viagem à Argentina. O seu primeiro espetáculo chama a atenção da União Internacional dos Marionetistas¹³ e é convidado para um curso na Espanha com o mestre Jean Pierre Lescot da França. Neste curso, ele tem contato com a técnica e a história do Teatro de Sombras.

Voltando ao Brasil inicia uma série de pesquisas. “O trabalho é todo executado pelos dois integrantes, desde autoria dos textos, confecção das silhuetas, das telas e dos equipamentos de iluminação e som, montagem, até a apresentação onde atuam como atores, iluminadores, contra regagem e direção.” (FIGUEIREDO 2008, pag. 48) A experiência trazida de fora acabou influenciando o modo de pesquisa do grupo que se lança na criação de espetáculos que interagem as linguagens circenses, teatro popular e sombras e assim surge o espetáculo *O Circo de Sombras Karagöz B*. Atualmente a Cia. está estabelecida na cidade de Curitiba, capital paranaense. O seu repertório de produção inclui muitas outras criações em Teatro de Sombras, cenários e produção para musicais. Notamos que o grupo possui as qualidades deste novo Teatro de Sombras que inclui muita pesquisa de materiais e formas de linguagem que podem contribuir para o enriquecimento de cada espetáculo.

No Rio Grande do Sul surgiu a Companhia Teatro Lumbra no ano de 2000 fundada por Alexandre Fávero. Conheceu a técnica em 1997 com bonequeiros gaúchos e a partir de então se sentiu motivado pela proximidade do Teatro de Sombras com o cinema. Percebemos que este gênero é instigante justamente por dialogar com outras linguagens atuais como o cinema e a fotografia. O primeiro trabalho profissional do grupo é *Sacy Pererê – A Lenda da Meia Noite*. Neste espetáculo o grupo busca uma intensa pesquisa de materiais de iluminação e novas maneiras de utilização dos focos. O espaço de projeção também é inovador, pois utiliza outras proporções e passa a ser coadjuvante na construção dramática visto que, muitas vezes, ele é manipulado. A tela de projeção é aberta aos lados e por consequência disto, há vazamento de luz e projeções pelo espaço de apresentação. Este detalhe seria quase inconcebível no Teatro de Sombras tradicional, mas neste caso os efeitos ampliam o poder de comunicação. A estética do espetáculo reúne muitos elementos do cinema, principalmente nas passagens de cena e nos recortes fotográficos, além de distribuir as cenas por todos os cantos da tela. O grupo é formado pelo coordenador Alexandre Fávero, Flávio Silveira, Fabiane Bigareli e Roger Mothcy.

¹³ UNIMA – União Internacional da Marionete com sede na França.

A pesquisa de novas formas de projeção e utilização dos pontos de luz é o que mais se tem destacado nos seus trabalhos, pois estão sempre em busca de inovações para a criação de espetáculos. Fruto desta pesquisa é o trabalho chamado de *Bolha Luminosa*. Trata-se de um balão inflado por meio de uma turbina de ar. (fig.3) Os manipuladores penetram a bolha e de dentro projetam as sombras trazendo um efeito interessante devido às curvaturas que criam nas figuras.



Fig. 3. – Cia. Lumbra - *Bolha Luminosa*.

Na atualidade existem vários grupos, não somente de Teatro de Sombras, mas também de teatro convencional que utilizam esta linguagem para enriquecer a dramaturgia de seus espetáculos que seria quase impossível mencionarem todos, eis o motivo de relacionar somente estes grupos no Brasil. É importante salientar a característica de pesquisa em busca de uma renovação da linguagem. Este aspecto salientado por Fabrício Montechi é uma realidade irrefutável na maioria das produções. Sendo assim, o Teatro de Sombras tradicional, mesmo que não tenha desaparecido por completo, hoje se mostra contaminado pelas novas tecnologias e se aproxima de um público ávido por novidades e acostumado com a propagação da imagem.

O Teatro de Sombras desfruta de uma grande admiração do público, desde que este tenha acesso, e possui um grande número de estudiosos, grupos e uma diversidade de linguagens jamais vista. Todo este processo se reproduz em vários festivais internacionais do gênero que acontecem em vários continentes. Somente no Brasil, há pelo menos dez festivais que reúnem, além do Teatro de Sombras, o Teatro de Bonecos e o Teatro de Objetos. Todas estas linguagens se reúnem numa nomenclatura chamada de Teatro de Animação ou Teatro de Formas Animadas. Mesmo dentro de cada linguagem, o tratamento estético de cada espetáculo varia de grupo a grupo. Este é um dos aspectos que mostra a força de comunicação desta arte desde o seu

surgimento no oriente. Até os dias de hoje ela mantém a força de sugestão, de informação, de beleza estética, de fascínio e fantasia. Muitas vezes era tida como pequena, mas aos poucos o preconceito foi se diluindo visto o aumento da qualidade artística e o número de mostras, que a cada edição atraem mais público, não obstante, ela alcança o patamar de grande arte.

1.2 CIÊNCIA E TECNOLOGIA

As primeiras contribuições da sombra para ciência talvez sejam para contagem do tempo. Para o homem primitivo bastou a percepção do intervalo que acontecia entre o nascer e o por do sol, isto é, à noite. Uma dedução simples, porém, muitas outras descobertas foram feitas a partir desta. Notaram que durante o ano os intervalos sofriam variações e o que antes parecia acontecer por acaso tornou-se uma certeza, as estações. Cada estação possuía uma variação de luz e sombra diferente da outra. Com a chegada do frio as noites ficavam mais longas e pela ausência do sol as temperaturas baixavam enquanto no verão os dias aumentavam juntamente com o calor. A percepção do ciclo foi muito importante e muitas outras descobertas foram feitas a partir de então.

O Gnômon é uma descoberta que utiliza da sombra produzida pelo sol. Uma vareta fincada no chão produzindo uma sombra fora suficiente para muitas descobertas que incluíam a matemática, a astronomia, a geografia e a contagem do tempo. Utilizada para medições de tempo e espaço, mais tarde seria usado para a invenção do relógio solar. Ao observar o sol verificamos que seu movimento durante o dia forma um arco de circunferência no céu. O Gnômon nada mais é que um bastão cravado na terra que projeta a luz solar. No entanto, a direção da sombra se alterna durante o ano. Para nos orientarmos, a linha vertical do gnômon (g) nos dá a direção norte sul enquanto a perpendicular nos dá leste e oeste. (fig. 4)

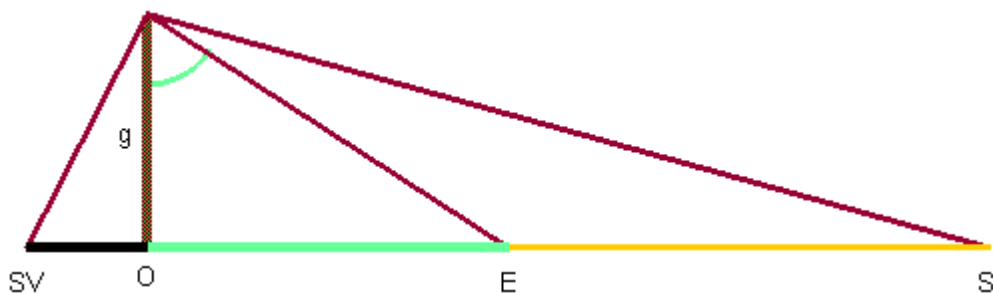


Fig. 4. Sombra mínima de um gnômon nos solstícios de verão (SV), equinócios (E) e solstícios de inverno (SI)

Observamos que as sombras mostram tamanhos diferentes dependendo das estações do ano. Observamos que o Solstício de verão (SV) é menor enquanto o Solstício de inverno é maior (SI). Entre eles encontramos o Equinócio. Para marcarmos os arcos da circunferência

procuramos assinalar dois pontos, máximo e mínimo, durante a manhã e durante a tarde. Sabemos que as sombras mudam de posição durante o dia. Teremos dois pontos mais compridos e dois mais curtos de mesmo comprimento registrados em turnos diferentes. Amarramos um barbante ao pé do gnômon e teremos dois arcos de circunferência e este é o caminho que sol traçou durante o dia. Sabendo-se o caminho do sol, nos auxilia na construção civil para melhor aproveitarmos a luz solar fazendo as aberturas e os cômodos como desejarmos.

Esta simples descoberta também auxiliou na obtenção de medidas de objetos inacessíveis tal como a Pirâmide do Egito. Contam que quando Talles de Mileto chegou naquele país no século VI a.C provavelmente desenhou uma circunferência e usando um gnômon ao centro traçou um raio igual à sombra dele para medir a altura da pirâmide. Quando a sombra atingia o limite da circunferência, neste momento a pirâmide projetava a sombra até o bastão que daria a metade de sua altura e a outra metade seria até o centro da pirâmide. Foram as primeiras aplicações do triângulo. (fig.5)

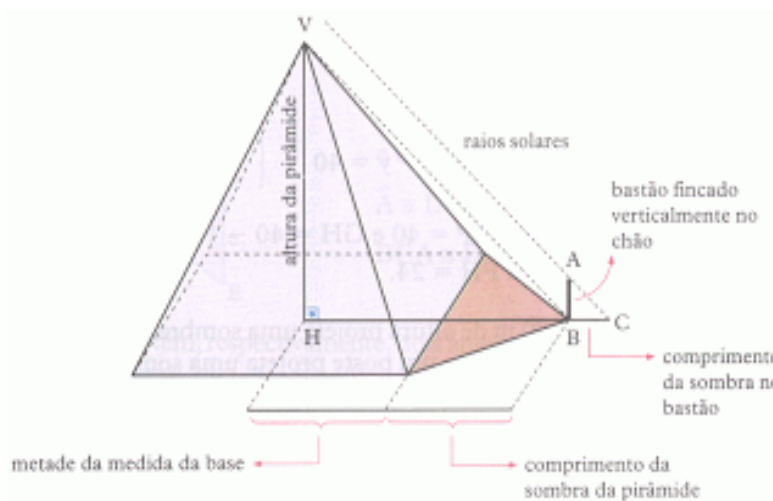


Fig. 5. Esquema feito por Talles de Mileto para medir a altura da pirâmide.

Talvez a maior façanha realizada com cálculos a partir da projeção de sombras foi o cálculo da circunferência terrestre operada por Eratóstenes no século III a.C. Para realizá-lo, dispunha de três hipóteses: que a terra era esférica; que o sol se encontrava numa distância capaz de incidir raios solares paralelos ao planeta e que as cidades de Alexandria e Siena (atual Assuã) estavam situadas num mesmo meridiano. (fig. 6) O matemático chegou à medida aproximada de 40.000 Km.

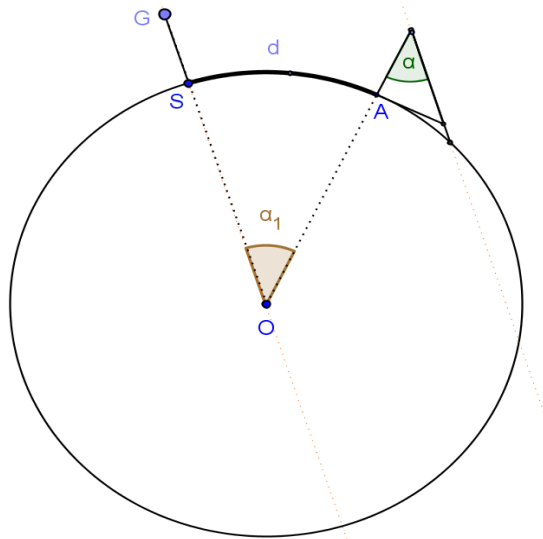


Fig. 6. Base de cálculo da circunferência terrestre.

O gnômon foi um instrumento de relógio solar muito usado pelas civilizações primitivas e como podemos ver auxiliou em vários cálculos importantes. Ainda é utilizado por algumas tribos de índios brasileiros. No início, estes relógios serviram de calendários revelando meses ou dias equinociais. A divisão por horas aparece mais tarde, pois dependia de cálculos das estações, técnica ainda não dominada. O modelo mais antigo que se tem conhecimento é do faraó Thutmosis III (1501 a 1448 a.C) com cerca de 30 centímetros de comprimento. Sua estrutura continha duas pedras sendo A e B, sendo que B era em forma de L deitado. As horas eram marcadas em B correspondendo à altura do sol. Ele ficava em oposição ao astro solar. A pedra A emitia a sombra sobre B. (Fig. 7)



Fig. 7. Relógio de sol do faraó Thutmosis II.

Outros modelos de relógios de sol:

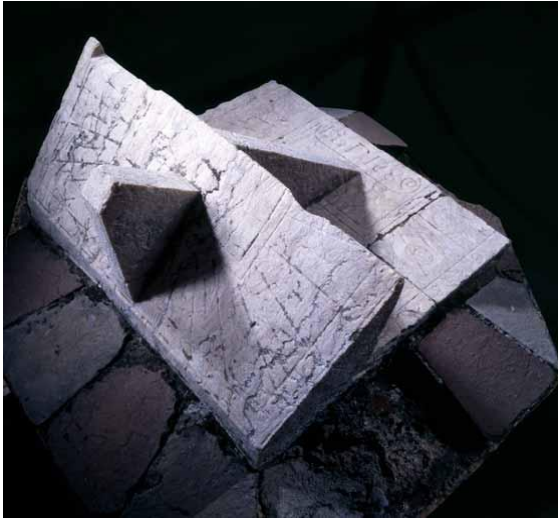


Fig. 8. Relógio Equatorial



Fig. 9. Relógio Horizontal

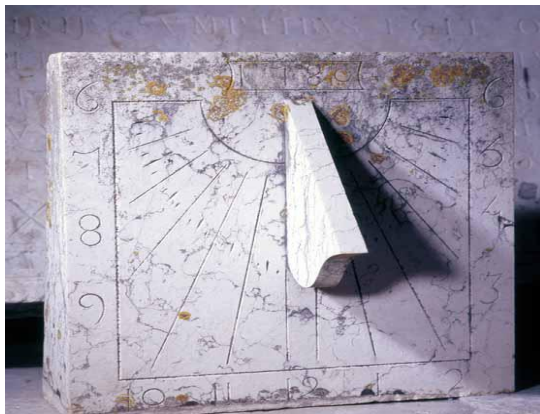


Fig. 10. Relógio Vertical Meridional

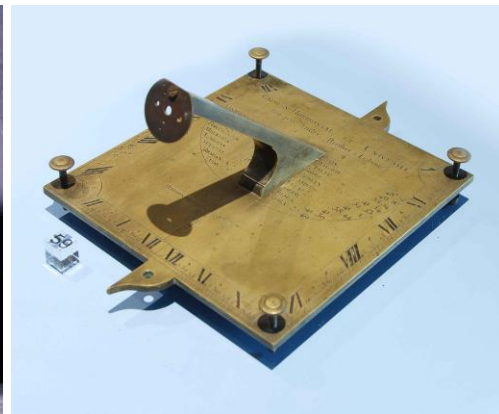


Fig. 11. Relógio Horizontal

O Cinema

O Teatro de Sombras é por muitos considerado o pré cinema, pois ele satisfaria o desejo do ser humano de colocar figuras em movimento num plano. Sabemos que a imagem de filmes é uma sequência fotográfica, isto é, imagens paradas que são colocadas em alta rotação e que nos dão a sensação de movimento. Mas até o dia em que os irmãos Lumière nos apresentaram o

cinematógrafo, no dia 28 de dezembro de 1895 no Grand Café em Paris, muitas pesquisas e experimentos foram feitos.

A câmara obscura remonta uma história que nos leva até IV a.C onde encontramos uma referência ao fenômeno de captação da imagem. Aristóteles menciona o fenômeno de refração da luz que passa por um pequeno orifício de uma sala fechada e escura projetando a imagem exterior invertida. Muitos séculos depois (séc. XI) os Árabes vão utilizá-la para medir a distância do sol e observar eclipses sem prejudicar os olhos. Os primeiros registros de desenhos de um equipamento de Câmara Obscura serão desenvolvidos por Leonardo da Vinci no séc. XV. (fig. 12)

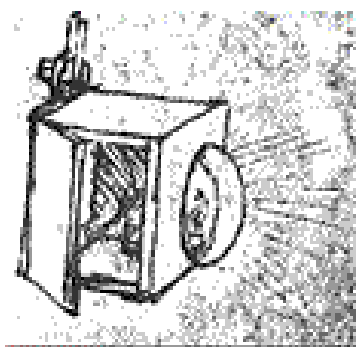


Fig. 12. Desenho da câmara obscura por Leonardo da Vinci

Giovanni Battista Della Porta irá descrever a câmara em seu livro *Magia Naturalis* no ano de 1553. Todavia, na descrição ainda não constava a utilização de uma lente para melhorar a imagem. Somente no ano de 1558 que ele se refere a este detalhe que transformaria o aparelho num verdadeiro instrumento ótico que chamou a atenção de muitos pintores da época. Mas é em 1685 que é apresentado um aparelho portátil de 30 centímetros, antes as projeções sempre foram feitas em quartos. Por muito tempo a imagem era considerada um fenômeno mágico e místico passando ser um espetáculo de curiosidades. Foi atribuída ao alemão Athanasius Kirchner a invenção da Lanterna mágica, na metade do século XVII. Este aparelho, composto por uma caixa cilíndrica iluminada por uma vela, funcionava de modo inverso ao da Câmara Obscura. As imagens eram desenhadas em uma lâmina de vidro e projetadas. Poderíamos dizer que foi o primeiro retroprojetor da história. (fig. 13)

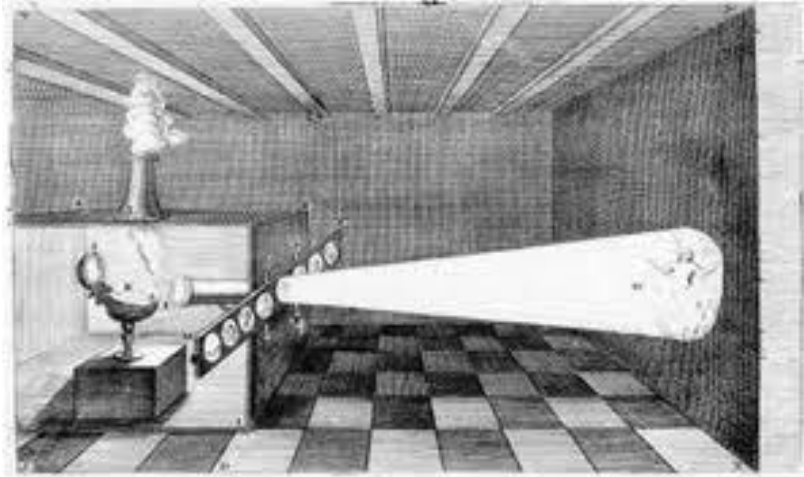


Fig. 13. A invenção da Lanterna Mágica foi publicada no livro *Ars Magna* em 1671

A Imagem em Movimento

O primeiro a descobrir a persistência retiniana, o tempo que a imagem fica retida ao olhá-la, foi o físico belga Joseph-Antoine. Calculou que deveria haver uma reposição de dez imagens a cada segundo para dar sensação de movimento. Cada imagem deveria representar uma parte de uma ação. Tendo esta informação em mãos, Plateau cria um aparelho chamado Fenacistoscópio no ano de 1832. Era um disco com várias figuras representando movimentos diferentes. Havia um orifício que o espectador poderia ver a imagem, sendo que o resto das figuras ficavam escondidas. Quando o círculo é girado as imagens passam pelo orifício dando a noção de movimento. (fig. 14)

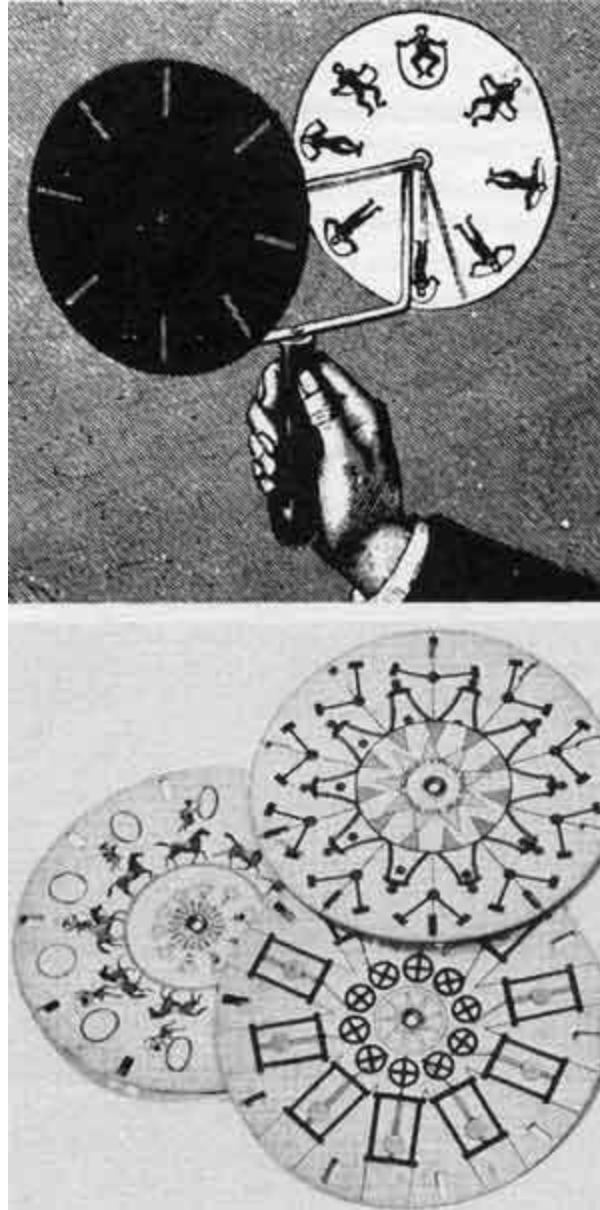


Fig. 14. Fenacistoscópio

O Praxinoscópio, inventado pelo francês Émile Reynaud em 1887 era um aparelho rudimentar composto por fitas transparentes que serviam de base para projeção em tela. Fora construída numa caixa de biscoito e somente com um espelho. Mais tarde é aperfeiçoada e ganha uma série de espelhos que sobrepunham imagens que dão a sensação de movimento e relevo. (fig.15)



Fig. 15. Praxinoscópio

Talvez o fuzil fotográfico seja o processo que mais se assemelha ao que será o cinema. Inventado pelo fisiologista Francês Étienne-Jules Marey em 1878, desenvolveu um tambor forrado por dentro com uma chapa fotográfica circular (fig. 16). Mas sua aproximação com a técnica de cinema é a forma como foram captadas as imagens de um cavalo feitas pelo inglês Edward Muybridge. Ele instala 24 máquinas fotográficas ao longo de uma pista para captar os movimentos do cavalo em intervalos regulares. As câmeras são disparadas graças aos fios que são rompidos pelo próprio animal. Os obturadores captam 24 poses em sequência.

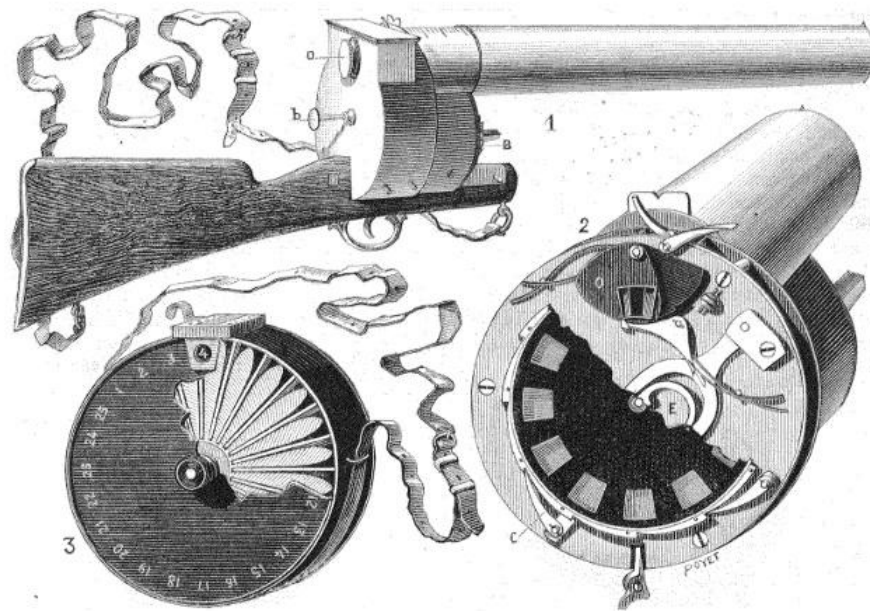


Fig. 16. Fuzil Fotográfico

Do mesmo criador do Fuzil Fotográfico, em 1887 desenvolveu a Cronofotografia. Étienne consegue a fixação fotográfica dos movimentos de um corpo aproximando-se cada vez mais do cinema. (fig.17)



Fig. 17. Cronofotografia

O Americano Thomas Alva Edison inventa o Cinetoscópio que usa filmes perfurados. Roda uma série de curtas em seu estúdio, o Black Maria. A diferença é que o dispositivo era para uma pessoa de cada vez e o filme era projetado numa tela dentro de uma espécie de caixa. (fig. 18)

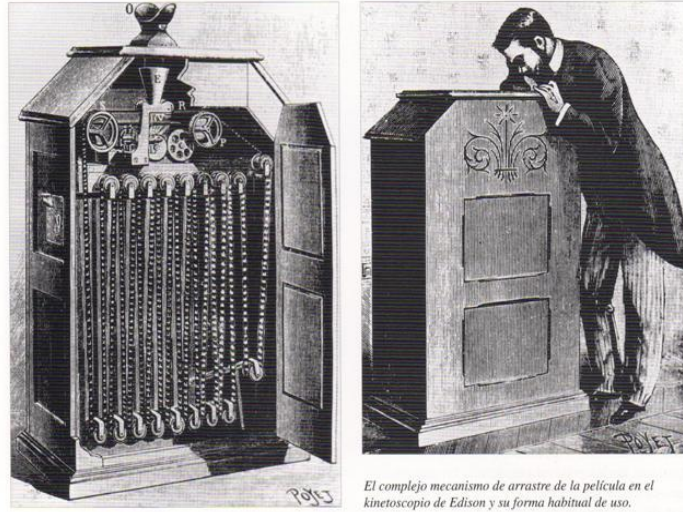


Fig. 18. Cinetoscópio - Data da patente (1895)

Destacamos a sombra como impulso primeiro de muitas descobertas científicas que incluem a contagem do tempo, a matemática, a fotografia e o cinema. Por mais estranho que possa parecer incluir a fotografia e o cinema, não é tão estranho, pois os dois se desenvolveram com a presença do claro e do escuro e quando falamos destes elementos, de certa forma estamos falando dos mesmos elementos vitais para existência da sombra.

1.3 ASPECTOS METAFÓRICOS

El teatro de sombras, que en su esencia presenta una dualidad, una ambivalencia, ofrece un universo que, por analogía, nos remite a un proceso mental que el ser humano realiza constantemente en la vida cotidiana: el proceso de semiotización de la realidad. (BADIOU 2012 p. 49)

A sombra representa a matéria de uma maneira singular. Apresenta-se intangível. Impossível retê-la. Não é matéria. Possui qualidades que a colocam num patamar de imagem animada. Tal qual o cinema, o seu produto depende de um suporte e ali se projeta, mas é impossível de reter a sombra, poderíamos dizer que a impossibilidade de retê-la é maior que no cinema, visto que este pode e deve ser registrado em película ou fita magnética. O mesmo acontece com o desenho animado registrado nos traços que compõem o quadro a quadro que dará a ilusão de movimento. Este material estará ali. Esta qualidade de imaterialidade da sombra se distingue da escultura e do desenho. Nestes casos, temos tinta, suporte, carvão, grafite e etc. A sombra se apresenta como reprodução de algo existente e naturalmente está presa a ele, mas não toca e não permite ser tocada. É uma grande ambiguidade. É uma metáfora por natureza. São inúmeros os seus desdobramentos. Podemos percebê-la com um reflexo, um espelho ou uma imagem em movimento como no cinema e na televisão. Estes são alguns dos seus desdobramentos.

Se ela reproduz movimentos e imagens também desperta o desejo de imitação no homem. Ela existe desde sempre, antes de aparatos de reflexão ou telas onde se projetam movimentos contínuos. Poderíamos perguntar ou afirmar que sua percepção possa ter vindo antes do que a percepção do reflexo, mesmo os produzidos pela água antes da invenção do espelho. Ela acompanha o homem passo a passo desde seu nascimento. Neste sentido encontramos um conto de Eduardo Galleano¹⁴ intitulado *A História da Sombra*, no qual, descreve várias metáforas a respeito de sua existência e da forma como ela acompanha o ser humano. Entre os acontecimentos, ele retrata seu descobrimento pelo personagem principal “Naquela manhã, ele viu o que até então havia olhado sem ver: grudada a seus pés jazia a sombra, mais longa que seu corpo. Caminhou, correu. Onde ele ia, fosse onde fosse, a perseguidora sombra ia com ele.” (GALLEANO 2012 pág. 17) O fascínio pela sombra está ligado à escuridão. Talvez o maior

¹⁴ Eduardo Galleano: Escritor e jornalista Uruguaio.

medo de uma criança seja em relação ao escuro, talvez o fascínio por aquilo que nos “assombra”. No entanto, ela é o escuro provido de luz, é antítese, pois se a escuridão é ausência de luz, a escuridão da sombra se dá pela presença desta.

Entender a escuridão como universo das coisas e seres desconhecidos e ocultos por detrás do breu é uma das experiências humanas mais instigantes, pois está atrelada ao medo, à curiosidade e à descoberta. Para o conhecimento, nada melhor do que o medo e a curiosidade. Antes do advento da navegação, e neste caso, o mar representava o desconhecido, estava ele povoado de mistérios e monstros apavorantes. Eram tempos de descobertas e navegações. Nesta época o mar e a escuridão eram os territórios do desconhecido. Nestes territórios se criavam as assombrações.

É um misto de fascínio e medo que impulsionam as criações fantásticas, as ilusões e as varias interpretações de imagens obscuras. Nem toda a sombra se apresenta inteligível, no entanto, sua qualidade poderosa é a ininteligibilidade. Qualquer fecho de luz em meio à escuridão cria imagens de significados dúbios, muitas vezes as interpretações estarão ligadas ao inconsciente, serão distorcidas. Aqueles que se acomodaram à ignorância criam os seus monstros, lendas e mitos que vagam pela escuridão ou mar sem fim. Outros, no entanto, sentem-se desafiados por estas mesmas criações e querem ver de perto tais “assombrações” para terem certeza que são reais. Nesta busca, a descoberta. As descobertas trouxeram o conhecimento ao mundo e retiraram a obnubilação religiosa que pairava na idade média. Época de sofrimento, mas graças à coragem de alguns homens, por coincidência, a humanidade viveria o iluminismo.

O mito da caverna “Así, la concepción de Platón por la que nuestro universo visible es la sombra de outro universo más real e perdurable...” (BADIOU 2012 p. 49) não foi usada ao acaso por Platão. A partir deste mito, tendo como exemplo mais perfeito a projeção das sombras na parede da caverna, pôde ele explicar o seu pensamento, o mundo das ideias. Esta percepção de algo intangível que suscita no ser humano a busca do indecifrável que se “projeta” por meio da imaterialidade é uma forma de expressar o mundo do pensamento, dos sonhos e das ideias. Os homens daquela caverna que viam as sombras, talvez distorcidas, não tinham a real noção dos objetos (seres) projetados nas paredes. Se a percepção dos objetos que obstruíam a luz fosse vista explicaria “...también el pensamiento objetivo de Aristóteles si, en vez de ver el espectáculo frente a la pantalla, nos colocamos al otro lado, allá donde evolucionan los objetos...” (BADIOU

2012 p. 49) Desta maneira teríamos a comprovação de que este mundo real projeta o mundo imaterial. Este é um bom exemplo da dualidade da sombra.

Mesmo quando projeta objetos conhecidos a sombra tem um poder de atração e significação e mais tarde auxiliaria a construção dos sistemas de representação utilizados hoje em dia. “Así, dentro de un proceso general de semiotización, podemos constatar que el teatro de sombras, por su dicotomía intrínseca (objeto de referencia y su sombra), potencia al cuadrado el valor semántico del objeto de referencia.” (BADIOU 2012 p. 53) Usa-se como exemplo a criação dos símbolos de trânsito que se utiliza de silhuetas em preto que conferem um poder de sintetização maior do que a imagem real. O mesmo acontece com os símbolos utilizados em banheiros para sinalizar o gênero (fig. 19) Conforme os conceitos da semiótica estas figuras seriam ícones, pois se referem ao objeto dando significado à forma através de pontos de referência como no caso da saia para representar o feminino. Ao mesmo tempo é símbolo, pois ao vermos a figura, no caso dos indicadores de banheiros, logo faremos esta relação ícone = toalete.

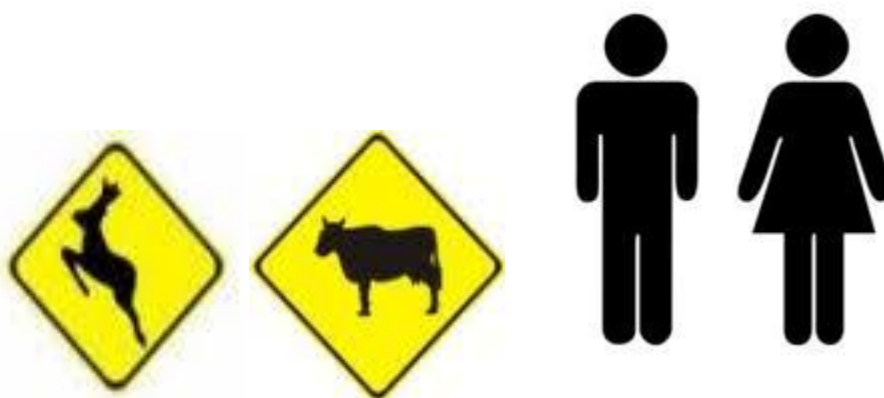


Fig. 19. Estes símbolos, por serem pretos, são semelhantes às projeções em sombras.

Talvez o poder de síntese das silhuetas facilite uma leitura dinâmica com o espaço que a cerca. No caso das sinalizações de trânsito, as silhuetas se adaptam às condições de leitura dos motoristas. Por mais complexo que seja o seu contorno não deixa de ser reconhecida, pois as sombras fazem parte da composição de todas as coisas quando há um ponto de luz que possam projetá-las. Quando Charles Peirce (1839-1914) coloca o conceito de primeridade entendemos melhor o poder de síntese que existe na sombra. Conforme ele, a primeridade é aquilo que

captamos de imediato, antes mesmo da síntese, no entanto os símbolos transformados em silhuetas usam da síntese juntamente com a instantaneidade na qual percebemos a sombra e fazemos relação com o objeto. Com certeza, da maioria das vezes as projeções passam despercebidas, damos valor ao objeto, olhamos o objeto, mas sua sombra estará ali projetada, não obstante, será percebida. Sua percepção pode ser inconsciente ou de tal forma se une ao objeto que passa a ser compreendida como parte de um todo, indivisível.

No teatro, a sombra foi separada de seu objeto tornando-se comunicação e dramaturgia. Neste caso, já poderíamos citar Ferdinand de Saussure (1857-1913) considerado criador da Semiologia que separa o mundo da representação do mundo real. No caso da representatividade da imagem em sombra juntamente com as ferramentas dramáticas teríamos as “Relações Paradigmáticas” ou associativas. No caso de uma imagem em sombras a associação com o objeto é carregada de um sentido que o precede, outorgando-lhe outros significados que se referem à cena, à narrativa. No Teatro de Sombras existe o objeto, mas este estará oculto por detrás do pano de projeção. Conforme autor é a face dual sem que haja relação imediata entre representação e objeto. Nesta ação, obtemos o seu maior grau de significação visual, a semiotização da imagem. Neste momento ela é usada como metáfora. Estará aberta a novas significações e interpretações.

Esconder as silhuetas envolve as figuras em magia e salienta o aspecto de aparição. A imagem recebe sua autonomia como objeto expressivo e a partir de então pode ser manipulada e conduzir o espectador as mais variadas formas de reflexão. Este processo demonstra que há uma modificação estética ou poderíamos dizer que a imagem assume outras formas de ser percebida. Sendo assim, mesmo que as sombras possam parecer fantasmagorias, uma forma um tanto metafórica de linguagem para aquilo que não compreendemos, esta mesma metáfora auxiliará no resgate da imagem e seu poder de fruição e abertura para outros significados. Passa a ser magia.

Poderíamos imaginar, no tempo que ainda se utilizava velas para projeção das sombras, o espanto dos espectadores ao perceberem a sinuosidade das imagens criadas pela luz bruxuleante que emite este tipo de claridade. Talvez o grande poder que o Teatro de Sombras possui é a possibilidade de manipular as sombras, torná-las sinuosas, distorcê-las, modificar suas proporções e estar num espaço livre da gravidade, enfim, as inúmeras possibilidades

dramatúrgicas¹⁵ que tal linguagem possui. Utilizando-se deste potencial metafórico, o Teatro de Sombras abre a imagem ou a representação de qualquer objeto e o retira do seu cotidiano estéril, reintroduzindo-o num novo universo de significações manipuladas, tanto pelo sujeito (manipulador), como absorvidas pelo espectador.

Nos rituais religiosos essas formas são usadas como símbolos divinos, visto que estes só poderiam ser reproduzidos no mesmo patamar de percepção, isto é, representar aquilo que é imaterial e nada melhor do que o Teatro de Sombras para metaforizar estas divindades. Ela possui o poder de projetar ideias, de criar metáforas, além de ser um instrumento de comunicação que vai além das palavras. “Si toda forma de representación es metafórica, luego poética, si lo imaginario es reintegrado bajo todas sus manifestaciones creativas a la vida interhumana, es imprescindible considerar esa actividad como primordial y altamente significativa.” (BADIOU 2012 p. 51) Tal poder anímico da sombra só pode encontrar ressonância no estado humano de apreensão dos fenômenos. Silenciosa e impalpável, desperta os sentimentos mais instáveis e misteriosos que acompanham a existência do único animal capaz de refletir sobre o desconhecido.

Concluimos que uma imagem que se afasta de uma reprodução do real se apresenta e provoca interpretações polissêmicas¹⁶. E não é por menos, pois ao deparar-se com algo estranho o observador busca alguma referência com o real e neste mecanismo desenvolve reflexões e acaba encontrando outros caminhos de objetivar o pensamento e apaziguar a própria natureza subjetiva da percepção. A cada observador uma nova forma de observação, novas reflexões, novas formas de perceber e traduzir e mesmo de criar. O ato de criação de metáforas não parte somente do produtor da imagem e sim, esta encontra ressonância no público e este tece o seu texto à sua maneira. A metáfora é um jogo partilhado, não obstante, não existe sem outrem e muitas vezes são autônomas, acontece naturalmente em qualquer situação. Falar em metáfora como figura de linguagem, por consequência, estaríamos falando em imagem, pois toda e qualquer metáfora, em distintas medidas se refere à imagem ou parte dela. Eis uma aproximação que explica a potencialidade das sombras. Por ser imagem metafórica que se refere ao real, mesmo dependendo do real, existindo como propriedade do objeto, o reproduz, mas não o é, ao

¹⁵ Dramaturgia: “Aquilo que diz respeito ao texto (a tessitura) da representação pode ser definido como dramaturgia, isto é, o trabalho das ações na representação” (BARBA, Eugênio. 1995 pag. 68) O significado de dramaturgia usado neste trabalho se refere a todos os mecanismos de representação e não somente ao texto.

¹⁶ Polisssemia: O fato de uma palavra ter muitas significações. Em nosso caso pode ser atribuído às imagens e gestos.

mesmo tempo em que, com ele se completa e o completa, sendo assim, surge como uma metáfora, uma ambiguidade. “Por su duplicidad, por su facultad excepcional de “ser y no ser”, la figura animada adquiere una gran superioridad.” (BADIOU 2012 p. 56)

É claro que no Teatro de Sombras estas possibilidades são dadas, cria-se um espaço propício ao jogo semântico das imagens projetadas. Neste caso há um ritual que existe em todas as práticas artísticas. Talvez criar estes espaços, induzir, seduzir e estimular seja uma das suas mais importantes contribuições. É de muita inteligência a criação desta linguagem que aproveita a vocação das sombras para estimular e desencadear processos de leitura que conectam saberes, percepções e criam uma ponte entre o objetivo e o subjetivo.

Na psicologia o uso de metáforas que as envolvem é uma constante. Organizado por Connie Zneig e Jeremiah Abrams o livro *Ao Encontro das Sombras*, que nos traz vários estudos sobre o comportamento inconsciente, tratado como o lugar da sombra, dá muitos exemplos de sonhos e reflexões ilustrativas. Talvez figure como o lado desconhecido e negado da psique humana e possa ser interpretada, não somente como coisas escondidas no porão como sugerem a palavra inconsciente, mas interpretada como lugar para se esconder e sufocar. Uma de suas qualidades é sua projeção e tudo o que se projeta, se projeta para fora, para algo. Neste sentido, Carl Jung teve um sonho que revela e aumenta o significado desta analogia:

“Era noite, em algum lugar desconhecido, e eu avançava com muita dificuldade contra uma forte tempestade. Havia um denso nevoeiro. Eu segurava e protegia com as mãos uma pequena luz que ameaçava extinguir-se a qualquer momento. Eu sentia que precisava mantê-la acesa, pois tudo dependia disso. De súbito, tive a sensação de que estava sendo seguido. Olhei para trás e percebi uma gigantesca forma escura seguindo meus passos. Mas no mesmo instante tive consciência, apesar do meu terror, de que eu precisava atravessar a noite e o vento com a minha pequena luz, sem levar em conta perigo algum. Ao acordar, percebi de imediato que havia sonhado com a minha própria sombra, projetada no nevoeiro pela pequena luz que eu carregava. Entendi que essa pequena luz era a minha consciência, a única luz que possuo. Embora infinitamente pequena e frágil em comparação com os poderes das trevas, ela ainda é uma luz, a minha única luz.” (JUNG Apud. ZNEIG Pag. 16)

Sendo assim, entender a metáfora se torna mais fácil quando percebemos as qualidades da sombra como imagem projetada e não como objeto imerso. Aproveitando esta qualidade de projeção definimos algumas diferenças entre sombra e escuridão. A escuridão é a ausência da luz enquanto a sombra é a presença desta. Se luz é consciência e o homem objeto a ser iluminado terá sua sombra projetada com espectro e dimensões maiores que ele próprio. Eis o grande poder desta analogia, mesma que à primeira vista pareça aterradora, contém muitas explicações que somente este exemplo poderia concentrar numa imagem simples: o ser humano e sua sombra.

Conforme o exemplo de Jung, as carregamos, as projetamos e a partir de então passamos a compreender a nossa própria imagem.

Há uma passagem muito interessante neste livro, de desconhecida intenção, pode ser uma simples coincidência, mas quando os organizadores Connie e Jeremiah citam a frase “Conheça-te a ti mesmo”, gravada no templo de Apolo em Delfos na Grécia, a epígrafe havia sido conselho dos sacerdotes do deus da luz. Coincidência ou não, somente sendo deus da luz para ter o poder de projetar sombras. Quando os autores aconselham conhecer o seu lado escuro, tão somente adentrar a escuridão não daria a noção de conhecimento, pois imerso não haveria como saber onde está, o que é ou ver o que é. A sombra possui a escuridão, mas não é escuridão, pois produz contornos e imagens. Possuir forma, possuir imagem, possuir silhueta e por fim semelhança. Projetar uma silhueta escura com contornos cria uma identidade a fim de ser reconhecida.

Dentro de todos os estudos feitos e as parábolas produzidas, como sombrista, as metáforas podem ser ampliadas levando-se em conta alguns preceitos técnicos. Jung diz que a sombra é tudo aquilo que não é aceito, que é jogado para o inconsciente. Neste caso a silhueta seria o indivíduo, até aí nenhuma novidade ou genialidade poética nesta observação, mas Jung fala que nem tudo que se encontra na sombra é algo negativo. Muitos sentimentos e valores são decorrência cultural, isto é, valores que para alguns são inferiores, para outros não. No Teatro de Sombras a silhueta e a projeção atuam juntas, mas no caso da psicologia, a sombra muitas vezes determina a ação humana. Atuamos conforme sua incidência. Na psicologia inverte-se o jogo de atuação, não é a silhueta nem o manipulador que determinam a ação e sim as sombras. Sabemos que elas serão sempre maiores que a silhueta, e não é uma descoberta de Jung, mas ele percebeu como uma revelação em seu sonho. Fisicamente é isto que acontece, percebemos a projeção sempre maior que a silhueta.

O termo projeção também é utilizado na psicologia. Projetamos os nossos defeitos, ou o conteúdo de nossas sombras nas outras pessoas. Criamos uma projeção sobre os outros. É como possuir uma silhueta nas mãos e projetar sua imagem na tela para desfrutar os contornos. “A sombra é projetada de duas maneiras: individualmente, na forma da pessoa a quem atribuímos todo o mal; e coletivamente, na sua forma mais geral, como o Inimigo, a personificação do mal.” O autor fala de uma projeção inconsciente, isto é, quem atua desta forma não percebe a projeção do seu caráter no ator coadjuvante. “A existência da sombra (ou a necessidade dela) é uma

realidade arquetípica do gênero humano, pois o processo de formação do ego o conflito entre coletividade e individualidade — é um padrão humano geral.” (WHITMONT 2004 pag.38).

Demos alguns exemplos do uso da sombra como metáfora com a intenção de realçar sua própria natureza. Mesmo que muitas vezes podemos utilizá-la para a imitação, sua imagem produz um impacto estético capaz de desencadear as mais diversas formas de percebê-la. Mesmo com o advento de novas tecnologias da imagem, mesmo com a escassez de espetáculos e obras de arte que se utilizam desta linguagem, ainda assim, quando alguém se depara com esta imagem a acha sublime.

Para terminar este capítulo relata-se uma passagem verdadeira acontecida em Santiago no estado do Rio Grande do Sul numa noite dentro de um quarto de apartamento vivido por este que escreve. “Era uma noite quente, me encontrava na cama, e pela temperatura elevada não conseguia dormir. Para refrescar, deixo a janela aberta e fico olhando para parede. Nela refletia somente uma luz amarelada bem característica dos postes com lâmpada de mercúrio. O silêncio foi quebrado quando percebo a silhueta das orelhas de um gato. Para quem conhece as atitudes de um felino deu para perceber que espiava. Só apareciam os contornos de suas orelhas e um pouco da cabeça. Noto que até ele mesmo percebeu os seus contornos, pois tentava abaixar suas orelhas num movimento habitual de todos os gatos para não serem percebidos. Mas não estava de frente para ele.” O mais importante neste relato é o poder de síntese da sombra. No mesmo instante da aparição da silhueta percebo de imediato o objeto que obstruía a luz e todos os movimentos foram devidamente identificados. A silhueta do gato estava misturada ao cenário, mesmo assim, percebê-la não foi algo difícil.

2 FERRAMENTAS MANIPULÁVEIS

Neste capítulo daremos ênfase à imagem e tentaremos responder qual sua finalidade neste projeto para o ensino das Artes Visuais e qual sua importância no cruzamento entre Teatro de Sombras e as Artes Plásticas. Suas escolhas, suas transformações, suas manipulações serão respondidas na medida em que cada exercício proposto em sala de aula busca objetivos variados, mas todos eles ligados à imagem. Sendo ela instrumento, temos que compreendê-la em suas várias instâncias e como ela irá interagir com a coleta, com a técnica, com a significação, com a interpretação e por fim, o mais importante, como linguagem. Sabemos que ela figura como um dos instrumentos de comunicação mais usados na contemporaneidade e dentro da sala de aula ela pode figurar como objeto de aprendizado.

No primeiro subcapítulo, sua importância na história da arte e sua veiculação ao objeto. Sabemos que o produto na contemporaneidade necessita de uma roupagem. O produto é travestido de imagens que por vezes são mais importantes que seu conteúdo. Queremos colocar exemplos que esta relação visual-textual-artística¹⁷ acontece de várias formas, em caminhos que vão e voltam, e não possuem um destino e nem um princípio único. Muitas das vezes a arte serve à propaganda, à publicidade e muitas vezes estas últimas são temas de obras de arte e sugerem reflexões a partir do seu uso. O que nos parece unânime é que todas são textuais, sejam elas visuais e artísticas e da mesma forma, estas últimas o são. E mais profundamente este tripé é comunicacional. No segundo abordaremos as imagens como campo possível de manipulações. Daremos ênfase aos aspectos comunicacionais da imagem e como ela se relaciona com o observador. Vista por estudiosos da comunicação, a imagem pode ser tratada ou manipulada conforme a intenção do artista, jornalista e publicitário.

Por fim, traremos artistas visuais que trabalham com esta linguagem e de que forma eles manipulam estes elementos em suas obras. Serão feitas leituras analisando a técnica juntamente com outros elementos que as compõem. A escolha foi feita levando em conta os aspectos conceituais, uso de novos suportes, bem como, a representação da sombra.

¹⁷ Visual-textual-artístico: Neste projeto o tripé visual-textual-artístico compreendemos como visual tudo aquilo percebido pela visão sejam produtos e imagens que não sejam artísticas. Textual: tudo aquilo que pode ser interpretado mediante palavras e signos escritos. Artístico: Toda e qualquer ação de cunho poético seja visual ou textual.

2.1. IMPORTÂNCIA DO PRODUTO E DA IMAGEM NO PROCESSO DE CRUZAMENTO

A palavra reciclagem está em voga nos dias atuais, pois sabemos quanto lixo produzimos e este lixo não tem outro destino senão o nosso mundo, sendo assim, poderíamos transformá-lo num grande aterro. Na realidade, buscamos na natureza os recursos necessários para produzir aquilo que desejamos e desejamos, no final das contas, o básico: comer, vestir e morar. No entanto, dentro deste processo de sobrevivência se interpõe o mercado e a indústria que estabelece uma rede maior de interesses que extrapolam as condições básicas de vida e colocam o desejo como algo a ser despertado. Para que este objetivo seja alcançado criamos mais e mais produtos, ou melhor, reciclamos produtos colocando-se uma roupagem, um embrulho para torná-los mais atrativos, vistosos, destacados e por fim consumidos. Porém, estes adjetivos requerem um investimento na aparência e para isto, uma gama de matéria, esta tirada da natureza, que possam ser transformadas para chamar a nossa atenção e neste processo se investe cada vez mais em publicidade.

Nas grandes cidades notamos o aumento no número de catadores de lixo que encontram a possibilidade de viver através deste trabalho, e sempre haverá trabalho para eles, pois a matéria prima para sua atividade é infinita. A importância destes catadores que perseguem embalagens que há pouco tempo escondiam produtos de nosso desejo é essencial, tornando-se uma questão de responsabilidade social. Mesmo depois de descartados, suas embalagens cumprem o papel de despertar o desejo nas pessoas. Sendo assim, os maiores conhecedores, e muitas vezes não consumidores dos produtos do capitalismo são os recicladores.

Podemos imaginar o contato destes com a imensa produção de imagens, pois produto depende de sua imagem e muitas vezes o conteúdo não corresponde às expectativas da embalagem. Esta, muitas vezes, se torna um ícone, um símbolo de uma geração e até mesmo uma obra de arte. Como exemplo citamos a série de Latas de Sopa de Campbell's de Andy Warhol¹⁸. (Fig. 20)

¹⁸ Andy Warhol foi um artista Americano, ícone da Pop Art, que fez a série de Latas de Sopa Campbell's (Campbell's Soup Can) em 1962, tornando-se uma de suas obras mais conhecidas.



Fig. 20. Campbell's Soup I – Andy Warhol – Serigrafia sobre tecido, 1968.

Pense no conhecimento sobre a cultura visual de catadores de lixo que cumpriram suas atividades durante 40 anos? Quantas mudanças presenciaram estes indivíduos em nossa cultura de consumo? Suponhamos que presenciaram as mudanças ocorridas nos rótulos da Pepsi e da Coca-cola, o fim das garrafas de vidro, sendo substituídas pelas embalagens Pet que é um grande problema durante as enchurradas. Presenciaram as mudanças nos rótulos de papel das garrafas de cerveja, desde que tinham que mantê-las geladas entre serragem e blocos de gelo. O desaparecimento de algumas marcas e a vinda da lata de cerveja, primeiro em metal e depois no cobiçado e reciclável alumínio.

Conheceram eles uma gama de produtos que só os mais abastados tinham acesso. Recolheram caixas de Autorama e Ferrorama que muita criança não teve a oportunidade de possuir. Também recolheram estes brinquedos depois de velhos e sem utilidade, mas que agora não fariam sentido aos seus filhos já crescidos. A lata vermelha de óleo Violeta, que sempre fora reciclada, transformando-se em caneca de metal. As embalagens dos sacos de leite que serviam para muitas atividades como concertar as cadeiras substituindo a trama em palha por tramas plásticas feitas com eles. Abrindo-os e fazendo um círculo repleto de furos no seu diâmetro,

barbante e uma pedra, tínhamos o paraquedas do cobiçado Falcon. Com estes sacos não havia problema de falta de munição, tocávamos fogo e observávamos o gotejar incandescente a queimar tudo que estava em seu caminho. Faltava “Estrela”, mas não faltava criatividade.



Fig 21. Logomarca dos brinquedos Estrela fundada em 1937 na cidade de São Paulo.

Neste sentido, observamos a iniciativa do artista brasileiro Vik Muniz que documentou o processo de transformação do lixo em obra de arte no Aterro “Jardim Gramacho” no estado do Rio de Janeiro. Primeiramente o artista se envolveu com a comunidade de catadores e propôs trabalhar a releitura de algumas obras de arte onde os personagens principais seriam pessoas que trabalhavam no aterro. (fig. 22) O processo aconteceu durante dois anos e resultou numa série de fotografias das obras feitas com o lixo. Elas foram a leilão, e a soma arrecadada, revertida para a associação.



Fig. 22. Releitura da obra de Jacques Luiz David com o título de *A Morte de Marat*. Nesta releitura o personagem principal é interpretado por Tião que era presidente da associação de catadores.

Podemos afirmar que a produção atual de imagens que servem de propaganda, e também o seu uso para ilustrar matérias de jornais e revistas é quase infinita, e por vezes, parece que elas, como nos escreve Olgária Mattos sobre a “dissolução da força cognoscente da imagem e a

permanência de objetos na forma de fantasmagorias, objetos sem sujeito, objetos de si mesmos, não referidos a nenhuma consciência de si.” (MATTOS, 1991, p. 15) não criam vínculos e nem edificam relações sociais. Talvez um engano. No entanto, notamos que o interesse pela imagem vinculada a produtos perdeu sua força de atração, pois não é novidade como já foi há muitos anos atrás.

Agora entramos num outro tipo de reflexão sobre a produção e a reciclagem do lixo, estamos refletindo sobre a influência da imagem na produção de sentido, na produção de desejos e na conseqüente produção de produtos. Atualmente, a imagem e seu impacto estão presentes em todos os nossos momentos, é assim que nos apresentamos ao mundo. Ao comer, desembulhamos pacotes repletos de imagens capazes de despertar o desejo pelo produto escondido, nos embalamos quando nos vestimos, acreditamos nesta embalagem para conquistar um emprego, um amor, um olhar, enfim, nos produzimos. A imagem construída, a imagem percebida nos impulsiona como humanidade, pensamos em imagens e as traduzimos em palavras, poesias, música, teatro, escultura, desenho e etc. Sendo assim, ela compreende uma série de expressões e cruzamentos de linguagem que muito bem podem contribuir para o ensino das Artes Visuais quando levamos em conta seu aspecto cultural.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, encontramos no livro escrito por Fernando Hernández, chamado *Catadores da Cultura Visual*, o mesmo fio condutor que nos leva à reflexão sobre a utilização da imagem e do objeto na contemporaneidade. Conforme o autor, o título do livro foi inspirado no filme da diretora Agnès Varda¹⁹ chamado *Les Glaneurs et la Glauneuse*²⁰ de 2000 “...nos quais mostra a vida de catadores de restos de alimentos e dos mais variados objetos.” E complementa: “ A cineasta aparece no filme como sujeito e objeto da obra, aparecendo ela mesma como catadora de imagens.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 17) Tanto o título do livro, como o do filme são extremamente sugestivos para entrarmos no assunto proposto neste projeto de conclusão de curso: Coletar e reciclar imagens e sua importância para o ensino das artes visuais.

Para compreendermos como a imagem e o produto se impõe como importante objeto de investigação das sociedades contemporâneas buscamos nos Estudos da Cultura Visual, sugeridos por Hernández na página 22, quando relata que Julie Matthew “Identifica a emergência deste

¹⁹ Agnès Varda: Cineasta nascida em bruxelas, mas radicada na França. É diretora e roteirista.

²⁰ Do Francês *Les Glaneurs et la Glauneuse*. Tradução: "Os catadores e Eu". Filme finalizado na França em 2000.

novo campo como resposta à necessidade de” (HERNÁNDEZ, 2007 p. 22) “investigar e analisar uma cultura dominada por imagens visuais” (MATTHEW . apud: HERNÁNDEZ, 2007 p. 22). Não obstante, constatamos que a introdução de produtos e imagens na arte não é de agora e isto pode ser um indício que os fatores da produção de subjetividade na contemporaneidade podem influenciar na criação de obras de arte, bem como, sua utilização na educação em sala de aula.

A importância da utilização do objeto e da imagem na arte provoca um diálogo com a sociedade e a produção visual contemporânea, pois a abre ou a mergulha para dentro dos aspectos sociais de produção de sentido. Digamos qualquer sentido, mesmo que este seja um desejo por produto ou uma imagem que espelha um ideal de beleza ou de identidade. Notamos que há um cruzamento entre arte e vida, arte como produto e produto como arte, mas no final das contas seria a produção de sentido.

Poderíamos dizer que a introdução dos objetos na arte tenha como precursor o artista Marcel Duchamp²¹ que ao criar os seus *Ready Mades* utilizou-se de objetos para compor novas peças artísticas. De certa forma, poderíamos dizer que ele reutilizou objetos dando outros significados quando estes eram recompostos tal como a *Roda de Bicicleta* (1912) composta de uma roda de bicicleta invertida presa em um banquinho de bar. (fig. 23)



Pag. 23. Marcel Duchamp, Roda de Bicicleta (Bicycle Wheel- MoMA²², 1913)

Esta iniciativa deixa claro de que a produção da visualidade e sua influência, tanto em objetos como em imagens, acabaram penetrando o mundo das artes. Outros exemplos notáveis

²¹ Marcel Duchamp (1887-1968): Artista francês criador dos Ready Made.

²² MoMA: Museum of Modern Art (Museu de Arte Moderna). Fundado em 1929 na cidade de Nova York nos Estados Unidos.

seriam os *Object Trouvé* que reedita os *Ready Made* sob a ótica do Movimento Surrealista²³. A tradução de *Object Trouvé* seria o objeto encontrado, com qualidades estéticas suficientes para serem expostos como obra de arte. Marcel Duchamp diria que a diferença entre os *Ready Made* e o *Object Trouvé* é a própria escolha do artista pelo objeto, no caso do *Ready Made* não seria uma escolha estética, não teria um juízo de gosto. Deixando de lado as discussões sobre as diferenças entre estas duas formas de utilização do objeto e da imagem na arte temos que prestar a atenção ao momento histórico de tais ações. Tal época é marcada pela revolução industrial moderna que insere na vida cotidiana da população a veiculação de imagens e produtos de uma forma jamais vista.

Agora citamos a introdução da imagem na elaboração de obras de arte. Como exemplo poderemos analisar a obra de Richard Hamilton²⁴ (fig. 24) um dos precursores da Pop Art.

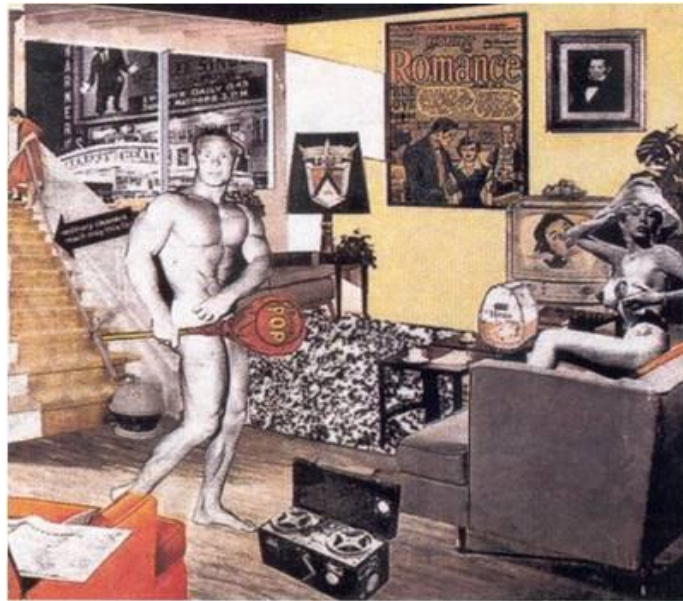


Fig. 24. Richard Hamilton. *Just What is it That Makes Today's Homes so Different, so Appealing?*²⁵ Coleção do Kunsthalle Tübingen, na Alemanha.

Analisando a obra observamos que ela é composta por uma série de imagens retiradas de materiais publicitários, revistas e jornais. Considerada uma “colagem”, estas imagens são introduzidas num espaço com a pretensão de alcançar novos significados e o próprio título sugere uma interpretação deste “arranjo”. Percebemos que o artista utiliza uma série de imagens

²³ Surrealismo: Movimento artístico e literário criado em Paris na França na década de 1920. Teve um dos seus principais líderes o poeta e crítico André Breton (1896-1966).

²⁴ Richard Hamilton (1922): Artista Inglês nascido em Londres e considerado um dos primeiros artistas da Pop Art.

²⁵ Tradução: “O que é que Torna o Lar dos Nossos Dias tão Diferente, tão Atraente?”

para criar um sistema capaz de ser interpretado. “De acordo com este enfoque, não devemos confundir o mundo material, no qual as pessoas e as coisas existem, com as práticas simbólicas e os processos através dos quais a representação, o sentido e a linguagem operam” (HERNÁNDEZ, 2007 p. 22) Com esta citação, compreendemos que esta composição cria um sistema que opera entre os símbolos veiculados, mas que ao mesmo tempo surgem com outros significados, mesmo contrários ao primeiro. “Por este motivo, a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar.” (HERNÁNDEZ, 2007 p. 22)

Trata-se de uma nova postura diante da produção da imagem e do objeto e sua consequente influência. Os dois operam sua influência mediante a linguagem, sendo assim, podem ser manipuladas como na obra de Richard Hamilton. A partir destes exemplos acima citados observamos que a arte agrega muitas outras formas de comunicação, não obstante, os manipula como símbolos e signos, ora literalmente, ora com outras significações. Neste projeto, até porque utilizamos o Teatro de sombras, também faremos o uso da palavra manipulação, que em certo sentido ampliamos sua significação indo além do movimento das silhuetas, estamos manipulando a imagem no sentido de linguagem. Neste processo cruzamos. Podemos agir como interlocutores, coletores e manipuladores.

2.2 MANIPULAR A IMAGEM

O ato de manipular, em Teatro de Sombras, está associado ao movimento das silhuetas. Esta prática também tem o poder de dar outros significados, até porque o movimento, a velocidade, possuem aspectos dramáticos de alto impacto significativo numa imagem que até então se mostrava estática. Neste sentido podemos afirmar que a silhueta possui uma energia de oposição ao movimento “Em Japonês a expressão jo-há-kyu descreve as três fases nas quais cada ação é executada... à primeira (jo= deter) a segunda fase (há= quebrar, romper) é o momento em que a força que resiste é vencida... terceira fase (kyu=rapidez) quando culmina a ação.” (BARBA, 1995 p. 214) Esta citação de Eugenio Barba é um exemplo da forma com que algumas escolas do teatro oriental compreendem uma ação dramática. Dá um exemplo que a silhueta se encontra na primeira fase, pois ela, naturalmente, se encontra em oposição ao movimento, mas quando manipulada sugere ao espectador energia e significação rítmica de uma ação e conforme o autor: “Pausas e silêncios são, realmente, a rede de sustentação sobre a qual se desenvolve o ritmo.” (BARBA, 1995 p. 211) Esta oposição, quando retida, pode ser associada à escultura e ao desenho que criam a oposição entre o estático e o movimento, ou seja, no estático damos a impressão de movimento.

No entanto, quando se fala em manipulação não é tão somente o movimento e o ritmo, mas também a linguagem e o significado. Antes mesmo que a imagem se torne movimento, possui uma significação, digamos, um potencial de comunicação. Uma foto, um material publicitário, uma imagem de jornal quer transmitir algo, e na maioria das vezes, está acompanhado por uma caixa de texto, principalmente nos meios de comunicação como jornais e revistas. As palavras muitas vezes servem de auxiliares, porém, seu poder de comunicação nem sempre traduz o que a imagem representa e pode representar.

Numa fotografia percebemos todo um arranjo captado pelo olhar de um fotógrafo e pelas lentes de uma câmera fotográfica. Podemos manipular uma imagem fotográfica aleatória ou uma captura do cotidiano? Estas questões, nos dias atuais, com a mídia e a imprensa bombardeando através dos meios impressos e televisivos mais e mais imagens é uma interrogação recorrente.

Olhar para uma fotografia como um arranjo, mesmo que este seja captado de uma situação cotidiana, estaríamos falando em argumentação. Conforme Philippe Breton²⁶ toda e qualquer tipo de comunicação se utilizam de um aspecto importante para criar uma identificação com o espectador, é a ressonância. “Esta ressonância tornará esta nova apresentação aceitável, sem outra conotação e com o sentimento de evidência imediata” (BRETON 1999, pág. 72) Identificar-se com a imagem é um dos objetivos buscados por quem captura a imagem. Numa foto aleatória, sempre haverá um acontecimento que poderá ser lido. Capturar a imagem de uma procissão pode causar um sentimento de fé numa pessoa religiosa. Provavelmente haverá rostos com expressões de júbilo diante de uma imagem de santo. No entanto, a mesma imagem será lida de uma forma diferente aos olhos de um ateu. Neste sentido haverá ressonâncias distintas. Cabe a quem captura a imagem saber quais são os propósitos da cena e qual o público a que se destina, mas sempre haverá uma ressonância, seja ela positiva ou negativa. Claro que este método ou argumento é mais utilizado nos meios de comunicação, pois o maior objetivo é despertar o interesse do leitor. No meio artístico também haverá ressonância, no entanto, as possibilidades de leitura são inúmeras.

Fotografias veiculadas nos meios de comunicação, muitas das vezes, são acompanhadas por uma caixa de texto. É nela que o jornalista irá resolver as discordâncias que possui uma imagem. Sendo assim, admite-se que ela não é totalmente evidente, e sim, que pode sugerir várias interpretações. Numa das experiências em sala de aula, que será abordada no terceiro capítulo, foi proposto o uso de imagens sem a caixa de texto. Foram múltiplas as leituras a partir de uma mesma foto. Concluímos que ela diz muito mais do que a própria cena ilustra e muitas vezes fogem ao controle. Há uma tendência de identificação pela imagem, mas acontece de uma forma individualizada. Podemos sugerir vários tipos de manipulação de imagem neste caso: 1) A captura da imagem, seja ela arranjada ou aleatória, é uma questão de escolha do fotógrafo. 2) A caixa de texto é uma manipulação mais evidente e busca resumir o conteúdo da imagem transformando-se numa interpretação externa. 3) Num terceiro momento há uma manipulação espontânea pelo observador.

Na atualidade, os recursos tecnológicos aumentam a possibilidade de manipular uma imagem fotográfica. Mas antes mesmo da inovação tecnológica houve várias experiências de

²⁶ Philippe Breton: Doutor em ciências da comunicação, pesquisador do CNRS (Centre National de Recherche Scientifique)

manipulá-la, um dos exemplos mais conhecidos são as colagens feitas pela Pop Art como no caso da obra Richard Hamilton. *Just What is it That Makes Today's Homes so Different, so Appealing?* Coleção do Kunsthalle Tübingen, na Alemanha (fig. 24) que foi considerada precursora do movimento. Podemos notar vários fragmentos de imagens de revistas que foram recortadas e arranjadas criando uma nova cena. Antes mesmo desta obra algumas experiências feitas na fase do Cubismo Analítico (1909-1912) que se utilizavam além de imagens, materiais diversos, caracteres tipográficos (fig. 25) entre outros, para compor obras que chamavam de Colagem.

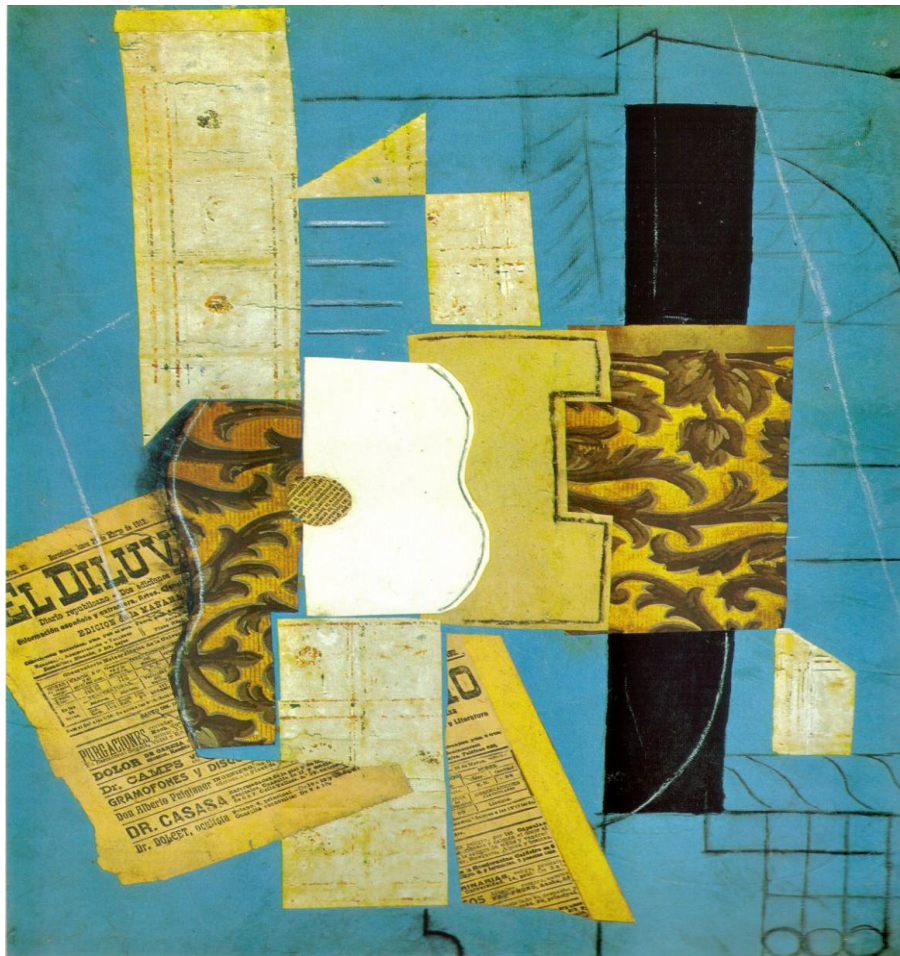


Fig. 25. Pablo Picasso, *Guitarra*, 1913.

Neste projeto propomos manipular a imagem de diversas formas. A primeira forma foi a coleta de imagens de jornais e revistas. Retiramos a caixa de texto e propomos uma nova leitura. Depois deste exercício as transformamos em silhuetas para projeções em sombras. Através desta atividade surgiram muitas reflexões sobre o uso de imagens do cotidiano para o ensino das Artes

Visuais. Outra manipulação foi em relação às reproduções de imagens de obras artísticas. Todas as reproduções eram de baixa qualidade, mas quando foram apropriadas e transformadas em linhas de luz sua beleza estética foi resgatada e o interesse por parte do aluno revigorado. Por fim, usamos a fotografia como base para que o aluno fizesse seu autorretrato. Novamente manipulamos a imagem para resgatar seu valor estético e seu valor como instrumento pedagógico. Todas estas experiências estão relatadas no terceiro capítulo deste projeto. Aqui foram feitas algumas considerações sobre processos de manipulação de imagens, mas ressaltamos que a apropriação destas podem criar outros sentidos e estabelecer diálogos com o aprendizado em arte.

2.3 ARTES VISUAIS E SOMBRAS

Nas Artes Visuais os estudos sobre a sombra sempre foram acompanhadas pela presença da luz. O *chiaroscuro*, palavra de origem italiana que significa claro-escuro fora estudado por Leonardo da Vinci em plena renascença no século XV. Tal técnica é resultado de uma imbricada combinação de elementos e posições dos objetos na tela de pintura onde estes submergiam das “trevas” sendo realçados por pontos brilhantes e jogos de luz. Juntando a tudo isso vamos encontrar a técnica do *sfumato* para realçar o degradê nas cores e suavização dos contornos. O *chiaroscuro* introduz na pintura a observação e a incidência da luz e sua consequente sombra para dar volume aos objetos. Se naquela época a perspectiva era usada para dar mais realismo à cena, o *chiaroscuro* revela que os pintores se interessam pelo objeto que a compõem. O objeto passa por um tratamento maior para alcançarem a realidade da sua forma. A partir de então notamos que as pinturas revelam o foco de luz, num único ponto, surgindo como elemento dramático. Há uma obediência matemática a este ponto de luz revelando os espaços da escuridão.

A luz e a sombra ocuparam lugar de destaque nas artes visuais, principalmente na pintura, e podemos dizer que estes dois elementos que surgiram em equilíbrio travaram verdadeiras batalhas dentro das quatro linhas do bastidor. Talvez nesta guerra quem saiu vitorioso foi a luz, pois ganhou uma importância sem igual no Impressionismo.

A utilização das sombras por artistas plásticos nos dias de hoje não é nenhuma novidade e temos exemplos realmente fascinantes da utilização desta técnica para obtenção dos mais variados efeitos e resultados que envolvem uma série de procedimentos. É claro que as discussões sobre a incidência de luz, a representação da sombra não é mais a mesma, pois a arte expandiu a utilização de técnicas, conceitos, materiais e não estamos presos às representações miméticas. Através de obras complexas os artistas usam da ambiguidade das sombras para somarem aos seus trabalhos mais do que resultados estéticos e visuais, muitas vezes estes trabalhos se caracterizam pela inclusão de conceitos e temas que se mesclam de forma homogeneia com o procedimento, isto é, o procedimento revela a intenção.

Como exemplo, temos as obras de Tim Noble e Sue Webster, artistas que buscam recolher diversos materiais e empilhá-los para depois projetar sombras revelando silhuetas com formas identificáveis. Materiais como lixo e sucatas são estruturados causando uma ambiguidade

entre o primeiro e o segundo plano. (fig. 26) É fato que os dois artistas brincam com a percepção e buscam deslocar o foco de atenção, ora para os objetos e ora para as projeções. Conforme a imagem, encontramos duas gaivotas empalhadas com a técnica de taxidermia. Esta ambiguidade revelada pela sombra acaba por envolver o público com a estrutura do primeiro plano. Pode ele querer descobrir o que cada objeto colabora para definir os limites da projeção e neste processo perceber outros objetos e acabar por encontrar outros significados. O primeiro plano também apresenta uma desordem entre os objetos, porém, ao revelar a sombra se faz uma ordem, um caminho para figuração encontrada na projeção. Este jogo de ordem e desordem poderia ser aplicado ao abstrato e figurativo, enfim, a ambiguidade demonstra o poder de jogo, de ilusão como busca de satisfação para a percepção.

É notável que estes dois artistas trabalham com a ambiguidade, pois já criaram um grupo de anti-monumentos, fazer arte a partir da anti-arte, forma e anti-forma, macho e fêmea, artesanato e lixo e sexo e violência. (fig. 27) Talvez tenham percebido a sombra com suas propriedades de ambivalência como exemplo dado no subcapítulo *Aspectos Metafóricos* e as colocações de Maryse Badiou que revelam a sombra como espaços de jogos duais.



Fig. 26. Tim Noble e Sue Webster - Dirty White Trash (with Gulls), 1998.



Fig. 27. Tim Noble e Sue Webster - Miss Understood & Mr Meanor, 1997.

Notamos uso de outros suportes que não sejam planos e muitas vezes a silhueta se cola a sombra sem nenhuma interposição entre elas. Os muitos estudos de novos suportes encontramos tanto no tradicional Teatro de Sombras e os mais inusitados em Artes Visuais que não precisam seguir a certas regras ou questões de adaptações aos espaços, que muitas vezes podem limitar seu uso e visualização por parte do artista e acesso do público. Neste contexto de suportes encontramos a obra da artista francesa Anastassia Elias (fig. 28, 29, 30 e 31) que utiliza rolos de papel higiênico. Da mesma forma que encontramos a solução de problemas quanto à incidência de luz excessiva em espaços escolares e resolvemos criando uma tela de projeção em caixas de sapato, conforme terceiro capítulo deste projeto, a artista resolve este problema dentro dos rolos. A silhueta que está devidamente encaixada neste espaço aproveita qualquer incidência de luz externa e transforma as pequenas silhuetas de material claro em material escuro. Seus fachos de sombra não criam uma silhueta perfeita, mas servem para realçar a perspectiva.



Fig. 28. Moulins

Fig. 29. Préhistoire

Fig.30. Pyramide

Fig. 31.Hitchcock oiseaux nuit

Observamos nestas obras que o espaço interno ganha novas dimensões com a simples utilização de um jogo duplo de sensações das sombras. Por causa da espessura das silhuetas e conforme a angulação da luz externa e a posição das figuras, criam-se diversos planos que podemos observar em *Hitchcock oiseaux nuit*.(fig.31) A casa ao fundo, que esta mais perto e perpendicular ao ponto de luz recebe uma maior luminosidade em sua fachada, tornando-a difusa, a mesma técnica utilizada na pintura quando quer se revelar as distâncias. Ao mesmo tempo em que coloca a casa a uma distância maior, a proximidade com o foco de luz lhe retira a possibilidade de projeção de sombras. Os personagens, além de estarem no centro, sendo assim, a possibilidade de projeção de sombras são maiores, acabam mergulhando na escuridão ao se afastarem do foco, tornando-se uma ambiguidade entre sombra e silhueta, o mesmo efeito que acontece quando estamos na linha do horizonte em pleno lusco-fusco. Notamos, entre a personagem adulta até o primeiro menino, uma grande variação no degradê das sombras, o que aumenta muito a percepção espacial da cena. Por fim, as gaiotas estão colocadas acima num ponto mais escuro realçando as silhuetas e retirando qualquer possibilidade de projeção de sombras. Claro que o arranjo interno da cena pode ser modificado conforme a localização do projetor de luz. Este fato demonstra precisamente a importância da angulação e também da disposição das figuras, mas que o foco de luz e sua posição são determinantes na criação de planos é evidente.

Uma artista de destaque das Artes Visuais no Brasil, e não é pelo fato de que use as sombras como referência do seu trabalho, mas também não podemos negar o fascínio da artista pela técnica, é Regina Silveira. Nascida em Porto Alegre-RS atualmente reside em São Paulo e é considerada uma das artistas mais importantes de sua época. Conforme o curador da sua última exposição retrospectiva na Fundação Iberê Camargo, José Roca “Há mais de quatro décadas, Regina realiza uma pesquisa sobre as formas como a realidade é representada, os dispositivos

que se representa, e as intenções que motivam a vontade de representar”. Um destes dispositivos é a sombra, mas de uma forma um tanto especial. Suas sombras nem sempre são resultado de projeção de luz e sim de cálculos que criam projeções arbitrárias em materiais que a imitam, tais como adesivos. Os adesivos muitas vezes partem do objeto de forma mais distorcida do que na realidade se apresentariam e também, conforme angulação do ponto de luz, conseguir distorções quase impossíveis com aparatos técnicos existentes. Muitas vezes a artista passeia entre a luz e a sombra instigando um jogo de complementaridades. Por vezes a artista revela o objeto, mesmo com a ausência deste, presença dada pela sombra como na obra *In absentia* uma releitura da *Roda de Bicicleta* de Marcel Duchamp. (fig. 32)

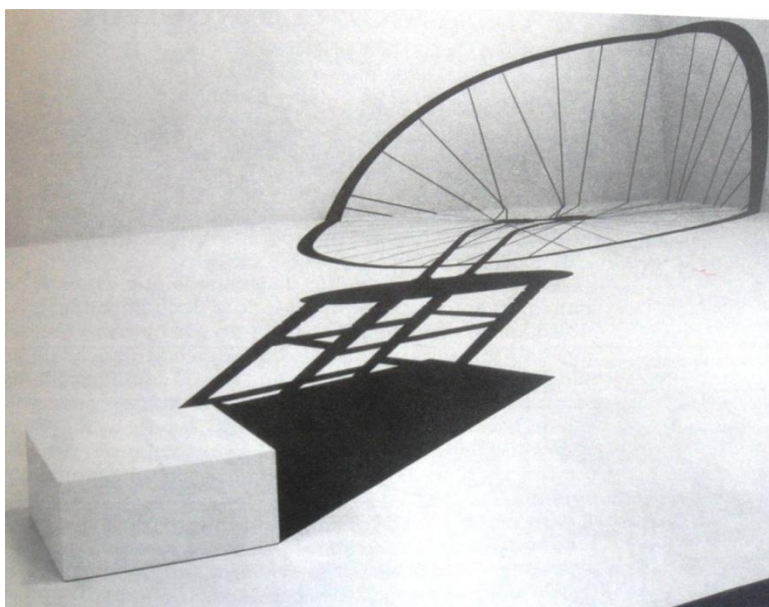


Fig. 32. Regina Silveira – In Absentia – 2002

A sombra se apresenta em sua obra com tamanha força que cria uma ambiguidade em algumas leituras de críticos, pois muitas vezes se dá uma importância maior ao fato de ausência do ponto de luz, no entanto, com a presença das silhuetas a possibilidade de leitura se torna diversa. Claro que neste projeto daremos ênfase à sombra, mas temos a real consciência que um remete ao outro. Com certeza a ambiguidade lhe interessa quando trabalha com a relação paradoxal entre presença e ausência. Mostrou um estudo meticuloso sobre a perspectiva tendo estudado o skiagraphia (estudo das sombras).

“O paradoxo da Sombra que é diferente daquilo que a origina e que por sua vez conecta figuras de dois chefes militares de atuações historicamente discutíveis me possibilitou unir tempos e geografias diferentes e comentar as relações seculares de poder que o militarismo e a religião tem mantido neste continente.” (SILVEIRA 2009 Pag. 92)

Com esta citação podemos perceber o fascínio em relação às qualidades da sombra como o paradoxal, a ambiguidade, o dúbio que estão em consonância com a polissemia da imagem tão discutida na arte contemporânea. Na obra *Paradoxo do Santo* (1994) Regina explora dois objetos em toda a sua potencial significação, digamos, significação dupla, cria dois objetos que se unem pelo fenômeno da sombra. (fig. 33)

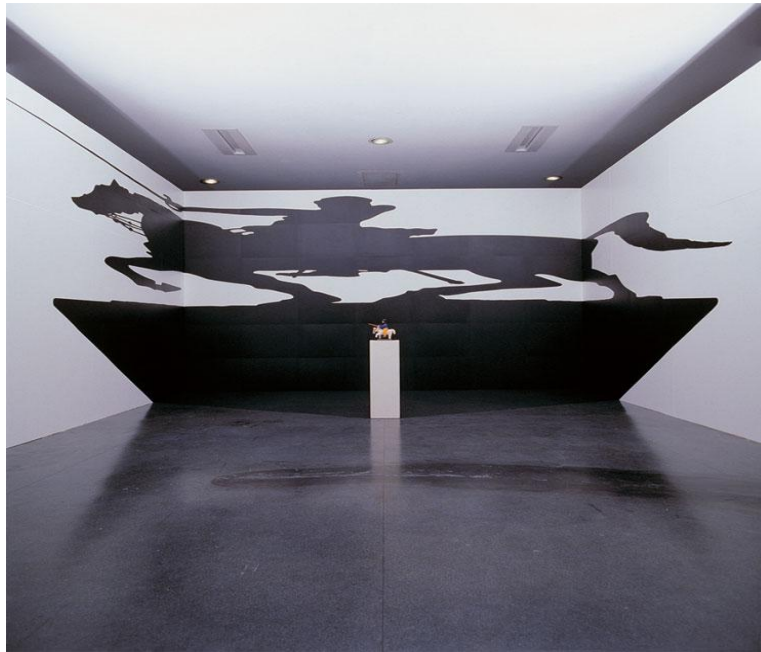


Fig. 33. Regina Silveira – *Paradoxo do Santo*, 1994.

No primeiro plano observamos uma escultura em madeira retratando Santiago Matamoros patrono militar da América Espanhola na época do descobrimento. O santo em madeira segue a estética de peças manufaturadas artesanalmente carregando a obra de inocência, transformando o personagem em figura folclórica, um verdadeiro “santo”. No entanto, a sombra que o acompanha é de Duque de Caxias patrono militar do exército e comandante geral da Tríplice Aliança entre 1864 e 1870 na campanha empreendida pelo Brasil, Uruguai e Argentina contra o Paraguai. A guerra do Paraguai transformou-se numa batalha sangrenta e desigual que quase destruiu com este país. A sombra nos acompanha, da mesma forma Regina Silveira coloca a sombra a acompanhar o santo. A artista revela a ambiguidade histórica dos personagens. E por meio deste jogo que a artista critica o conteúdo histórico que transforma personagens em figuras míticas, santos ou heróis sem levar em conta as origens dos fatos, a verdadeira história por detrás

dos acontecimentos. Sabemos que a história é contada pelos vencedores. Da mesma forma que o santo carrega a sombra de um personagem, que na atualidade tem revelado não ser de uma índole intocável, a própria sombra também usufrui por algum tempo a alcunha de herói, de santo. Através do paradoxo Regina Silveira cria um movimento entre o passado e o presente e prende os dois personagens numa trama de identidades a serem reveladas. Já são do nosso conhecimento as verdadeiras barbaridades da tríplice Aliança e das injustiças feitas pelo general Duque de Caxias e revela que Santiago Mata-Mouros também pode estar desfrutando das distorções da história.

Outro aspecto importante da obra de Regina Silveira é a vocação pedagógica de suas práticas. Na verdade, mistura-se a vocação pedagógica da sombra, já que esta se encontra presente em sua obra. Muitas vezes observamos iniciativas vinculadas à educação como aporte às exposições, visto que há certa obrigação em desenvolver projetos pedagógicos, sendo assim, qualquer obra se converte numa ação educativa, mas neste caso temos que admitir que o assunto sombra tem uma grande contribuição para o desenvolvimento de planos de ensino. A própria prática da artista é impregnada de estudos e conexões entre os saberes. Numa certa feita pudemos acompanhar a defesa de um artigo na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) sob o título *Uma Experiência de Leituras de Imagens em Sala de Aula* de Letícia T. C. Mognol e Viviane Baschiroto. O plano de ensino foi desenvolvido numa escola de Joinville e utilizava a obra de Regina Silveira como ponto de partida para atividade que consistia em utilizar o sol como ponto de luz para projetar os corpos dos estudantes sobre folhas de papel pardo. Outros alunos iriam delimitando as silhuetas dos colegas. Conforme a angulação as sombras se deformavam.

Há tantos outros artistas visuais que poderíamos citar, mas escolhemos estes três que apresentam formas distintas de trabalhar com este instrumento fantástico que é a sombra. Buscamos revelar a complexidade de tratamento que cada artista elaborou ao se apropriar deste fenômeno, ora por meio da ambiguidade, ora por utilizar outros suportes ou propor as mais diversas reflexões. Por fim, destacamos seu potencial pedagógico, que tanto nos interessa neste projeto.

3 Cruzamentos e Processos de Educação

Finalmente faremos o fechamento deste projeto de conclusão de curso. Todo o processo de leitura tem como finalidade estabelecer diálogos entre a teoria e a prática de ensino na sala de aula. Não teria um objetivo mais válido e um resultado mais importante do que este fechamento. É o lugar onde vamos expor e nos expor ao leitor e à banca examinadora. Buscar as relações entre prática e teoria é fundamental para percebermos o processo como um todo, seja na escrita deste projeto, seja na aplicação dos planos de ensino, seja no conteúdo do ensino, seja na postura e enfrentamento da realidade em sala de aula, o que se pretende é materializar o conhecimento por meio de resultados concretos capazes de dar a dimensão funcional de todo um percurso feito na Licenciatura em Artes Visuais.

Primeiramente faremos uma biografia do artista/educador situando-o como facilitador dos processos de aprendizagem. Estes processos passam por uma reflexão profunda do seu próprio fazer, que não é agora de forma vertical professor>aluno, e sim, a busca de uma compreensão holística de aprendizagem. Nesta compreensão aprendem todos. Para tanto, ampliam-se as fronteiras da própria universidade e escola trazendo para dentro do processo todo o conhecimento possível de ser aplicado no estágio. É nesta abordagem que o leitor poderá conhecer os trabalhos que influenciaram o tema proposto neste projeto e verá as relações estabelecidas entre a universidade, o trabalho em arte, a escola e a realidade do aluno. Com o objetivo de buscar convergências entre estas engrenagens, a postura diante dos vários agentes que compõem a realidade escolar, a realidade do formando, o conteúdo acadêmico e a prática de estágio serviram como laboratório onde testam e são testados o estagiário e seus planejamentos.

Quando se persegue a experiência, ela acontece, e nem sempre ocorre como o planejado e muitas vezes suscitam mais dúvidas do que certezas. Este olhar para o processo nos traz outras possibilidades de vermos como o conhecimento aprendido na universidade sugere outros atravessamentos teóricos. Na primeira experiência sugerimos este atravessamento de um conceito surgido na pedagogia que pode suscitar algumas reflexões em torno de conteúdos teóricos das Artes Visuais que tratam da linguagem e da comunicação bem como a leitura de imagens. Este conceito é o letramento.

Os estágios são descrições da experiência em sala de aula levando-se em conta o planejamento e adaptações ao currículo da escola. Nos propomos a esta liberdade de estarmos flexíveis às sugestões, tanto da escola como da professora titular, justamente para testarmos a validade da proposta quando esta deve adaptar-se. Os planos de ensino procuram inspirar o leitor através de exemplos de exercícios e algumas reflexões acontecidas durante o processo. Não detalhamos somente o que foi planejado, mas também os novos rumos tomados durante o processo, o envolvimento dos alunos e suas sugestões e novas abordagens trazidas por eles que enriqueceram a experiência de aprendizagem.

Neste terceiro capítulo buscamos o fechamento do projeto, antes mesmo das conclusões, seria um fechamento da escrita, primeiramente teórica e depois prática, mas que pudesse estabelecer as conexões para que haja no leitor a satisfação que tanto perseguimos durante o curso: a teoria sugerindo a prática e a prática estimulando a busca do conhecimento.

3.1 O Professor, a Imagem e a Sombra em Sala de Aula

Estar diante de alunos é estar diante de desafios. Cada olhar, de cada criança, de cada adolescente espelha uma parte da nossa sociedade, é a radiografia de famílias e a base de nossa estrutura social. Olhar nos olhos, estar atento, ouvir, instigar e sugerir são ações que fazem parte da vida de um artista/educador. Mesmo com formação específica, o artista educador pode trazer para dentro da sala de aula suas experiências fora do curso no qual foi formado. Este projeto nasceu do cruzamento de experiências dentro e fora da universidade. A licenciatura em Artes Visuais propiciou a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos do Teatro de Formas Animadas que reúne o teatro de bonecos, de sombras e de objetos.

A história deste que vos escreve começou em 1989 como ator amador. Em 1990 já atuava profissionalmente em companhias de teatro. Talvez a grande mudança ocorrida foi em 1992 quando o teatro de bonecos revelou-se como uma linguagem possível visto que poderia agregar muitas outras qualidades artísticas que vinham sendo desenvolvidas paralelamente à atuação. As qualidades plásticas e musicais, nesta linguagem, poderiam se tornar realidade. Em 1993 fundaria a *Cia. Caras de Totem* com a proposta de reunir atuação, teatro de bonecos e música criando espetáculos para crianças e adultos, ou melhor, para todas as idades. Talvez esta seja uma das particularidades desta arte, despertar o fascínio em crianças e adultos através da magia. Em 1996 o grupo seria considerado revelação nacional do 9º *Festival Internacional de Teatro de Bonecos de Canela* com o espetáculo *Moranduba*. (fig. 34)

Um brinde à fantasia com toque de genialidade

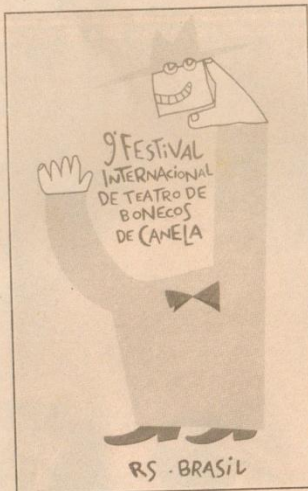
Neidmar Roger *

9º Festival Internacional de Teatro de Bonecos de Canela mostrou a força e a versatilidade do mais importante evento do gênero no Brasil. Dentro da expressão Teatro Animação (Teatro de Bonecos), Canela só não supera o competente Festival de Charlie Ville, na França, com a presença de quase mil espetáculos durante sua realização. Dentro de uma concepção mundial e natural da própria evolução da arte de mesclar para termos novas receitas, novos formatos estéticos, utilização do elemento humano (ator), música, cenografia e técnicas de manipulação, o que se viu em Canela foram verdadeiros orgasmos de uma plateia exigente, sensível e absolutamente espontânea na sua entrega à fantasia.

Durante cinco dias, bonequeiros do mundo inteiro trocaram experiências e emoções como as transmitidas pelo grupo japonês Dondoro Theater que, baseado em uma lenda japonesa ancestral contou a desequilibrada história de amor entre dois jovens, com total trabalho de concentração onde o animado e o inanimado se confundem em expressividade, fazendo com que o ator pareça ter dois corpos: o seu e o da marionete em tamanho natural.

David Syrotiars National Marionette Theatre pela primeira vez no Brasil, encantou o público com os seus 31 anos de talento por intermédio do seu fundador, David Syrotiar, o maior manipulador de fios (marionetes) em todo o mundo. A cada novo dia uma maratona de três a quatro espetáculos que nos conduziam a uma overdose de paixão e sensações causadas por bonecos muitas vezes de papel ou madeira. Incrível!

Com os olhos e sensações aparentemente satisfeitos fui novamente mergulhado na criatividade e senso estético do Centro Teatro Di Figura Assodelli e Stecchettoni da Itália, trazendo o clássico *Chapéuzinho Vermelho* (Cappucetti Rossi). O espetáculo me levou a crença definitiva de que o rompimento das convenções clássicas de determinadas obras podem ser esmagadas. Bro-



tando em segundos em cada coração uma obsessão pelo anarquismo proveniente do talento. Também vi o corpo falar, berrar e assumir formas desconcertantes através da israelense Yael Inbar que brilhou mostrando a capacidade de relação emocional e física com os seus bonecos. O fric peculiar de Canela e a névoa espessa eram rompidos por um batalhão de seres humanos que saíam de um espetáculo para o outro com as mãos ainda quentes pelo último aplauso em reverência ao sobrenatural.

Era chegada a hora da sublimação. A *Corte dos Vagabundos*, da Cia. Flash Marionettes da França, mostrou sem ilusão a vida cotidiana de

uma favela com humor e malícia. Provou com bonecos de mesa e iluminação especial (cortina de luz, escondendo o manipulador) como fazer marionetes parecerem humanas – muito mais do que humanas, em detrimento à proposta do Festival de apresentar multiplicidade de formato e técnica.

OS CARAS — Passei por vários momentos de emoção quase incontroláveis com os brasileiros que evidenciaram as raízes de um dos povos mais respeitados por seu entusiasmo e calor em cena. Mas sem dúvida nenhuma a maior S-U-R-P-R-E-S-A saiu de Santa Cruz do Sul, OS CARAS DE TOTENS, grupo de teatro de bonecos criado aqui na terra do fumo. Gostaria de ser um neurônio cerebral para poder dizer o que fez a israelense Yael Inbar, após ter assistido o espetáculo, ir ao camarim d'Os Caras expressar o agradecimento pelo prazer concedido. Pesquisada em fábulas indígenas A Moranduba de Jurema e Macunaima é uma história que os curumins ouviam de seus avós e que foi contada com competência total, música ao vivo, técnica na manipulação, harmonia, simplicidade e pureza.

Estes foram alguns dos argumentos utilizados pelo grupo que foi considerado por pessoas como Tânia Castro, presidente da Associação Gaúcha de Teatro de Bonecos (AGTB), como grupo revelação dentre os representantes da comitiva gaúcha. "Eles são a mais grata promessa no teatro gaúcho de bonecos", disse Tânia. O roteiro de Tamara Cardoso André, a direção de Charles Kray, a música de Nataniel Rocha, juntamente com um elenco de fantoches, fizeram com que Santa Cruz passasse a pertencer ao nobre e seleto grupo de destaque da arte bonequeira.

Estão de parabéns também o Governo do Estado, a Secretaria da Cultura, Prefeitura de Canela, AGTB e o patrocinador exclusivo SESC. Um brinde ao Brasil, que na arte é o Robin Hood maquiado de Galileu Galilei.

* Ator e diretor de teatro

Fig. 34 Matéria escrita pelo presidente do Conselho Estadual de Cultura Neidmar Roger presente no 9º Festival Internacional de Teatro de Bonecos de Canela em 1996.

A partir de então o trabalho da *Cia. Caras de Totem* vem sendo desenvolvido ininterruptamente ao longo dos anos incluindo música, sombras e atuação. (fig.35) Sendo que o teatro de animação reúne, além dos bonecos, as sombras e os objetos e a maior diversidade de linguagens possíveis abre a possibilidade de cruzamento e obtenção de recursos a serem utilizados em cena e foi assim que o teatro de sombras ganha espaços na produção do grupo.

O teatro de **BONECOS** é puro fascínio

Marcus Bugs

O teatro de bonecos sempre exerceu certo fascínio tanto sobre o público infantil como sobre o adulto. As esquetes com marionetes remontam ao Egito, cerca de 25 séculos antes da nossa era. Lá, os fantoches eram utilizados em cerimoniais religiosos, além de servir de instrumento de ensino e diversão.

Hoje a fantasia permanece. A partir do momento em que você assiste a um espetáculo com bonecos, parece que volta a ser criança. Assim foi dia destes na Escola Ernesto Alves de Oliveira, em que crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental “viajaram” ao mundo dos sonhos e das fábulas com a peça *Rapunzel*, apresentada pela Cia. de Teatro de Bonecos Os Caras de Totem. Liderado pelo bonequeiro Charles Kray e pelo músico Marcelo Beckenkamp, *Os Caras* encantaram a criançada com as aventuras de Rapunzel e da bruxa, que usava de sua maldade para se apoderar da criança de um casal de pobres agricultores.

Entre sustos — que ora marcavam os momentos mais tensos do espetáculo — e emoções, a Cia. de Teatro mostrou a muitas pessoas que a diversão eletrônica ainda não chegou aos pés do encantamento provocado



Eu vi gnomos: o menestrel e o arlequim que dão a magia à apresentação



Concentração total na platéia: sustos eram constantes

to por espetáculos com fantoches e títeres”, explica o bonequeiro Charles Kray.

Tal como o prazer em

CONTATOS

Cia. de Teatro de Bonecos Os Caras de Totem

fruir uma apresentação recheada de travessuras e romances, “o deleite em fazer este espetáculo é o mesmo de quem assiste. É buscar na raiz da nossa arte nosso encantamento”, ensina Kray. E não é para menos. Acompanhado pelo músico santa-

nam. “As crianças sentem falta da magia das fábulas encenadas com bonecos”, avalia Beckenkamp. Para ele, há todo um jogo de temas que fazem com que o público fique “vidrado” em cada ação, em cada movimento do boneco e de quem o conduz. Entre as temáticas abordadas no espetáculo, está a do amor possessivo.

“Há toda uma inspiração psicológica na apresentação. Ao trabalharmos o amor possessivo nas encenações estamos educando as crianças, de maneira lúdica, a reconhecerem a possessividade dentro de cada um. É uma relação metafórica”, completa Kray.

Mas qual é o segredo que encanta as crianças? “Ele está no olhar do espectador

Fig. 35 Espetáculo Rabanete, Rapunzel. Neste espetáculo reúnem-se a música, os bonecos, as sombras e a atuação.

Mas o espaço do Teatro de Sombras revela-se um universo aberto às pesquisas que envolvem a atividade escolar. Passa a fazer parte de pesquisas com objetivos educacionais sendo

desenvolvidas com grupos amadores de empresas e escolas. Não obstante, as descobertas da potencialidade desta linguagem se expandem ao cinema de animação stop motion²⁷ e é realizado um curso chamado de *Cine Sombra Stop Motion* na cidade de Lages em Santa Catarina. (fig.36 e 37) As possibilidades de cruzamento desta técnica são infinitas e por isso a aproximação com o curso de licenciatura em Artes Visuais tornou-se uma realidade.



Fig. 36. Alunos trabalham com o equipamento técnico em oficina de cinema stop motion na cidade de Lages/SC

As pesquisas e os trabalhos desenvolvidos pela *Cia. Caras de Totem* e por Charles Kray (diretor e fundador) buscam ressaltar a importância e a versatilidade do Teatro de Formas Animadas como linguagem artística de extrema importância para arte em geral. Mesmo sendo uma arte antiga temos vários exemplos de sua atualidade com pesquisas e resultados surpreendentes.

²⁷ Stop Motion: O cinema de Stop Motion pode ser considerado um pré cinema, pois utiliza a sequência quadro a quadro para obter movimento das figuras. As imagens podem ser captadas por câmeras fotográficas e colocadas em sequência sendo editadas em qualquer programa de vídeo.

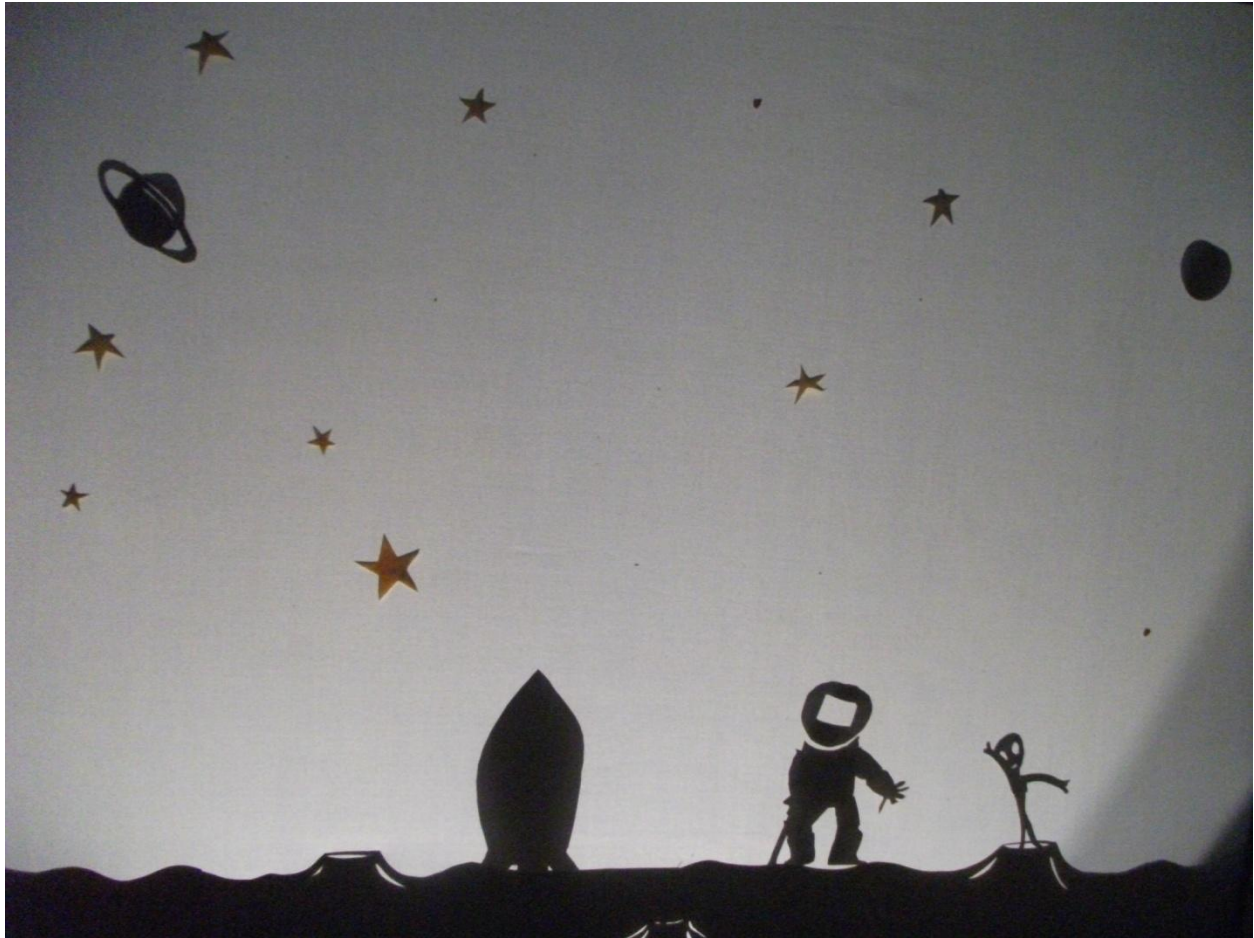


Fig. 37. Imagem de um fotograma que fará parte do quadro a quadro que dará a sensação de movimento as figuras.

Nesta experiência de estar por trás de um pano de empanada (palco de teatro de bonecos) é imprescindível estar atento ao público, muitas vezes se abre um pequeno orifício no pano para ter a noção do olhar da plateia, no entanto, por vezes, olhar não é preciso, mas sentir, reagir à reação, envolver-se. Também lecionar é se envolver, e talvez, esta é a parte mais exaustiva desta profissão, mas também a mais produtiva e recompensadora. Talvez uma das primeiras aproximações da atividade profissional em teatro e a licenciatura é o envolvimento que exige as duas profissões. É impossível estar imparcial a cada aluno que se apresenta em sala de aula, pois é este “presentar-se” do aluno que dará direção ao planejamento das aulas. Por isso que o planejamento deve estar em aberto, deve ser um fio condutor, que perpassa, envolve a todos. É envolver-se no aprendizado, no conhecimento adquirido na universidade e fora dela, é o conhecimento do professor, é o conhecimento do aluno que geram práticas construtivas.

A vida perpassa aluno e professor, abre diálogos, sugere transformações. Muitas vezes a perda de controle nos mostra o quanto a vida é incontrolável, é fluxo. É uma qualidade do ensino. A experiência acontece na fluidez e é capaz de gerar transformações tanto no sujeito como no objeto, neste caso o plano de ensino. Isto se reproduz dentro da sala de aula e é preciso estar atento e relaxado, flexível, para que as pressões não nos quebrem, é estar elástico para acomodar as tantas variações que apresenta cada aluno. Muitas vezes temos que nos tornar aprendizes.

Para um artista educador a escola é seu campo de pesquisa. É neste espaço que acontecem as melhores oportunidades de colocar em prática vivências pessoais em arte. Mesmo aquelas que não façam parte do currículo do curso podem ser adaptadas ao plano. É dentro da universidade que encontramos referências e segurança necessária para podermos experimentar novas maneiras de aplicar o conhecimento adquirido. Tentar novas maneiras, por vezes, pode trazer a sensação de perda de controle, mas querer o controle nem sempre significa ter o controle. A vida se apropria e devemos aceitar esta fluidez, pois ela se apresenta invisível e quando buscamos o controle ela acaba se tornando densa e rígida. A vida em sala de aula também deve ter este aspecto modular, de moldar-se à vida, de tornar-se invisível, leve e atraente para o aluno. Isto não significa que não há regras, mas as regras podem fazer parte de um jogo. Pode tornar-se prazeroso como as aulas de educação física cheia de regras, no entanto, é um jogo. Estar jogando e não somente ser um juiz. Sendo assim, aceitar a escola como parte da vida, seja ela profissional ou de construção de cidadania é uma perspectiva de aproximação de escola e vida.

Parecem um tanto utópico as colocações sobre o estar na escola, seja como professor ou como aluno. A palavra utopia significa distante de uma realidade possível, no entanto, parece que a própria vida torna-se uma utopia se levar em conta as profissões e a realidade perante os sonhos sonhados na infância e na adolescência e a realidade adulta e o mercado de trabalho. A utopia sempre parece distante quando não colocada em prática, quando não entendida como processo. Processo requer tempo, requer transformações, não se dá da noite para o dia. Para muitos a escola significa um terço de uma vida, não é pouco tempo para estar apartada da existência.

Não há como negar o artista/educador no planejamento das aulas. Não há como separar, caso contrário, não haverá fluidez. Da mesma forma a obtenção de interação entre espetáculo e público, na sua maioria escolar, esta mesma interação entre experiência prática de arte e aula de

arte, deve ser partilhada com o aluno o “entre e para”, entre eles e para um público, mesmo que este público seja somente os colegas e professores. Compartilhar a ideia que arte é experiência, mas também possuir a compreensão de arte como matéria e conhecimento, para tanto, há referências como Ana Mae Barbosa e a “Proposta Triangular” que reúne, em outros termos, a história da arte, a compreensão da arte e a experiência com a arte, ou seja, nas palavras dela, contextualizar, ler e fazer. É neste tripé que há a possibilidade de colocar em prática a experiência vivida e o conhecimento adquirido durante a formação na vida e na universidade.

Mesmo que este projeto contempla a formação em Artes Visuais, é importante trazer outras experiências de fora da universidade para trabalhar com outras áreas das artes como a experiência em teatro de sombras, bonecos e música. Este material pode ser construído juntamente ou anterior aos estudos universitários. Buscar mesclá-los para promover atividades que possam atrair os alunos e também possam dar possibilidades às várias aptidões apresentadas por estes. Desenvolver atividades que reúnam as habilidades plásticas, musicais e teatrais capazes de promover a inclusão dos alunos em atividades de grupo. Esta inclusão é resultado da diversidade das atividades, pois nem sempre o aluno apresenta habilidade plástica, mas pode ter aptidão em música ou teatro, no entanto, é preciso estar atento a estas habilidades, promover exercícios laborais de pesquisa e desenvolvimento do aluno para que ele possa, enfim, apresentar as suas potencialidades. Sendo assim, acreditar na escola como o lugar propício para aprendizagens, para construção de cidadania e conhecimento se torna fundamental. Cidadania entendida como respeito às diferenças e interação entre os alunos, com espaço para suas expressões, e nesta confluência, acontecer o conhecimento como experiência conforme proposta de Jorge Larrosa Bondía: (2002) “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido.”

Por isto este capítulo deste trabalho de conclusão será importante para compreensão do todo. Ele se refere ao objeto, isto é, o plano de ensino. A decisão do uso de imagens e sombras para o planejamento das aulas se concretiza na fusão de dois tipos de linguagem: O Teatro de Sombras e as Artes Visuais. Todas as pesquisas dentro e fora da sala de aula contribuíram para um aprofundamento levando em conta as peculiaridades de cada matéria e por isso sofreram várias adaptações para seu bom funcionamento pedagógico. Sendo assim, para cada realidade foi criado um plano de ensino e as ênfases nos processos que envolvem aspectos técnicos de cada

área tiveram suas medidas dentro das variantes de cada plano. Portanto, ao analisar e descrever cada um deles serão relacionadas às variantes e ênfases propostas dentro de cada matéria abordada.

Foi levado em conta, principalmente, as especificidades das Artes Visuais, visto que o curso principal é o de licenciatura nesta área, mas o Teatro de Sombras, e muitas vezes, a “sombra” esta devidamente contemplada. Esta decisão comprova que o processo de fusão entre as duas matérias é totalmente possível e como poderá ser visto, traz benefícios ao aprendizado. Na atualidade, percebemos que o cruzamento entre as linguagens artísticas aumentam a capacidade dentro de uma proposta que se apresenta além da obra tornando-se uma atividade pedagógica.

3.2. Alfabetização e Letramento: Processos de Educação Visual

Dentre todos os meios de comunicação humana, o visual é o único que não dispõe de um conjunto de normas e preceitos, de metodologia e de nem um único sistema com critérios definidos, tanto para a expressão quanto para o entendimento dos métodos visuais. [...]. Não resta dúvida de que se torna imperativa uma nova abordagem que possa solucionar esse dilema (DONDIS, 2004, p. 18).

Neste subcapítulo serão abordados dois conceitos vindos da pedagogia, sendo que alfabetização está bem acomodado como estudo das Artes Visuais, no entanto, letramento é um conceito ainda a ser discutido. Trazer hipóteses, reflexões e dúvidas, mas não trazer certezas. Muitos autores, principalmente Ana Mae Barbosa utiliza a palavra alfabetização visual. A dúvida seria: existe letramento visual? Este plano de ensino utilizando imagens de jornais, revistas e materiais publicitários seria alfabetização visual?

Para termos mais clareza sobre estes dois conceitos, alfabetização e letramento, traremos os estudos apresentados por Magda Soares²⁸ que esclarece a função de cada um deles no processo de aprendizagem da língua e da escrita. Sendo assim, traremos a especificidade da pedagogia e aproximaremos ou distanciaremos das Artes Visuais. Este subcapítulo serve, de forma um tanto sucinta, como referência para reflexões, para abrir debates e discussões. Na realidade, trazer à tona as próprias dúvidas que cercaram este plano de ensino e que surgiram através de práticas e de conversas com alunos da pedagogia.

Nele propomos algumas reflexões sobre os procedimentos em Artes Visuais levando-se em conta os conceitos de alfabetização e letramento, bem como suas aproximações e distanciamentos dentro do processo de aprendizagem da língua e da escrita, mas neste caso, o processo de aprendizagem nas Artes Visuais. Não vamos resolver tais dúvidas e sim colocá-las levantando algumas questões como forma de exercitar a reflexão tal qual a citação de Dondis.

Ao propor os Estudos da Cultura Visual, Fernando Hernández, querendo ou não, abre novas possibilidades de estudo destes fenômenos da imagem na era contemporânea e da forma

²⁸ Magda Soares: Livre-docente em educação é professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, dessa Faculdade.

com que eles irão influenciar a criação de novos processos de ensino e novas abordagens sobre as imagens na arte. No entanto, não propomos o esgotamento destas questões, até porque as mesmas surgem de muitas dúvidas acerca de uma possível sistemática em Artes Visuais, seus conceitos e suas epistemologias.

Sendo que a pedagogia abarca os novos conceitos trazidos pelo letramento, de que forma, as novas abordagens feitas pelos Estudos da Cultura Visual, que foram trazidos para dentro das problemáticas da reprodução e ensino, podem ou não criar conflitos de interpretação das novas metodologias nos processos e projetos em Artes Visuais que contemplem a produção e reprodução de imagens na contemporaneidade?

É somente através das práticas que surgem as incertezas e destas surgem a necessidade de pesquisa. Conforme Morin (2002), a educação de um novo tempo deve surgir das incertezas pedagógicas, pois serão elas que impulsionarão novos processos de aprendizagem neste novo mundo que se apresenta. Foi assim que algumas dúvidas surgiram. Não obstante, surgiu o sucapítulo que se apresenta neste momento. Por meio de uma atividade proposta na disciplina de Identidade Docente FAGED/UFRGS, que tinha o objetivo de desenvolver algumas atividades em sala de aula, surgiram as dúvidas, os caminhos e os problemas.

Sabemos que os problemas é que movem os projetos, sejam eles de graduação, mestrado ou doutorado. Quanto maior o problema, maior o desenvolvimento nestas etapas universitárias que nos dão fôlego para que as pesquisas sejam aprofundadas. Eis o começo, esperamos que seja apenas um começo, e, portanto, muitas questões ficarão em aberto para posteriores estudos e pesquisas mais aprofundadas. Sendo assim, a proposta de fazer uma atividade em grupo com viés interdisciplinar entre artes e pedagogia surge este outro conceito que até então não era familiar às Artes Visuais, o letramento. Depois de uma breve explicação sobre conceito, de forma um tanto sucinta, porém sugestiva, eis que se estabelece uma conexão ou fica uma dúvida: Poderia existir letramento visual?

Conforme os colegas da pedagogia, visto que das Artes Visuais só havia este que escreve, o conceito de letramento iria além da alfabetização. Levando-se em conta que a atividade seria desenvolvida num grupo de EJA com problemas de alfabetização, tal conceito expandia a noção de alfabetizados e traria para o campo cognitivo outras possibilidades. Estas possibilidades, a partir desta escuta, poderiam ser possibilidades visuais?

Depois de desenvolvido tal projeto na Escola Estadual Rio Grande do Sul é que as dúvidas foram se tornam cada vez mais fortes. Parece contraditório que as dúvidas aumentassem conforme as atividades iriam se desenvolvendo, mas algumas certezas foram alcançadas. Uma certeza foi a pertinência de tal atividade. Ela corroborava para o aprendizado dos alunos. Isto foi notado não somente pelo grupo, mas pela titular da cadeira de Identidade Docente e por este que escreve. Se não fosse por estas certezas, tal subcapítulo não seria apresentado, mas ele não se apoia nas certezas, e sim, nas dúvidas. Estas é que motivam maiores estudos a partir desta primeira prática que sugere práticas outras, com alunos outros que podem dar outras respostas sobre a validade de tal processo de ensino em Artes Visuais.

As dúvidas surgem no cruzamento entre as teorias destes dois autores importantes que desenvolveram pesquisas e elaboraram processos pertinentes em educação artística na atualidade. Um deles citado anteriormente, Fernando Hernández, e outra a pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa, de imensa contribuição para o processo de aprendizagem nas Artes Visuais. De forma alguma, o projeto apresentado quer colocar em questão as metodologias destes autores. A questão é: em qual processo se encaixam as propostas pedagógicas deste plano de ensino? De que forma as propostas dos autores divergem e se complementam conforme as novas concepções de alfabetização e letramento propostos por Magda Soares?

Poderíamos ser redutores e não chamar tais questões à reflexão, mas sendo assim, estaríamos apartando as Artes Visuais das grandes discussões que cercam a questão de aprendizado na educação. Colocamos um desafio, mesmo que este possa ser o “Tendão de Aquiles”²⁹ deste subcapítulo, pois, conforme dito anteriormente, não buscamos definições e nem certezas, mas sim abrir discussões sobre o assunto. Sendo assim, uma das propostas é sugerir um atravessamento dos processos educativos em Artes Visuais por este conceito, o letramento.

A atividade proposta entre os alunos do EJA partia de um instrumento básico de leitura que são as revistas e jornais. A escolha foi por causa de uma imensa variedade de imagens de diversos tamanhos com os mais variados assuntos. Foram distribuídas folhas contendo imagens grandes acompanhadas pelas caixas de texto. Primeiramente foi deixado um tempo para que o aluno pudesse folhear, se tornar íntimo daquele objeto e manipulá-lo ao seu tempo. As imagens logo chamaram a atenção. Para o processo que queríamos foi muito importante este fato, a partir

²⁹ Conforme um fragmento de um Achilleis — a *Aquiliada*, escrita por Estácio no século I - quando Aquiles nasceu Tétis teria tentado fazê-lo imortal, mergulhando-o no rio Estige; deixou-o, no entanto, vulnerável na parte do corpo pelo qual ela o segurava, seu calcanhar, por isso o “Tendão de Aquiles”.

de então poderíamos exercitar a leitura da imagem. O aluno escolheria a sua e criaria uma história a partir da cena que se apresentava na fotografia. Este processo foi feito individualmente e depois em grupo. No quadro negro íamos fixando uma imagem depois da outra e os alunos iam conectando as histórias e muitos deles puderam interferir com sugestões.

Terminada esta primeira etapa, as imagens escolhidas, os personagens e cenas foram transformadas em silhuetas. (fig. 38) O objetivo era retirar das imagens qualquer referência que pudesse restringir a leitura. Como observamos na imagem, a projeção em sombras, num primeiro momento parece que sintetiza, mas ao contrário do que possa parecer, a coloca em suspensão, isto é, se expande tempo e espaço visto que agora ela não pertence a uma propaganda comercial de imóveis, podendo assumir outros significados.



Fig. 38. Silhueta criada a partir da escolha dos alunos do EJA

Na noite, pois os alunos eram do noturno e adultos acima dos trinta anos de idade, foi montado o pano de projeção e as silhuetas foram dispostas para que todos manipulassem a imagem e pudessem se adaptar aos aparatos técnicos do Teatro de Sombras. Porém, a atividade não seria propriamente fazer teatro e sim exercitar a leitura dinâmica juntamente com as imagens que seriam projetadas. A proposta era que um grupo manipulasse as silhuetas e projetassem as

sombras enquanto outros, do outro lado do pano de projeção, iriam fazendo leituras dinâmicas com a passagem das figuras.

Conforme o andamento da atividade, notamos que os alunos repetiam certas conversas que aconteciam durante as aulas. Estas conversas, muitas vezes estimuladas pela professora titular, acabou tornando-se um problema, pois os alunos resumiam as histórias ao mesmo tipo de assunto. Neste momento torna-se necessário uma crítica a certos procedimentos com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. Por este motivo, muitas vezes os professores podem cair no erro de não exigir o máximo de seus alunos e somente estimular desejos que pertencem ao lugar comum. Assuntos como namorar, casar, dançar, dar valor a beleza, a roupa, aos programas de televisão soa como inserção, mas não é. Facilmente constatamos que tal procedimento pode agravar ainda mais a tristeza por considerarem-se rejeitados e trazer problemas mais sérios em relação ao desejo estimulado. Com isto não queremos dizer que somos contra a inserção, mas sabemos que ela deve partir da sociedade sem exigências maiores ou que não estejam por enquadrar os indivíduos em valores que sabemos não vale para todos. Acreditamos na transformação e no aprendizado de forma completa, não calcada em padrões de beleza, de relacionamentos e modas impostas pela mídia.

Para solucionar este problema, resolvemos criar um método de repetição de imagens para que o aluno fosse forçado a mudar o discurso. O resultado foi satisfatório, pois com a entrada do mesmo personagem várias vezes de formas e tamanhos diversos, por lados diferentes do pano de projeção estimulou a criação de alternativas para retratar a ação do personagem. Muitas vezes a imagem não obedecia a um padrão lógico de movimento em cena, perdia a definição conforme a aproximação ou o distanciamento do ponto de luz. A primeira vista poderíamos achar que havia confusão, mas este fato foi importante para desencadear outras formas de leitura.

Através desta atividade surgiram muitas questões e questionamentos sobre o conceito de letramento. Estas reflexões só poderiam ter algum sentido graças à situação criada em condições especiais. As condições especiais seriam a própria falta de alfabetização dos alunos. Diante desta dificuldade as alternativas propostas queriam dar conta de uma carência primeira, sem abdicar de um processo que envolveria a leitura. A leitura em questão teve como ponto de partida a imagem e conforme os colegas da pedagogia seria uma atividade de letramento. Este detalhe tornou-se importante estímulo para se pensar a leitura de imagens com viés outro, que não o conhecido pelos mais informados sobre arte.

(...) pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento (SOARES. p. 10)

Conforme Magda Soares o processo de alfabetização, já muito conhecido, que envolve o processo de leitura e escrita, sofre de um engessamento por ser visto muito segmentado, isto é, sabendo-se ler e escrever já é o suficiente para ter-se o domínio da língua e dos processos de leitura. Sabendo-se ler e escrever é o que basta. Seria como se uma meta fosse alcançada e daí por diante cabe a cada um utilizar da forma que quiser. Sendo assim, depois de alfabetizado poderíamos até abandonar qualquer tipo de leitura. Neste exemplo um tanto radical, colocamos o conceito de letramento como forma de continuidade de um processo que nos parece estancado, a alfabetização. A autora chama a atenção ao fato de resumirmos a alfabetização ao aprendizado da leitura e escrita, e por este motivo o conceito de letramento veio solucionar o problema de esvaziamento.

Magda deixa claro que os dois conceitos, alfabetização e letramento, são complementares e nenhum é mais importante que o outro dentro do processo de aprendizagem. Percebemos que o conceito de letramento envolve o processo ou novos processos de alfabetização ou novas formas de uso desta ferramenta. Ele não estaria preso a um período escolar, podendo ser aplicado em várias etapas da vida. A alfabetização também pode ser aplicada em outras etapas e o EJA é prova disto. No entanto, o letramento começaria mesmo antes da alfabetização em idade regular. Ele seria a aquisição da cultura de ler e escrever e suas variações. Talvez essa foi a alternativa correta dentro da proposta feita na escola, visto que os alunos não eram alfabetizados e suas dificuldades eram grandes. Entram nestas possibilidades o incentivo à leitura, mesmo que o aluno ainda não a domine. Temos uma série de livros infantis que trabalham somente com imagens. Até a questão de folhear um livro já faz parte de um tipo de letramento, visto que o ato desenvolve o gosto e é um estímulo à leitura. A questão principal proposta neste subcapítulo é envolver o processo de leitura de imagem dentro de um processo de letramento visual que possa dispensar, quando este não é necessário, o domínio da leitura e da escrita.

Podemos estabelecer arbitrariamente ou não estas conexões, tendo como foco os objetos de estudo. No caso da pedagogia é o processo de “ensino e aprendizagem da língua” (SOARES,

2004 p.12), como conceito ampliado, se levarmos em consideração a alfabetização como um fator do processo de leitura e escrita, processo básico desta disciplina. Sendo assim, em termos de Artes Visuais, poderíamos considerar o processo de alfabetização como leitura e escrita visual, mas onde se encaixaria o conceito letramento?

Feitos os esclarecimentos, o segundo objeto seria a “imagem visual como ponto central nos processos, e por meio da qual os significados são produzidos em contextos culturais.” (DIKOVITSKAYA, 2005. Apud: HERNÁNDEZ, 2007, P.21) E complementa Hernández que estas definições configuram “... uma área de investigação e uma iniciativa curricular...” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 21) Caracterizadas como iniciativas, tanto quanto de pesquisas, apontadas pelo autor, algumas considerações necessitam ser feitas a partir das práticas pedagógicas propostas neste subcapítulo de caráter investigativo que possam complementar estas iniciativas. Se os significados são produzidos em contextos culturais, estes por sua vez, abarcam uma série de outras maneiras de leitura visual.

Sendo assim, tomamos muito cuidado para separar as propostas pedagógicas e métodos de forma sistemática e propor novos acomodamentos destes, dentro de um processo maior, que incluam alfabetização e letramento à luz da visualidade, isto é, trazer os conceitos de alfabetização e letramento, bem como suas discussões para âmbito dos processos apresentados que partem da imagem produzida na contemporaneidade e reintroduzida em Teatro de Sombras e intervenções visuais.

Da autora brasileira nos debruçaremos, principalmente, sobre a obra *Imagem no Ensino da Arte* (BARBOSA, 2005) e de Fernando Hernández as propostas que estão contidas no livro *Os Catadores da Cultura Visual* e por fim, aproximar e distanciar as propostas deste plano de ensino conforme as concepções de cada um destes autores. O primeiro passo é definir conceitos de alfabetização visual propostos pelos dois autores.

Não devemos confundir alfabetização, prática da pedagogia, com alfabetização visual. À primeira vista parece uma tarefa fácil, porém, tendo a visualidade uma força latente de alfabetização corremos o risco de enfraquecer este objeto quando tratamos de ensino em Artes Visuais. Seria uma forma redutora, mas nesse caso importante para o processo de separação das funções das disciplinas de alfabetização e Artes Visuais. Conforme salienta Ana Mae Barbosa: “As Artes Visuais também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização” e mais adiante complementa: “Para uma criança de seis anos as palavras lata e

bola são muito semelhantes porque tem a mesma configuração gestáltica³⁰...” (BARBOSA, 2005, p. 28) Percebemos que a autora está se referindo à alfabetização como processo da Pedagogia e não das Artes Visuais. Com certeza, ressalta a importância da imagem no ensino, mas sua utilização é meramente ilustrativa, de apoio ao ensino da língua.

A autora destaca também outro conceito que vem da pedagogia que é a gramática visual e cita a abordagem e os objetos de estudo como “... a sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais como ponto, linha, forma, espaço, positivo e negativo, divisão de área, cor, percepção...” e amplia os conceitos além das imagens produzidas por artistas “... mas também na imagem da propaganda...” (BARBOSA, 2005, p. 36) Aqui percebemos que a autora aborda um conceito da pedagogia, mas o coloca dentro de um processo de ensino das Artes Visuais. Da mesma forma, sugerimos uma reflexão sobre o conceito de letramento e sua contribuição aos estudos e práticas das Artes Visuais. No entanto, com esta citação surgem algumas dúvidas. Qual a diferença entre gramática visual e alfabetização visual?

É justamente quando a autora coloca a imagem de propaganda que algumas dúvidas foram surgindo. Será que os processos, alfabetização e gramática visual, seriam capazes de codificar uma série de imagens que se produzem na contemporaneidade? Falamos em qualidade, em uso de imagens e surge a necessidade de levar em conta alguns conceitos destas duas abordagens: alfabetização e gramática visual. Sabemos que toda imagem possui, conforme citação anterior, elementos da gramática visual. Mas estes elementos poderiam responder todas as questões enunciadas numa imagem?

Ao destrinchar a obra de Fernando Hernández encontra-se em nota de rodapé a mesma dúvida que apresentamos em relação ao letramento visual. A dúvida do autor é em relação à tradução do termo em inglês “*literacy*”. Conforme rodapé: “Se bem que no Brasil se traduz por letramento, não encontrei uma outra expressão que lhe seja sinônimo e que represente a complexidade da noção de *literacy*”. (HERNÁNDEZ, 2007, p.24) Percebemos que estas questões estão em pauta. Na mesma nota, o autor expõe a complexidade do assunto, que irá envolver os Estudos da Cultura Visual, e por consequência irá envolver os novos processos de subjetivação e produção de imagens na contemporaneidade “em torno às *new literacies* ou *multiliteracies* que, neste caso, significariam respectivamente novos alfabetismos e múltiplos

³⁰ Gestalt: de acordo com esta teoria não se pode conhecer o todo pelas suas partes. Ex: A+B não representa somente A+B e sim um terceiro elemento, que poderia ser designado por C. Estas teorias nasceram na Universidade de Frankfurt depois de 1910.

alfabetismos.” (HERNÁNDEZ, 2007 p. 24) Destacamos que o autor, ao mesmo tempo, que cita a palavra letramento, não a usa, talvez, por não haver certezas ou pesquisas que possam inseri-la em seus objetos de estudo. Porém, estando em pauta, pelo menos no Brasil, tal conceito pode ser muito bem compreendido dentro de um processo que se apresenta múltiplo e que necessita acomodatamentos em conceitos não generalizados, mas específicos, conceitos que servem de conexão.

“A Educação das artes visuais pode incorporar as contribuições dos Estudos da Cultura Visual no sentido de revisão de seus fundamentos, de suas finalidades e das práticas pedagógicas, de modo que possa responder às mudanças nas representações visuais e nas experiências de subjetivação das sociedades contemporâneas?” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 44)

Hernández defende os Estudos da Cultura Visual (ECV) ampliando o ensino da arte para além das fronteiras do pensamento sobre a arte, “no sentido de falar de arte” (HERNÁNDEZ, 2007 P. 24) Ele conclui que a produção de significados na contemporaneidade se vincula ao próprio fazer da arte, sendo assim, a imagem artística na contemporaneidade está impregnada desta nova maneira de subjetividade, “... construindo diferentes tipos de representações visuais.” (HERNÁNDEZ, 2007 p. 25) Mesmo possuindo reflexões definidas sobre a nova visualidade e como ela se interpõe no processo criativo, parece que ela carece de um acomodamento dentro de um sistema de ensino ou um sistema teórico capaz de criar conexões entre as práticas que utilizam a imagem fora do âmbito artístico.

Talvez compreender como se articulam os processos de aprendizado, os processos cognitivos em Artes Visuais quando se usa imagens do cotidiano seja uma necessidade nos dias de hoje. Os dois autores defendem o uso da imagem produzida na contemporaneidade, digamos qualquer imagem, com apelo artístico ou não. Ana Mae defende a gramática visual e Hernandez defende como objeto os Estudos da Cultura Visual, pois os dois autores apresentam a produção e a cultura visual contemporânea como parte do processo de ensino das Artes Visuais. Estas leituras não se apresentam erradas, não é esta questão, mas criam algumas confusões quando temos que classificar métodos ou projetos em ensino em nossa área. E para finalizar esta reflexão, vamos trazer uma citação de Ana Mae Barbosa: “Que se preparamos as crianças para lerem as imagens produzidas por artistas, às estamos preparando a ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente.” (BARBOSA, 2005, p.20) E se preparamos as crianças para lerem as imagens que as cercam? Teriam condições de lerem as obras artísticas?

Lembrando as considerações de Magda Soares (1998) sobre as competências da alfabetização e do letramento dentro do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, há necessidade de esclarecimentos, feitos por esta autora de que alfabetização não é menos importante do que letramento, pois os dois conceitos e procedimentos são articulados, e da mesma forma, partimos de uma articulação dentro do processo de aprendizado em Artes Visuais. Da mesma forma nos coloca Hernández (2007): “A abertura em relação aos ECV (Estudos da Cultura Visual) não trata de mudar (mais uma vez) o lugar das artes visuais na educação...” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 23)

Fica a pergunta ou provocação em relação à atividade proposta neste subcapítulo. Ela se enquadraria como sendo alfabetização visual? Seria parte dos processos dos Estudos da Cultura Visual? Poderia, de forma arbitrária, ser uma espécie de letramento Visual?

3.3 Estágios: Propostas de Ensino

Atividade 1

A primeira proposta desenvolvida foi no Instituto de Educação Flores da Cunha localizada na Avenida Oswaldo Aranha. Considerada uma das mais tradicionais escolas de Porto Alegre, o Instituto de Educação General Flores da Cunha conta com estrutura educacional composta por creche, ensino infantil, fundamental, médio, curso normal (antigo magistério) e matrícula por disciplina. Sua história se integra ao da Capital, sendo o prédio tombado pelo município em 1997 e pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do RS (IPHAE) em 2006. O saguão do instituto abriga uma pinacoteca na área das escadarias, formada por três grandes pinturas a óleo restauradas. São elas: *Garibaldi e A Esquadra Farroupilha* (1919), de Lucílio de Albuquerque, *A Tomada da Ponte da Azenha* (1922) e *Chegada dos Casais Açorianos* (1923), ambas de Augusto Luiz de Freitas.

A atividade fez parte da cadeira de estágio, mas também do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) coordenada pela professora Paola Zordan. O programa envolvia toda a escola e a supervisora era a professora Elis Dockorn. Este programa é de auxílio aos alunos e formandos na área de licenciatura em todos os cursos inscritos proporcionando experiências em atividades dentro de sala de aula. Há uma coordenadora da instituição de ensino superior e uma supervisora, por disciplina, da escola. Cada educandário pode ter várias supervisoras, sendo uma em cada área de conhecimento. A proposta do PIBID/UFRGS era promover temáticas auxiliares e complementares aos professores atuantes do educandário. Os bolsistas traçavam planos que pudessem ser encaixados no currículo escolar propondo novas abordagens de ensino. A importância deste projeto é a própria experiência em sala de aula e a possibilidade de diálogos entre a teoria e a prática de ensino, entre a universidade e a escola.

A turma escolhida foi o sexto ano do ensino fundamental que possuía uma variação entre os alunos de até quatro anos de idade. Esta variação acontece entre os 11 aos 14 anos. Devido a isto, observamos que os alunos mais novos buscavam referências nos mais velhos, mas não significa que estes possuíam mais conhecimento ou um melhor desempenho no aprendizado, o quê eles possuíam eram experiências compatíveis à sua idade biológica. Devido a isto, o centro de interesse destes em relação aos novos sofre algumas variações. De certa forma há que se

dirigir diretamente a este aluno para que não se sinta deslocado, visto, que na maioria das vezes, é aluno repetente e por isso apresenta muitas dificuldades de aprendizado e certo desânimo. Mesmo com estas dificuldades eles mantêm certa influência sobre os colegas, mas nem sempre positivas, por isso, o professor deve estar atento. Dar atenção ou elogiar quando alguma opinião for realmente válida e possa contribuir para o desempenho da turma fazendo com que esta se torne homogênea, ou melhor, se torne colaborativa, configura-se uma iniciativa que pode dar bons resultados.

Na maioria, os alunos não são do bairro, visto que este é de classe média alta e seus moradores vão estudar em colégios particulares. Uma parcela significativa dos estudantes depende de transporte coletivo para chegar até a escola. Ao que parece, os alunos possuem amizades fora do âmbito escolar, pois convivem com outras pessoas, das suas respectivas localidades. É comum que eles cheguem sozinhos.

Sabendo que a professora titular estava com a ideia de desenvolver retrato e autorretrato, a decisão foi adaptar a proposta de cruzamento das Artes Visuais e o Teatro de Sombras recriando em linhas de luz o rosto de cada aluno. Um dos primeiros problemas apresentados para realização da atividade em sombras foi a arquitetura da escola. Suas janelas davam para Avenida Oswaldo Aranha. Além do barulho excessivo, as aberturas eram enormes e as venezianas não funcionavam. Seria quase impossível trabalhar com projeções em sombras em rotunda de tecido, pois tal técnica requer escurecimento parcial para realização de qualquer atividade neste formato. A saída foi procurar novos suportes como apresentados no subcapítulo 1.1, conforme figura 2, que mostra o trabalho desenvolvido pela Cia. Lumbra chamado *Bolha Luminosa*. Trata-se de um balão de tecido alimentado por um exaustor que infla a estrutura. Os atores/manipuladores entram na bolha e de lá projetam as sombras nas paredes criando formas que acompanham as curvaturas da estrutura. Encontramos outros suportes no trabalho da artista francesa Anastassia Elias conforme figuras 22, 23, 24 e 25 que cria um jogo de silhuetas dentro de tubos de papel higiênico aproveitando a luz natural ou um foco de luz qualquer. Em comum, os dois trabalhos criam uma caixa preta possibilitando um espaço possível para o aproveitamento da escuridão interna evitando a influência da luz externa. A procura deste novo suporte foi fundamental para que a atividade tivesse resultados satisfatórios. Além de resultados práticos, contornando o problema de excesso de luz, buscamos resultados estéticos.

Sendo que o objetivo principal, e deve ser em todo plano de ensino, promover a inclusão de todos, a proposta de trabalhar retrato e autorretrato possui um aspecto negativo para alguns, o desenho. Sabemos que nem todos possuem a aptidão de desenhar. A proposta era justamente fazer com que todos compreendessem que o desenho não requer muito detalhe para que cumpra o papel de dar significado à forma. Sabemos que, antes de entrar para um curso de Artes Visuais, a maioria das pessoas acredita que o bom desenho é aquele que descreve com exatidão o objeto reproduzido. No caso do retrato se exige, pelo menos, que ele possa ser reconhecido, que a pessoa retratada seja identificada. Este é um ponto negativo para os alunos que não dominam a técnica tornando-se motivo de desânimo.

A atividade Autorretrato e retrato em sombras possui uma vantagem de transformar uma imagem fotográfica em linhas de luz que se aproxima da realidade sem que seja uma cópia. Depois de feita a atividade o aluno percebe, por meio das linhas de luz e contraste com a sombra, que todo e qualquer desenho pode ser feito com alguns poucos traços. Todos perceberão com o passo a passo que a proposta trabalha a percepção da linha na construção da figura de forma simplificada. Cada aluno, conforme sua aptidão de recorte revelará um traço próprio e perceberá que desenho também é uma questão de estilo.

Material necessário:

- 1 caixa de sapato
- 1 folha de papel vegetal
- 1 foto sua 10X15
- 1 tesoura
- Fita crepe

Plano Alternativo: (caso os alunos não trouxessem o material o professor traria um alternativo)

- Vários retratos de revistas
- Fita crepe

Desenvolvimento

Como introdução ao plano de ensino, primeiramente foram escolhidos artistas de épocas diferentes que trabalharam com autorretrato. O primeiro a ser abordado foi Rembrandt (1606-1669) pintor Holandês com mais de 100 autorretratos. Nesta exposição de seus trabalhos foi chamada a atenção aos contrastes utilizados pelo artista e a passagem do tempo, visto que ele se retratou em vários momentos da sua vida. Os alunos se interessaram pelo envelhecimento registrado pelo pintor. O recorte terminou com os autorretratos modernistas. Foi dada ênfase aos estilos que não seguiam o naturalismo. Por fim, houve uma discussão entre os alunos do que seria um autorretrato na arte contemporânea. Todos chegaram à conclusão que não seria mais necessário o uso do pincel, visto que a forma de retratar-se poderia ser das mais diversas maneiras tais como: escrever sobre si, usar algum utensílio que o distingue, usar as mais diversas formas, técnicas e materiais. Por fim, foi apresentada a proposta do plano de ensino que era fazer um autorretrato com linhas de luz. Mostraram interesse imediatamente.

Nem todos os alunos trouxeram o material, principalmente a caixa de sapato, que neste primeiro encontro não seria tão importante. A atividade também tinha como objetivo aplicar algumas noções de desenho por meio da projeção das linhas em luz. O aluno deveria escolher as linhas mais importantes do rosto traçando-as com uma caneta para depois recortar. Nesta atividade, de recorte, a maior dificuldade era a coordenação motora, um aspecto sempre importante a exercitar. Com paciência, todos os alunos conseguiram terminar a tarefa. A tampa da caixa de sapato era retirada e em seu lugar era colocado o papel vegetal que funcionaria como um pano de projeção de sombras, visto que a sala de aula não possuía condições para o escurecimento parcial. No fundo da caixa era recortado um retângulo de 10X15 onde era fixada a foto já com os recortes prontos.

Nesta atividade, que os alunos mostraram interesse por todas as etapas, a projeção foi a que mais os empolgou. Mesmo aqueles que não estavam gostando do resultado dos recortes, quando viram a imagem projetada no papel vegetal se sentiram deslumbrados. É nesta hora que a atividade mostrou o seu potencial sensível, de sensibilizar o aluno acerca das suas possibilidades e as diversas alternativas para criação de desenhos com a projeção de sombras e como o resultado estético era agradável. Mesmo os alunos que se consideravam péssimos no desenho

acabaram notando a evolução e também se deram conta que desenhar não era tão complicado como pensavam. Em relação ao autorretrato, todos se identificaram com suas projeções. (fig. 39)

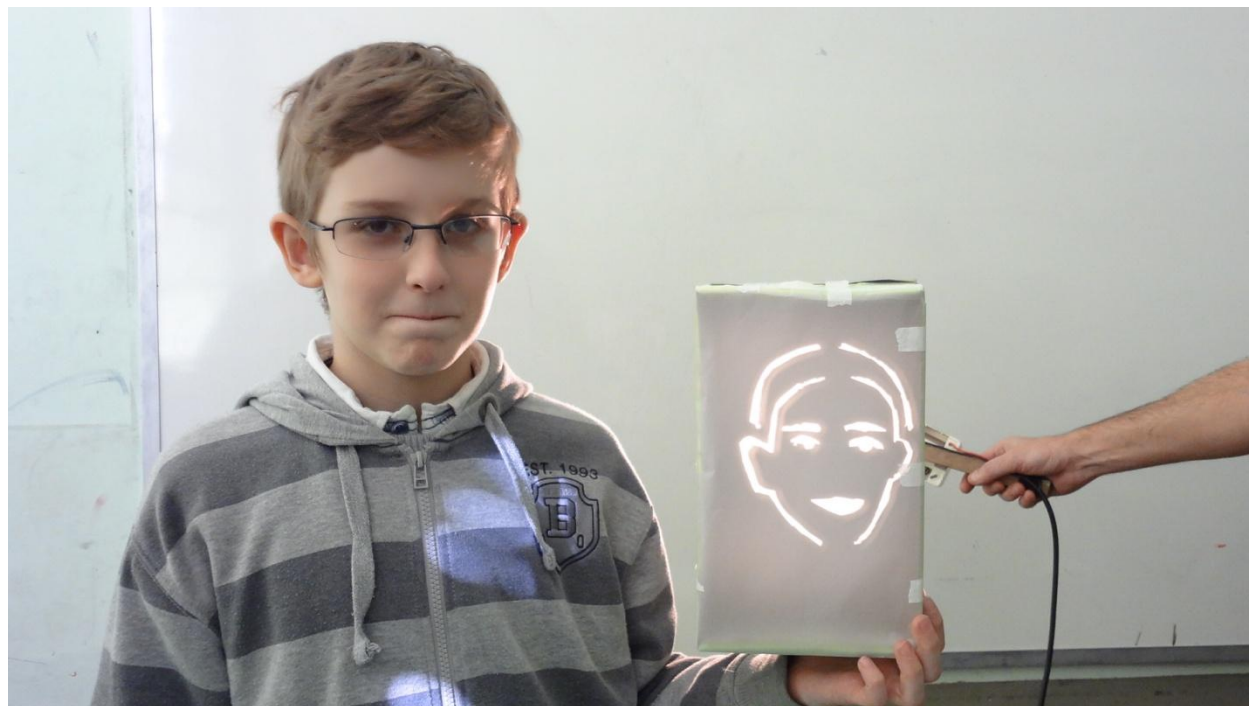


Fig. 39 O aluno se identificava com a imagem projetada na caixa

Procuramos alternativas para dar outros sentidos à atividade propondo uma ida ao pátio da escola e testando a caixa de projeção com a luz solar. (fig. 40) O resultado foi impressionante, pois a luminosidade proporcionada pelo sol dava uma nitidez maior para o autorretrato. Percebemos que o instrumento de projeção tomava outras proporções sendo encarado pelos alunos como uma espécie de máquina. O fato que o objeto tornava-se autônomo, pois não dependia de energia elétrica e poderia ser apresentado a qualquer um na rua quando havia sol claro. Os alunos descobriram que, por vezes, não havia projeção, pois o sol estava escondido atrás das nuvens. Porém, esta constatação, podendo ser óbvia, pois sem sol não há projeção, não aconteceu desta maneira porque ainda havia claridade e as imagens apareciam borradas, leitosas como se houvesse uma lâmpada fluorescente como ponto de luz. Essa foi uma das reflexões que tiveram. Quando Ana Mae Barbosa afirma “A obra para ter qualidade estética deve ter o poder de sumarizar múltiplos significados” (BARBOSA 2055 pag. 42) poderíamos pensar que o autorretrato não tivesse esta qualidade de leitura polissêmica, porém, nem sempre os múltiplos significados precisam estar relacionados à forma ou à estética. No caso desta atividade, a questão

dos múltiplos significados veio por meio da atividade pedagógica que trabalhou varias questões que envolviam vários aspectos da aprendizagem e da apreensão do objeto e não tão somente ao resultado imediato que era o desenho criado pelas linhas de luz.



Fig. 40. Projeções feitas no pátio utilizando o sol como ponto de luz. Demonstra que a utilização de um novo suporte resolveu o problema de iluminação externa, podendo inclusive, utilizá-la para projeção.

Uma instalação feita a partir do acúmulo das caixas (fig. 41) foi outra forma de aproveitar a atividade para agregar sentido e despertar outras ideias mediante o objeto. Surgiram outras maneiras de utilizá-la tais como: um abajur, um lustre e também em utilizá-las em datas como a festa de São João, visto que a festividade sempre se utiliza de fogo ou balões juninos.

Por fim foram apresentadas as obras de Anastassia Elias e da Cia. Lumbra que trabalham com outros suportes para projeção de sombras. Mostraram-se satisfeitos em produzir uma nova espécie de ferramenta para projeções de sombra. De certa forma, consideravam aquela caixa como uma espécie de tecnologia, uma máquina ou algo parecido. Neste sentido o aspecto estético, mesmo que o significado pareça evidente, um autorretrato, ele desperta outras formas de significá-lo sem a necessidade de ser inteligível.



Fig. 41. Instalação feita com autorretratos

Conclusões

O desafio mais instigante no processo de construção do plano de ensino foi o tema pré-estabelecido e sua adaptação à proposta de cruzamento entre as Artes Visuais e o Teatro de Sombras. Quando surgiu a proposta de abordar o tema autorretrato, mesmo não possuindo a ideia de trabalhar tal assunto, ocorreu uma adaptação de fácil concepção que demonstra o quão flexível se mostra este cruzamento. Mesmo abdicando da atividade dramatúrgica o desenvolvimento tornou-se importante ferramenta de aprendizado. Numa mesma atividade podemos trabalhar vários aspectos tanto das Artes Visuais como do Teatro de Sombras. O primeiro foi a procura de novos suportes de projeção. O contato com as novas possibilidades trouxeram uma compreensão maior sobre a flexibilidade para o uso de outros materiais que não os mais tradicionais. No final da atividade, a apresentação de alguns trabalhos em sombras que

usam outros suportes encantou os alunos pela diversidade de formas que podemos trabalhar com esta ferramenta.

O aspecto histórico do autorretrato foi a abordagem mais tradicional, mas as escolhas de artistas e estilos buscavam diálogo com a atividade. Mesmo que muitas vezes não há uma previsão do alcance pedagógico da proposta estes vão aparecendo durante o processo. É preciso estar atento para dar ênfase às questões que surgem no desenvolvimento da atividade para que o aluno possa perceber a sua própria evolução. Foi o caso das aptidões que envolvem o processo do desenho. Por meio da percepção do autorretrato em linhas de luz o aluno aprendeu uma série de novas possibilidades de compor um desenho. Em Teatro de Sombras perceberam outros tipos de suporte que não sejam necessariamente o pano de projeção, visto que a caixa de sapato transformou-se numa caixa escura que daria a possibilidade de projetar sombras mesmo num espaço envolvido em luz. Outra questão importante é a inversão, pois normalmente as imagens em sombras são delineadas pela silhueta escura, neste caso, podemos chamar de linhas de luz, pois os traços são percebidos como luz e não como silhuetas.

Atividade 2

A segunda atividade foi desenvolvida na Escola Estadual Ernesto Dornelles situado na Rua Duque de Caxias. Fundada em 1946, foi uma das primeiras escolas técnicas do país de regime de internato e semi-internato para mulheres. Havia dois cursos: Ginásio Industrial com ensino de corte e costura, confecção de Chapéus, de flores e de ornatos e o Curso Técnico em Artes Aplicadas. Além do ensino médio, atualmente a escola oferece os Cursos Técnicos em Design de Interiores, em Prótese Dentária e em Nutrição.

As atividades de estágio começaram com observações no primeiro semestre do ano acompanhando as aulas da professora contratada Rosângela Todeschinni formada em artes pela ULBRA (Universidade Luterana do Brasil). Lecionava para turma do primeiro ano do ensino médio no turno da noite. Suas aulas e seus planos eram eficientes e notei a sua preocupação em relação a todo o processo de ensino das artes, contemplando a contextualização, a fruição e o fazer. Foi uma experiência muito positiva, pois ela passava muita segurança, e mesmo que a turma apresentasse algumas dificuldades, principalmente em fazer pesquisas que exigia escrita,

mostravam interesse. Alguns problemas foram apontados por ela e o principal era a incerteza sobre a continuidade das aulas no segundo semestre, pois a escola trabalhava por semestres. Soube que ela seria transferida para outra escola e lamentei, pois já estávamos habituados a trabalharmos juntos.

No segundo semestre todos os receios da antiga professora se concretizaram, principalmente em relação à evasão escolar. Muitos alunos frequentavam as aulas até conseguirem um emprego. Neste caso a frequência funcionava como uma moeda de troca, mas depois de conseguirem uma vaga no mercado de trabalho muitos abandonavam ou diminuía sua presença. Descobri que a turma havia começado com quase trinta alunos e no segundo semestre restavam apenas quinze, e mesmo assim, a frequência era baixa. Da mesma forma que na escola Flores da Cunha, o Ernesto Dornelles aderiu ao PIBID sob a supervisão da professora Sandra Mattos que passou a também supervisionar o estágio.

Talvez esta experiência foi uma das mais difíceis e apontou uma das maiores dificuldades diante dos alunos, a apatia. Estar diante de alunos que demonstram desinteresse é um dos maiores desafios que pode passar um professor. O plano era ousado, pois envolvia uma série de processos técnicos em Teatro de Sombras, uso de espaços fora da sala de aula, pesquisas intensas e muito trabalho manual. A ideia era a apropriação da escola para projeções de sombras aproveitando a arquitetura do espaço. Esta atividade estava em consonância com os objetivos do PIBID que eram trabalhar patrimônio histórico e cultural. Uma das metas era chamar a atenção de todos aos vários lugares que a escola possuía para torná-los mais visíveis e utilizados. Conhecendo-a percebemos que muitos locais não eram frequentados. Os alunos iam da sala para o pátio sem notar quantas possibilidades o prédio oferecia em termos de espaços a serem descobertos. O plano era fazer com que o aluno escolhesse um lugar e criasse uma intervenção através de projeções com temas do seu interesse. As silhuetas poderiam ser construídas utilizando imagens veiculadas em jornais e revistas (fig. 42)

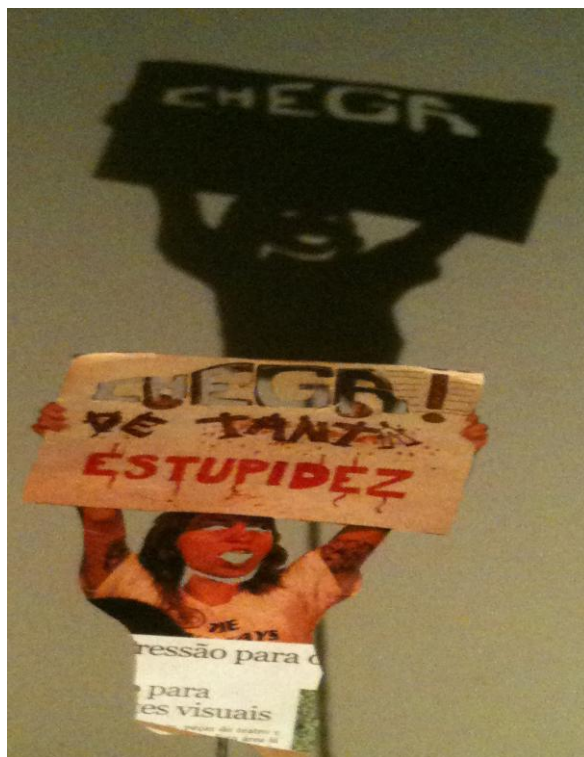


Fig. 42. Alternativa para construção de silhuetas

Este procedimento facilitaria a confecção por parte dos alunos que possuíam dificuldades em desenhar e também seria um bom motivo para aproveitarem as discussões que aconteciam nos meios de comunicação para que pudessem estabelecer diálogos diretos com o público escolar. Um dos objetivos era inspirarem-se na obra de Fernando Hernández e buscar narrativas pessoais ou apropriar-se de narrativas dos meios de comunicação para abrir diversas frentes de diálogo. “As propostas dos produtores visuais (dentro e fora do campo das artes) que questionam os limites nas artes visuais e, acima de tudo, a importância do visual e das formas de ver nas sociedades contemporâneas.” (HERNÁNDEZ 2007 pag. 27). Esta citação dá a tônica na elaboração da proposta e nos objetivos de trazer as imagens da mídia, servindo de ponto de partida para discussões sobre comunicação na contemporaneidade.

Primeiramente o aluno deveria apresentar seu projeto com assunto, objetivos e justificativas tendo como ponto de partida a escolha do espaço onde iria fazer sua intervenção. Por este motivo, teve uma aula explicativa sobre estruturas de projeto, mesmo assim poucos desenvolveram a atividade. Mesmo se interessando pela técnica, a dificuldade apresentada foi a

questão de tempo para a elaboração. Muitos não apresentaram interesse por algum assunto. A apatia era grande. Notamos que esperavam as soluções vindas do professor e estavam muito mais dispostos a uma aula de conteúdo, isto é, uma aula passiva, que não exigia iniciativa nenhuma para resolverem problemas. Diante desta dificuldade a única saída era mudar o plano de ensino sem perder o foco inicial, isto é, trabalhar as possibilidades de cruzamento entre Artes Visuais e o Teatro de Sombras. Surge a necessidade de construir um plano que pudesse estimular o interesse pelas aulas sem que exigisse muito tempo para sua finalização. Estava previsto dez encontros e três já haviam sido utilizados.

Mesmo diante de uma postura passiva por parte do aluno, a decisão foi estruturar uma atividade que começasse pelo fazer, para que capturado o interesse do estudante, este contribuísse com as posteriores pesquisas. Neste sentido foi de imensa contribuição os estudos de Ana Mae Barbosa. Na atividade do plano 1 também utilizamos os princípios da Metodologia Triangular na sua ordem mais lógica e abordada “... que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte.” (BARBOSA 2005 pag. 32) Sabemos que Ana Mae Barboza não preconiza esta ordem como uma máxima e é bom invertermos para que o processo apresente outros resultados e foi esta a nossa decisão: inverter a ordem.

Foi decidido que a atividade seria releituras de obras a partir da técnica de projeção de sombras. A obra escolhida para apresentação da atividade foi a Mona Lisa de Leonardo da Vinci e teve um tratamento especial. Primeiramente o aluno recebia a reprodução em fotocópia da obra de um artista. Como sempre os alunos não mostraram interesse, pois as reproduções eram de baixa qualidade. A sala foi preparada para um ritual de apresentação. Os alunos ficaram às escuras. Foi acesa uma vela e revelada a obra. Na mesma hora a identificaram e gostaram do resultado. Para ela foi criado um bastidor de madeira no tamanho A3 com um tecido em algodão cru. Uma fotocópia da obra, igual a que eles tinham recebido no início da atividade, era utilizada para fazer os recortes onde passaria a luz da vela. Para finalizar, tiveram contato com o processo. Este ritual de apresentação despertou o interesse dos alunos que passaram a determinar as linhas para o recorte da figura iniciando a primeira etapa da atividade.

“O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer, e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.” (BARBOSA 2005 pag. 34)

A magia não está presente somente no fazer, podendo ser transportada para apresentação da atividade, envolvendo a aula, o professor, o aluno e a escola. Pensarmos o espaço escolar como espaço lúdico. Mesmo que a proposta inicial não alcançou êxito, os objetivos do segundo plano, além de seguirem algumas indicações de Hernández, adaptou-se às observações feitas por Ana Mae que percebeu “... uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem...”(BARBOSA 2005 PAG. 34)

No próximo encontro foram trazidos os bastidores e os alunos continuaram com a tarefa. Algumas perguntas surgiram: como o nome do artista e da obra que possuíam. Era hora de determinar a segunda atividade. O estudante deveria trazer informações sobre a vida e a obra do artista que ele estava trabalhando iniciando a tarefa de contextualização histórica. Este interesse surgiu após verem os resultados da primeira tarefa. Conforme a figura ia aparecendo em linhas de luz aumentavam o interesse e o gosto pela obra e pela arte. A surpresa pelos resultados veio pela fruição estética. (fig. 42,43, 44 e 45) Outro fato determinante para estimular o interesse foi a apropriação e a releitura, pois acabavam por se sentirem criadores ou recriadores da obra.



Fig. 42. Releitura da Obra de Paul Klee – Príncipe Negro



Fig. 43. Releitura da obra de Lasar Segall – Mulheres Errantes



Fig.44. Releitura da obra de Edvard Munch – O Grito



Fig. 45. Releitura da obra de Shepard Fairey – These Parties Disgust Me

Conclusões

Neste processo houve uma inversão da atividade anterior. Nesta o fazer foi determinante para que o aluno se interessasse pela contextualização da obra. Este interesse foi promovido pela apreciação estética depois de acabada a tarefa de releitura. Todos os alunos, sem exceção, tiveram uma experiência de fruição junto à obra projetada em sombras. Concluímos que a releitura, no quesito apreciação, foi mais eficaz que a reprodução. Com isto, podemos afirmar que o processo de fazer e fruir, neste caso, estimulou o interesse por arte, sendo assim, isso é uma prova que as imagens em sombras possuem um impacto visual sobre o apreciador capaz de levá-lo a interessar-se pela imagem e por consequência, pela obra e pelo artista. Não seria por menos, pois com a veiculação de imagens e reproduções, sejam em fotocópia ou fotografia, já não é nenhuma novidade e por si só cai no esvaziamento. Este é um dado importante ao fazermos um plano de ensino. Temos que possibilitar outras formas de fruição para resgatar o poder de captura através da arte, sem ao menos, esquecermos-nos do processo de aprendizagem em todas as instâncias da disciplina.

CONCLUSÕES

Certamente a experiência em sala de aula coloca à prova o conhecimento adquirido durante o curso, mas qual a forma que pomos em prática este conhecimento? Seguindo receitas de livros didáticos? Despejando conteúdo? Colocando o aluno a fazer arte? Muitas indagações ocorrem e com certeza muitas dúvidas ao elaborar o plano de ensino aparecem, mas é o processo. A experiência de estar em sala de aula é um desafio enorme para um recém-formado ou em formação. Não estamos diante de um chefe, não estamos trabalhando com números, não estamos manufaturando um objeto e sim estamos trabalhando com a formação de cidadãos das mais distintas camadas sociais, dos mais diversos tipos de estrutura familiar e com a maior diversidade cultural que possa existir. Este é o espaço escolar. De certa forma estamos trabalhando com toda a sociedade em seus vários aspectos humanos possíveis. Nada fácil assumir tamanha responsabilidade. Por isso surgem dúvidas e inseguranças.

Conforme as experiências aconteciam dentro de um planejamento de aula, fomos percebendo que colocar em prática o conhecimento adquirido dentro da universidade, deveria agora, tornar-se um conhecimento vivo. Para que ele se tornasse vivo descobrimos que este conhecimento deveria ser articulado, aberto aos diálogos, flexível e para isto muito serviu a humildade. Não que a humildade coloca-se a autoridade do professor em perigo, mas uma humildade interior, talvez aceitação fosse a palavra mais certa. Aceitar que um plano de ensino pode tomar rumos diferentes sem que isso signifique fracasso. Neste caso é tornar-se flexível, fazer com que todo o conhecimento e conteúdo descansem numa malha capaz de moldar-se aos acontecimentos, às características dos alunos e da escola. O planejamento é importante desde que ele tenha estas características, caso contrário, ele pode se tornar um incômodo ao professor. Isto pode se refletir em autoritarismo, irritabilidade e pior, cegá-lo, a partir de então não conseguirá ver outras possibilidades de articular as várias instâncias do processo cognitivo.

Ressaltamos que o conteúdo dos pesquisadores Ana Mae Barbosa e Fernando Hernández cria esta articulação entre teoria e prática. Quando decidimos trazer a prática em teatro de animação para perto do conhecimento teórico disponibilizado pela universidade sentimos quanto é válida esta experiência, pois a prática é iluminada pela teoria. Assim parece um caminho contrário ao que estamos acostumados. Primeiro estudamos e depois exercitamos. O certo é que

os dois podem ser trabalhados ao mesmo tempo e este lugar só pode ser dentro da sala de aula. Com todo o conhecimento em Teatro de Sombras soubemos administrar e dosar os aspectos pedagógicos e de conteúdo para o ensino das Artes Visuais. Com certeza a prioridade eram as Artes Visuais, mas com certeza dentro de um processo mais longo podemos fazer outros caminhos onde o Teatro de Sombras possa figurar com mais ênfase.

No entanto, o caminho sugeriu várias abordagens teóricas importantes colocadas pelos autores. Uma delas é em relação à utilização da imagem. Para tanto, buscamos na história da arte, tanto a imagem como o objeto e pensamos, dentro do cruzamento Sombras-Visuais, quais seriam suas contribuições. No capítulo 3 brincamos com reproduções de obras de arte de baixa qualidade para que o aluno se decepcionasse e depois resgatamos seu interesse ao transformar essa mesma reprodução numa releitura em sombras. (fig. 42, 43, 44 e 45) Mesmo que a proposta de utilização de imagens dos meios impressos para fazer intervenções na escola não deu certo, buscamos esta referência da produção e reprodução da imagem na contemporaneidade.

A contribuição histórica do Teatro de Sombras para humanidade é a própria contextualização e a importância deste instrumento para o ensino. As reflexões sobre esta imagem que se projeta, articula-se com a imagem na contemporaneidade. A criação de metáforas, como foi abordada no subcapítulo 1.3, na realidade faz parte de um jogo entre observado e imagem. Por isso temos este fascínio de manipular a imagem. Sejam quais forem as formas de manipulação, como é feita em Teatro de Sombras, nos laboratórios fotográficos, nos programas de computador ou sejam com tesouras traçando os caminhos por onde passará os fios de luz. A imagem está aí para ser utilizada, ser construída.

A articulação exige atenção do professor ao processo de aprendizagem do aluno junto ao plano de ensino. Dentro deste processo podem aparecer alternativas que na hora do planejamento não estavam previstas. Este olhar criativo ao andamento das atividades pode trazer surpresas e resultados surpreendentes e daí por diante apontar outros caminhos. Dentro deste panorama já podemos vislumbrar uma sequência de outros planos que se interligam de maneira natural. É quando percebemos que o planejamento é vivo e pode então ter reais chances de atrair a atenção dos alunos. No primeiro planejamento houve este tipo de observação e normalmente surge diante de algumas dificuldades ou problemas que detectamos.

Na escola Rio Grande do Sul, conforme subcapítulo 3.2, quando percebemos que os alunos estavam repetindo os mesmos assuntos durante a criação de histórias, nesta mesma hora

surgiu a ideia de repetir a entrada de personagens, das mais variadas formas. O simples fato de colocar a figura por mais de uma vez, desencadeou um processo de libertação de tais assuntos. Muitas vezes isso deve acontecer de improviso. Sabemos que no teatro o improviso é uma importante ferramenta para aproximar espetáculo da realidade local. Da mesma forma improvisar o plano de ensino pode aproximá-lo do aluno. Ele mesmo pode sugerir saídas diferentes, maneiras diferentes de fazer o exercício proposto. No autorretrato, uma aluna fez o exercício proposto de uma forma inusitada. Na mesma hora, foi convidada, sem imposição, a relatar o seu procedimento. O simples fato de colocá-la como “professora” faz com que os alunos pensem outras possibilidades que não as propostas inicialmente.

O autorretrato foi uma atividade que acabou conectando outros saberes e também resgatando a motivação, principalmente em relação ao desenho. Este fato foi assumindo proporções mais significantes dentro do processo de aprendizado que poderíamos imaginar. O interesse por desenho demonstrado pelos alunos foi surpreendente. Muitos trouxeram revistas em quadrinhos, se interessaram por assuntos como contraste, aguçaram suas observações diante do fenômeno das sombras. Este olhar era o que nos importava, um olhar sensível e atento que nos trouxeram uma maior participação em aula, um maior interesse nas próximas atividades. Com certeza havia momentos de maior confusão dentro da sala de aula, numa turma de sexta série o nível de energia é muito alta. Por vezes podemos nos sentir cansados, mas nada do que quebrar a rotina dos alunos com exercícios que envolvam os corpos. Esta energia pode ser canalizada para uma atividade organizada e depois os alunos relaxam naturalmente. Outras vezes é entrar no caos e aproveitar os momentos e as deixas para inserir as atividades ou procurar conexões para equilibrar a dinâmica.

Mas nada é tão desafiante como encontrar uma turma apática, sem motivação ou só cumprindo uma obrigação. Neste caso houve sérias dificuldades, pois trabalhamos com a falta de energia. Muito difícil movimentar algo sem energia, mas não é impossível. Descobrimos numa turma de primeiro ano do ensino médio que o ritual é muito importante para atrair a atenção dos alunos. Neste caso tivemos que reformular todo o plano de ensino, mas uma lição foi importante e também um aprendizado já relatado acima: estar atento às possibilidades, ver qualquer problema como uma possibilidade. Sendo assim, o plano substituto tinha como objetivo principal o problema apresentado. Tínhamos que capturar este aluno, tirá-lo da apatia e não ceder à sua acomodação, caso contrário, faríamos planos conteudistas. Já ouvimos relatos que conteúdo os

alunos não se interessam, mas quando uma turma se encontra neste estado, eles preferem ouvir conteúdo passivamente, fazer algumas anotações, fazer que estão ouvindo, do que realmente tomarem alguma iniciativa.

Por isto mesmo recorremos ao ritual, ao mágico, como descrito na atividade dois do subcapítulo 3.3. Damos uma ênfase a toda a articulação das peças. Primeiramente uma fotocópia mal feita de uma obra para que eles não se interessassem. Depois a apresentação de uma releitura utilizando estas mesmas fotocópias para surpreendê-los e assim mostrar-lhes quantas possibilidades tinha esta tarefa. Este jogo é que movimenta as energias dentro da sala de aula. Talvez a palavra jogo seja muito importante dentro do processo de ensino. Trabalhar de forma dinâmica as atividades.

Como havíamos proposto para as conclusões, abrimos espaço para uma licença poética, mas ela deu-se justamente numa destas escolas onde foram feitos os estágios e por isso mesmo achamos importante tal relato. Colocamo-la em itálico justamente para grifar seu aspecto autoral. Fez parte do processo, não com o aluno, e sim com o ambiente escolar e terminamos as conclusões acreditando na escola como espaço para múltiplos aprendizados, tanto do aluno como do professor.

Cena de cinema.

Ontem presenciei uma cena que me tocou profundamente, como nos tocam aquelas cenas de filmes memoráveis, onde o silêncio nos grita, o cenário retrata e os atores, neste caso, não brilham. Cenário perfeito! Sem dúvida. Escola pública, com arquitetura positivista, pé direito babilônico, portas altas e magras em madeira de lei. Ao término do meu período, recolhidos os meus materiais, tranquei a porta e dei meia volta. Lá estava o professor, diante do seu quadro negro na sala ao lado. Tinha ares de professor com muita experiência, anos de escola e uma pessoa que me inspira admiração. Não quero descrevê-lo, mas imaginem aquele professor... De biologia, de matemática, de física... Diante do quadro negro, giz na mão, olhar profundo e aquele pó branco se desprendendo da barra e fixando-se como estrelas no firmamento noturno. Este olhar para o infinito, para o negro salpicado com estrelas feitas de calcário. Encanta-me uma cena destas: professor trabalhando em silêncio...

Dava para ver que as primeiras classes estavam vazias. Mania esta dos alunos irem pro fundo da sala! Com o tempo a turminha do fundo se tornou a maior. Tudo bem... normal... fui me retirando, no entanto, não sei por qual motivo me virei e foi quando a cena se completou, e gritou aquele silêncio da sala de aula, foi quando as metáforas acabaram e as estrelas caíram. Estava o professor a escrever no quadro e somente uma aluna se fazia presente. Metáforas outras surgiram. Silêncio tornou-se solidão, educação tornou-se relacionamento e escola tornou-se apartamento. Pouca coisa cabe dentro dos apartamentos construídos hoje em dia.

Qual a força desta imagem tocante? Solidão? Silêncio? Quais são os papéis que temos a representar? Quais são os filmes que temos para olhar? Quais são os amigos que temos para "curtir"?

Charles Kray

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AND, Metin. Os Aspectos e Funções do Teatro Turco. In: BELTRAME, Valmor Níni (org.) **MÓIN-MÓIN: Revista de Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 8, n°.9, 2012. P. 119-129.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus Editora, 1993.

AUMONT, Jacques e Outros. **A Estética do Filme**. Campinas: Papirus Editora, 1995

BARBA, Eugenio. SAVARESE, Nicola; **A Arte Secreta do Ator: Dicionário de Antropologia Teatral**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BADIOU, Marise. Las Sombras em la Duplicidad de Ser o no Ser: Uma Visión Del Mundo. . In: BELTRAME, Valmor Níni (org.) **MÓIN-MÓIN: Revista de Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 8, n°.9, 2012. P. 46-75.

BELTRAME, Valmor. **Teatro de Sombras: Técnica e Linguagem**. Florianópolis: UDESC, 2005.

BERTHOLT, Margot. **A História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19.

CONTRACTOR, Meher; Teatro de Sombras na Índia. In: BELTRAME, Valmor Níni (org.) **MÓIN-MÓIN: Revista de Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 8, n°.9, 2012. P. 78-91.

CONTRACTOR, Meher. **The Land & the People Series**. In: Creative Drama and Puppetry in Education. New Delhi: National Book Trust, 1984.

CONTRACTOR, Meher. **Puppets of India**. Mumbai: Marg Publications, 1968.

CONTRACTOR, Meher. **The Shadow Puppets of India**. Ahmedabad: Darpana Academy of Performing Arts (Darpana Monograph Series; 2), 1984.

CUNHA, Susana Rangel Viera da; As Transformações da Imagem na Literatura Infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org.); **A Educação do Olhar No Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 153-165

DONDIS, A. Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EISNER, Elliot. **O Papel da Arte como Disciplina**. Porto Alegre: Fundação Iochpe/UFRGS, 1992.

FIGUEIREDO, Fernanda de Sousa. **Teatro de Sombras: O Percursos dos Grupos Brasileiros – Karagoz e Lumbra**. Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas. UDESC. 2008.

FREEDMAN, Kerry. **Social Perspectives on Art Education in the U.S: Teaching Visual Culture in a Democracy**. Studies in Art Education, 2000;

GALLEANO, Eduardo. História da sombra. In: BELTRAME, Valmor Níni (org.) **MÓIN-MÓIN: Revista de Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 8, nº.9, 2007. P. 14-21.

GUIMARÃES, Claudia. **Razón y Palabra**. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. Disponível em: <www.razonypalabra.org.mx> Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal NÚMERO 74 NOVIEMBRE 2010 - ENERO 2011.

HAUSER, Man. **Teoria da Imagem**. 2009. Disponível em: <<http://laboratorioinvisibel.wordpress.com/2009/08/13/teoria-da-imagem-man-hauser/>> Acessado em 16/05/2012

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Transformando Fragmentos em Nova Narrativa Educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

LUO, Erica. Teatro de Sombras Tradicional Chinês. In: BELTRAME, Valmor Níni (org.) **MÓIN-MÓIN: Revista de Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 8, nº.9, 2007. P. 92-113.

MEIRA, Marly Ribeiro; Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.); **A Educação do Olhar No Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999 p. 121-140.

MONTECCHI, Fabrizio; Além da Tela: Reflexões em Forma de Notas para um Teatro de Sombras Contemporâneo. In: BELTRAME, Valmor Níni (org.) **MÓIN-MÓIN: Revista de**

Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano3, n°.4, 2007. P. 63-80.

MONTECCHI, Fabrizio; Em Busca de uma Identidade: Reflexões sobre um Teatro de Sombras Contemporâneo. In: BELTRAME, Valmor Níni (org.) **MÓIN-MÓIN: Revista de Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas.** Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 8, n°.9, 2007. P. 92-113.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era Planetária. O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem pelo Erro e Incerteza Humana.** São Paulo: Cortez; Brasília DF: Unesco, 2003.

OLGÁRIA, Matos. Imagens sem Objeto. In. NOVAES, Adauto (org). **Rede Imaginária: Televisão e Democracia** – São Paulo: Companhia da Letras, Secretaria Municipal da Cultura, 1991 p. 15-37.

OPHRAT, Hadas; O Boneco e o Teatro Visual. In: BELTRAME, Valmor Níni (org.) **MÓIN-MÓIN: Revista de Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas.** Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano3, n°.4, 2007. P. 91-102.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo Artes na Alfabetização.** Porto Alegre: Kuarup, 1996.

SILVEIRA, Regina. **Linha de Sombra.** Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2009.

SAUSSURE, ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 30ª edição. São Paulo: Cultrix, 2002.

SOARES, M. B. **Letramento: um Tema em Três Gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento e Alfabetização: as muitas Facetas.** Belo Horizonte: Revista Brasileira de Educação, 2004, n° 25.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo, Cortez, 1995.

VARDA, A. **Les Glaneurs et la Glaneuse.** Filme. França, 2000.

WHITMONT, Edward C. A Evolução da Sombra. In: ZWEIG, Connie. ABRAMNS, Jeremiah. **Ao Encontro da Sombra.** São Paulo: Ed. Cultrix, 2004. P. 34-40.

ZORDAN, Paola (org.); **Iniciação à Docência em Artes Visuais: Guia de Experiências.** São Leopoldo: Oikos, 2011.

ZORDAN, Paola. Decodificação e Imagens e Mitologias Juvenis. In. **Ler e Escrever: Compromisso no Ensino Médio** – Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008. P. 77-88.

ZWEIG, Connie. ABRAMNS, Jeremiah. **Ao Encontro da Sombra**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2004.

Sites:

http://www.cepetin.com.br/artigos_09.asp Acesso em: 07/09/2013

http://www.unipa.it/~michele.cometa/5_I%20dispositivi_Benjamin.pdf Acesso em: 08/09/2013

<http://www.aipcinema.com/ficheiros/Conteudos/ORIGENS.pdf> Acesso em: 10/09/2013

<http://www.razonypalabra.org.mx/N/N74/VARIA74/18GuimaraesV74.pdf> Acesso em: 13/09/2013

http://www.invisibel.net/textos/teoria_da_imagem.pdf Acesso em: 15/09/2013

<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/viewFile/193/173> Acesso em 18/09/2013

http://www.ceart.udesc.br/ppgt/revista_moin_moin_1.pdf Acesso em: 23/09/2013

http://www.ceart.udesc.brhttp://kinodinamico.com/dapesquisa/files/01CENICAS_Luana_Mara_Pereira.pdf Acesso em 27/09/2013

http://www.artenaescola.org.br/sala_relatos_artigo.php?id=428 Acesso em 29/09/2013

<http://piodiaz.wordpress.com/2012/11/15/forms-in-nature/> Acesso em 03/10/2013

<http://www.anastassia-elias.com/portfolio> Acesso em 25/10/2013

<http://euniverso.com.br/Cult/Arte/aorigemdocinema.htm> Acesso em 28/10/2013

<http://portalbraganca.com.br/cinema/primeiros-aparelhos-de-cinema.html> Acesso em 10/11/2013