VERA IMPÉRIO HAMBURGER

**O DESENHO DO ESPAÇO CÊNICO:
da experiência vivencial à forma**

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do Título de Mestre, em Artes. Área de Concentração Artes Cênicas. Linha de Pesquisa Texto e Cena.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos de Araújo Silva.

**São Paulo
2014**

VERA IMPÉRIO HAMBURGER

**O DESENHO DO ESPAÇO CÊNICO:
da experiência vivencial à forma**

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do Título de Mestre, em Artes. Área de Concentração Artes Cênicas. Linha de Pesquisa Texto e Cena.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos de Araújo Silva.

COMISSÃO EXAMINADORA

São Paulo, _____

Dedico este trabalho a meu pai, Ernst W. Hamburger, que me apontou o caminho da pesquisa e da curiosidade pelas coisas do mundo, a minha mãe, Amélia Império Hamburger que me fez duvidar delas, e a Flávio Império, que me mostrou o prazer de simplesmente estar.

Com eles, aprendi a aprender

AGRADECIMENTOS

Em dúvida sobre a ordem, procedo por medida cronológica. Seguindo o descrito nesta dissertação, do fim ao começo desta pesquisa, agradeço pela inestimável contribuição de meu orientador Antonio Araújo, pelas considerações na ponta do lápis, palavras e olhar afiados.

Sou grata ao departamento de Cinema, Radio e Televisão, assim como ao de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, respectivamente CTR ECA USP e CAC ECA USP, pelo apoio imprescindível a esta pesquisa. Em particular ao Prof. Dr. Luis Fernando Angerami Ramos, Profa. Dra. Maria Dora Genis Mourão e Prof. João Batista Godoy de Souza, que acolheram a experiência na escola de audiovisual e criaram condições para que o projeto se realizasse como planejado. No mesmo sentido, agradeço a Profa. Dra. Maria Helena Franco de Araújo Bastos, que nos encaminhou ao espaço do CAC. Aos funcionários das referidas unidades, entre administrativos e técnicos, que organizaram, encomendaram, equiparam e acompanharam sua produção. A seus corpos docentes, pela cortesia e colaboração à pesquisa.

Sou grata a Profa. Dra. Maria Lúcia Pupo, pela indicação de bibliografia fundamental para as conexões aqui construídas, assim como as considerações feitas pela Profa. Dra. Ana Maria Belluzzo sobre o apresentado em banca de qualificação. À Profa. Dra. Silvia Fernandes Telesi, devo a leitura de autor complementar que mostrou-se igualmente essencial ao desenvolvimento desta análise, como salientado pela benvinda colaboração de Julia Guimarães.

A Profa. Dra. Cibele Forjaz por ter inventado que esse era o caminho, me convencido e colaborado em sua realização, ao lado de outros, aqui nominados: os estudantes monitores Gabriela Torrezani, Fernando Passetti, Olívia Teixeira e Ana Claudia Amaral; a fotógrafa Ana Laura Leardini, que planejou e acompanhou cada sessão com câmeras de vídeo e projetores, produzindo as imagens que acompanham esta escrita; ao estudante Yugo Hatori e sua eventual colaboradora Marília Mencucini, pela sonorização das aulas e a querida Julia Zakia que as iluminou.

Sou especialmente grata aos estudantes que deram forma a esta experiência e emprestaram seus depoimentos, com sinceridade e dedicação, em prol da pesquisa comum. A Manoela Cardoso, que as editou criando novo movimento àquilo que foi vivido. O labor dissertativo contou ainda com a substancial colaboração das estagiárias e companheiras Luiza Strauss e Marina Diez, na preparação e ordenação do material documental reunido e sua curtição.

Sou grata àqueles que contribuíram nesta construção ao longo dos anos. Dentre os quais, destaco a irmana colaboração de Raimo Benedetti, pela longevidade e qualidade da parceria que não cessa, assim como Paulo Von Poser e Renina Katz. A todos os colegas professores que me acompanharam em trajetórias didáticas anteriores. Aos diretores das instituições que me ofereceram espaço e apoio no desenvolvimento dessa pesquisa, das quais destaco: a Vídeo Fundação, no Rio de Janeiro, onde tudo começou; a Escola São Paulo e o Centro Cultural Barco, que possibilitaram as novas experiências; à Fundação Joaquim Nabuco, através do Centro Audivisual Norte – Nordeste, por ter me levado, lecionando, a outras regiões do país e, afinal à experiência ocorrida na 12a. Quadrienal

de Praga, que reuniu-me a estudantes de lugares estrangeiros, em nova perspectiva de experimentação.

Por fim, agradeço a meu pai, pela convivência estimulante e apoio diário incondicional, a meus irmãos e a todos aqueles que compreenderam minha ausência temporária.

Como epígrafe
faço minhas
as palavras na lousa de Amelinha:
“Quem duvida se equilibra”.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de direção de arte cênica e cinematográfica, realizada através de experiências práticas e sessões explanativas, de caráter interdisciplinar e coletivo. Quando falamos de Direção de Arte estamos nos referindo a uma área do conhecimento cuja sintaxe baseia-se no trinômio Corpo-Espaço-Tempo, conformando-se, por excelência, em uma linguagem multidisciplinar. Nosso foco de estudo concentra-se no processo de aprendizado de estudantes universitários, provenientes de diferentes escolas ligadas às artes do espaço, sobre aspectos fundamentais da criação do ambiente da cena, seja ela performativa, expositiva, teatral ou audiovisual. Tem como objeto de pesquisa o Laboratório Interdisciplinar - Fronteiras Permeáveis, desenvolvido pela pesquisadora, durante o segundo semestre de 2013, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como disciplina optativa livre presente no currículo do departamento de Cinema, Rádio e Televisão, sob o título Seminário Temático - CTR 0809. Através da análise da experiência realizada, dos depoimentos dos estudantes participantes e de estudo teórico, pretende-se discutir, nesta dissertação, a pertinência da metodologia aplicada, que reúne tanto experiências vivenciais, de caráter coletivo, quanto aulas discursivas, no âmbito da Universidade de São Paulo. Através de análise bibliográfica e da discussão da prática realizada junto aos estudantes, pretende-se avaliar seus limites e alcances, verificando a possibilidade de sua aplicação na esfera universitária.

ABSTRACT

This dissertation presents a teaching methodology for scenic and cinematic arts which was accomplished through interdisciplinary, and collective, sessions both for practical experiences, and exposition. When talking about Art direction, it is referred to the knowledge area whose syntax is based on the Body-Space-Time triad, par excellence conforming a multidisciplinary language. The spoken Art Direction subject is referred to this area of knowledge whose syntax is based on the Body-Space-Time triad, par excellence conformed in a multidisciplinary language. The focus of this study is a group of University of São Paulo students' learning process. Students come from different programs (Architecture, Audiovisual, and Cenic Arts), all related to the arts of the space, with emphasis on: creating and designing atmospheres either for performances, exhibits, theatral or audiovisual. Research for this dissertation was conducted in the interdisciplinary laboratory - Permeable Borders, developed by the researcher during the second half of 2013, at the School of Communication and Arts in the University of São Paulo, as an open elective discipline of the Film and Television program, under the title: Thematic Workshop - CTR 0809. Analysis of course experiences, participant's testimonials, and theoretical considerations form the empirical database for the discussion of the efficacy of the applied methodology,. Through bibliographical references and the argumentation about the practical activities conducted with the students, this dissertation proposes new interdisciplinary theoretical and practical tools to stimulate the production of shared knowledge about scenic space among university undergraduate students.

APRESENTAÇÃO

Sou arquiteta e urbanista graduada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU USP) em 1989. Porém, atuo profissionalmente, desde a época da escola, em projetos de cenografia e direção de arte de diferentes gêneros de linguagem, a saber: teatro, ópera, dança, cinema e exposições temáticas. A vivência estudantil abriu caminho para a reflexão sobre a linguagem arquitetônica e visual, enquanto a prática profissional apresentou-me à expressão cênica e cinematográfica, em trabalhos desenvolvidos por equipes multidisciplinares.

A formação oferecida pela escola proporcionou-me a vivência, como discente, de diversos princípios outrora defendidos pela Bauhaus. Cursos oferecidos por professores como Renina Katz, Joaquim Guedes, Paulo Mendes da Rocha, Décio Pignatari e Ana Maria Belluzzo, entre outros, citavam a escola alemã sob aspectos diversos. Ao mesmo tempo, o embate contínuo entre diferentes visões pedagógicas desenvolvidas na unidade universitária apresentou-se sob o ponto de vista da estudante. Debates sobre metodologia do ensino da arquitetura e artes relacionadas desdobraram-se durante os seis anos em que frequentei o curso, instigando a reflexão sobre o tema desde a graduação.

Por outro lado, na perspectiva de minha história pessoal, posso dizer que as questões relativas à pesquisa e ao ensino estiveram, frequentemente, presentes em minha vida. A observação da atuação profissional de meus pais como pesquisadores e docentes do Instituto de Física da USP, me levou a auditórios tornados laboratórios e laboratórios científicos em sala de aula. Os professores Ernst W. Hamburger e Amélia Império Hamburger tiveram atuação marcante na pesquisa didática, assim como na elaboração histórica e na divulgação da ciência no Brasil. A atividade investigativa prática foi por eles adotada tanto como forma de ensino em sala de aula, laboratórios científicos ou auditórios de palestras, como na conformação de exposições científicas. Tive a oportunidade de compartilhar algumas dessas experiências em visitas eventuais às sessões didáticas, realizações de divulgação da ciência, ou mesmo em recorrentes discussões nas mesas de almoço. No mesmo sentido, acredito que a convivência familiar com o artista visual e cênico, arquiteto e professor Flávio Império deixou sementes para minhas escolhas profissionais e acadêmicas.

Ao me envolver em projetos nos diferentes campos da cultura, percebi a responsabilidade assumida pelo diretor de arte e o pouco reconhecimento de sua função, isto é, o pouco entendimento sobre o papel e abrangência da concepção do espaço cênico/visual na construção das obras.

Na busca por parâmetros mais claros para o meu próprio trabalho, passei a dedicar-me, paralelamente à atividade artística profissional, à pesquisa e ensino sobre a matéria, a mim tão cara. Em 2003 ofereci meu primeiro *workshop* na Vídeo Fundação, escola livre de cinema, vídeo e TV para produtores, atores e realizadores com sede na Fundação Progresso, na cidade do Rio de Janeiro.

Em 2004 recebi o apoio da Bolsa Vitae de Artes para desenvolver a pesquisa *Arte em cena, a direção de arte no cinema brasileiro*¹, cujo resultado parcial foi lançado, em livro homônimo, pela Editora SENAC-SP, em parceria com a Edições SESC-SP. Nessa investigação, tive a oportunidade de, além de fazer extensa pesquisa histórica sobre a matéria, trocar ideias e reflexões sobre o tema com alguns dos mais experientes profissionais do cinema e do teatro nacionais. Desde então, mantenho ininterrupta atividade didática e de pesquisa sobre a matéria.

Ao longo dos anos, através da convivência com os estudantes, em sala de aula, e seus questionamentos, tornou-se clara a necessidade da adoção de novas experiências para o ensino das matérias básicas da direção de arte. Conformados por regras artísticas e referências visuais externas, os estudantes esqueciam-se de refletir sobre sua própria vivência cotidiana com a matéria, o espaço e o tempo.

A reflexão sobre os efeitos sensoriais, emotivos e intelectuais presentes na obra plástica-espacial mostrava-se limitada. Pareceu-me premente adotar como método de ensino de direção de arte, modos de atuação criativa que levassem à formação de um repertório próprio a cada indivíduo, isto é, a um real aproveitamento de suas potencialidades expressivas.

O aprimoramento da percepção espaço visual e seus elementos conformativos passou a ser o principal objetivo, assim como a compreensão da dinâmica coletiva nas realizações empreendidas. Nesta perspectiva, passei a elaborar cursos em diferentes formatos. Durante os últimos sete anos foram ministrados, em escolas de curso livre ou cursos universitários, desde módulos de média extensão, com duração de quatro meses, até experiências de doze horas de trabalho, divididas em dois dias consecutivos, como foi o caso daquela realizada por ocasião da Scenofest/Quadrienal de Praga 2011.

Porém, a criação programática de cada experimento didático realizado deu-se, até agora, de forma empírica. Procuro, através da pesquisa, ora desenvolvida em ambiente acadêmico, encontrar embasamento para a continuidade dessa investigação. Para tal, contando

¹ HAMBURGER, V. , *Arte em cena, a direção de arte no cinema brasileiro*. São Paulo: Editora Senac e Edições Sesc, 2014.

com o apoio da Universidade de São Paulo, foi realizado o Laboratório Interdisciplinar Fronteiras Permeáveis como experimentação prática a ser discutida junto aos estudantes e professores envolvidos, à luz de bibliografia selecionada em acordo com o orientador deste trabalho, Prof. Dr. Antonio Carlos de Araujo Silva, e os participantes da banca de qualificação realizada em setembro de 2013, Profa. Dra. Ana Maria Belluzzo e Profa. Dra. Maria Lúcia Pupo.

Não há como evitar, nessa dissertação, que a arquiteta, diretora de arte de exposições, cinema e teatro converse com a pesquisadora da linguagem e do ensino, faces complementares da mesma figura. Da mesma forma, a autora coloca-se em campo, vez por outra, através de citações ao livro recém-lançado *Arte em cena, a direção de arte no cinema brasileiro*.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CAPÍTULO 1	
DIREÇÃO DE ARTE: A PRESENÇA, O SENTIDO E A MULTIDISCIPLINARIDADE	
2.1. Produção de presença e a conformação de uma experiência estética	25
2.2. As Matérias da Direção de Arte	26
2.3. Uma experiência estética: objetivo e processo	47
3. CAPÍTULO 2	
O ENSINO COMO EXPERIÊNCIA	
3.1. Da prática à discussão conceitual	52
3.2. Corporalidade e percepção	58
3.3. Fronteiras Permeáveis	66
3.4. A construção de um laboratório pedagógico	69
3.5. Experiências Referenciais	75
4. CAPÍTULO 3	
LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR FRONTEIRAS PERMEÁVEIS	
4.1. Programa	83
4.2. Descrição da experiência	90
5. CAPÍTULO 4	
RESULTADOS	
5.1. Cartas de Intenção	184
5.2. Cadernos e depoimentos finais	191
5.3. Dificuldades encontradas	275
5.4. Sobre os Cadernos	288
5.5. Sobre as formas construídas	291
5.6. Sobre o conteúdo ético	292
5.7. Avaliação geral	300
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	306

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	316
8. ÍNDICE DE APÊNDICES IMPRESSOS	
A : Tabela - Experiências Pedagógicas Anteriores	319
9. ÍNDICE DE APÊNDICES EM MÍDIA DIGITAL (DVD)	
C : “Cartaz de divulgação da Apresentação do curso”	DVD
D : Material Gráfico utilizado na Aula de Apresentação do Curso	DVD
10. ÍNDICE DE ANEXOS EM MÍDIA DIGITAL (DVD)	
A : Programa de curso : “Introdução à Direção de Arte e Cenografia”	DVD
B : Programa de curso : “Direção de Arte – 1 semestre - Módulo 1”	DVD
C : Programa de curso : “Direção de Arte - 1 semestre – Módulo 2”	DVD
D : Cartas de Intenção	DVD
E : Cadernos Pessoais	DVD
F : Depoimentos sonoros	DVD
G : Depoimentos escritos	DVD
H : Videografia Editada	DVD
I : Videografia Recortada	DVD
J : Folhas Avulsas produzidas na Galeria Flórida	DVD

1. INTRODUÇÃO

Apesar do papel e abrangência da Direção de Arte na produção da obra artística contemporânea, sua presença nos currículos universitários é deficiente. Matéria de caráter multidisciplinar, não encontra, na atual divisão das escolas de nível superior, espaço para que desenvolva um sistema pedagógico próprio. A experiência aqui empreendida, com o apoio da Escola de Comunicação e Artes da USP, através de seus departamentos de Cinema, Radio e Televisão e Artes Cênicas, pretende trazer subsídios para a discussão e contribuir para o urgente preenchimento desta lacuna no processo de aprendizado do artista brasileiro em formação.

Este trabalho dá continuidade às investigações que venho desenvolvendo tanto na área de ensino, quanto na prática artística. Através dele discuto com teóricos, artistas, professores e estudantes, aspectos fundamentais da conformação do espaço do espetáculo, assim como metodologias para o ensino da matéria. A palavra *espetáculo* é entendida aqui como evento de expressão artística ou cultural que baseia-se na imersão do espectador-visitante em um espaço visual significativo.

Estruturado a partir de experiências de ensino anteriores, o Laboratório Interdisciplinar Fronteiras Permeáveis procura colaborar, através de procedimentos analíticos e laboratoriais, com a construção de parâmetros atuais de ensino da Direção de Arte, em critérios renovados.

A análise sobre a experiência realizada foi desenvolvida através da documentação multimídia produzida - material composto por vídeos, imagens captadas em diferentes formatos, depoimentos sonoros e textuais, além de desenhos – cujos autores formam extensa ficha técnica, entre estudantes, estudantes monitores, professores e técnicos, além de artistas convidados, que trabalharam em atuação colaborativa.

1.1. Da elaboração teórica

As fontes bibliográficas foram igualmente fundamentais para a elaboração de fundamentos sobre a experiência desenvolvida. Através das reflexões de artistas e pensadores sobre processos criativos e educacionais experimentados, pudemos confirmar, corrigir, acrescentar e assim enriquecer a análise sobre a experiência desenvolvida.

Se as experimentações educacionais desenvolvidas pela *Staatliches-Bauhaus* (1914–1933, Alemanha), assim como aquelas desenvolvidas pelo professor Flávio Império (1935–1985, Brasil), na FAU USP, foram referências básicas para a elaboração deste trabalho. O

pensamento do filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey (1859–1952, EUA), foi adotado como parâmetro teórico fundamental, enquanto o estudo sobre os *efeitos de presença e sentido*, conceitos elaborados pelo filósofo e professor de literatura alemão, radicado nos Estados Unidos, U. H. Gumbrecht (1949, Alemanha), nos oferecem definições que reconhecemos, por presença, na prática empreendida.

No pensamento dos professores consultados, encontramos diálogo tanto no que diz respeito às experiências pedagógicas realizadas, quanto às considerações sobre o papel e abrangência do ensino artístico. Se os professores artistas da Bauhaus e da FAU USP trazem da prática a reflexão teórica, os filósofos auxiliaram-nos, com a formulação de conceitos fundamentais à elaboração dessa dissertação, estabelecendo parâmetros e vocabulário para o exame da experiência realizada.

Enquanto a interlocução com Flávio Império e Oskar Schlemmer traz a experiência direta do corpo no espaço como método de ensino aliado à pesquisa artística, em Moholy-Nagy (1895, Hungria – 1946, EUA) encontramos considerações provenientes da mesma investigação na escala do modelo tridimensional. Em Paul Klee, Joseph Albers e W. Kandinsky o plano bidimensional e seus elementos primordiais apresentam-se em diferentes visões, nas quais igualmente encontramos pontos interessantes para essa análise. Unem-se a eles Joseph Itten e Walter Gropius para o debate sobre a estruturação de um curso artístico. Além disso, acreditamos que o estabelecimento de metas pedagógicas deste trabalho está a eles ligado, de maneira intrínseca, através da experiência discente, junto à FAU USP, nos anos 1980.

John Dewey, através da obra *Arte como experiência*², apresenta fundamentos que perpassam as reflexões sobre o ensino artístico aqui consideradas. Por sua vez, H. U. Gumbrecht nos oferece definições de igual valor à análise, através do enunciado apresentado na publicação *Produção de Presença, o que o sentido não consegue transmitir*³, no qual estabelece o conceito de *produção de presença*, onde, segundo o autor:

A palavra “presença” não se refere (pelo menos não principalmente) a uma relação temporal. Antes refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. (...), uso “produção” no sentido de sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de “trazer para frente” um objeto no espaço. Aqui a palavra “Produção” não está associada à fabricação de artefactos ou de material industrial. Por isso, a “produção de presença” aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais

² DEWEY, J. *Arte como experiência*. Org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

³ GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença, o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro, Editora PUC-RIO e Contraponto, 2010, p. 15.

se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos “presentes” sobre os corpos humanos.⁴

Reconhecendo na materialidade meio de estabelecimento de conexões essenciais à vida, assim como na arte e em seu ensino, de propriedades presenciais insubstituíveis por palavras, o pensador alemão contrapõe-se à tradição interpretativa da busca do sentido sobre as coisas do mundo. Sem recusar a participação de bases cartesiana, hermenêutica ou metafísica, Gumbrecht apoia-se na concepção do homem heideggeriano para propor a soma entre *efeitos de presença* e *efeitos de sentido* como modo de compreensão humana sobre si e o universo do qual faz parte, desafiando “[...] uma tradição largamente institucionalizada, segundo a qual a interpretação – ou seja, a identificação e/ou atribuição de sentido – é a prática nuclear, na verdade a única, das Humanidades”⁵.

Nesse sentido, alinhamo-nos ao compromisso assumido pelo autor, como estabelecido no *Manual do usuário* de sua obra, para a elaboração da metodologia específica para o ensino da Direção de Arte da cena, em linha semelhante à seguida por Dewey, na presente pesquisa:

[...] lutar contra a tendência da cultura contemporânea, de abandonar, e até esquecer, a possibilidade de uma relação com o mundo fundada na presença. Mais especificamente, [...] de lutar contra a diminuição sistemática da presença e contra a centralidade incontestada da interpretação nas disciplinas do que chamamos ‘Artes’ e ‘Humanidades’.⁶

Entende-se aqui, os *efeitos de presença* como resultados da convivência corpórea entre o ser e *as coisas do mundo*⁷. Segundo o professor, tal contato é capaz de provocar múltiplos sentidos e significados ao objeto em presença do ser, ao atuar, de forma global e interconectada, sobre os diferentes meios de percepção humana. Tal valor, como definido pelo autor, é para nós fundamental, na medida em que reconhece atributos essenciais da materialidade, com os quais lidamos no dia a dia da elaboração profissional. A expressividade de um diretor de arte depende da capacidade de compreensão sobre as propriedades comunicativas impregnadas na corporalidade e na visualidade do evento vivenciado por presença em experiência artística.

Pode ser mais ou menos banal observar que qualquer forma de comunicação implica tal produção de presença; que qualquer forma de comunicação, com seus elementos materiais “tocará” os corpos das pessoas que estão em comunicação de modos

⁴ GUMBRECHT, 2010, p.13.

⁵ idem, p. 15.

⁶ idem, p. 15.

⁷ DEWEY, 2010, passim; GUMBRECHT, 2010.

específicos e variados⁸.

Por *efeitos de sentidos* compreendemos os aspectos de natureza cognitiva presentes no mesmo convívio e igualmente participantes do processo de significação sobre a obra. O sistema de elaboração da experiência vivida envolve, neste sentido, padrões memoriais, de ordenação complexa. Neste conceito, a nosso entender, estão embutidos aspectos igualmente entrelaçados. Questões afetivas, históricas, psicológicas ou de ordem intelectual e política são substratos igualmente presentes no objeto de atenção. Conexões, as mais variadas, são estimuladas por provocações contidas no espaço simultaneamente à apreensão sensorial.

Por outro lado, nos alinhamos ao professor, por suas considerações sobre a cultura da interpretação hermenêutica, ou representação metafísica e psicológica - e por vezes patafísica⁹, do ponto de vista de Cortázar (1999) - dominante na estrutura de ensino atual em geral. Reflexo sentido em nosso dia a dia.

Ao mesmo tempo em que o mundo atual se desenvolve em normas confusas, o autor nos apresenta posturas que envolvem questões éticas em considerações sobre o fazer artístico. Sob o ponto de vista do ensino da história da literatura, nos apresenta conceitos que fazem parte dessa pesquisa. Sem recusar a participação dos significados cognitivos, que vínhamos falando, como participantes essenciais do complexo processo de significação *sobre as coisas do mundo*, discutimos, neste trabalho, seu domínio enquanto meio de comunicação entre os homens.

Ao definir a *oscilação* entre *efeitos de presença e de sentido*, existentes na convivência matérica, como estrutura capaz de gerar experiências imersivas de *intensidade especial*, através da qual o *prazer da presença* se faz satisfeito, Gumbrecht (2010) discute a ideia de *experiência estética* como forma de ensino na atualidade:

[...] penso que a experiência estética – pelo menos em nossa cultura – sempre nos confrontará com a tensão ou a oscilação, entre presença e sentido. Sem entrar ainda em pormenores, minha hipótese inicial é que aquilo que chamamos "experiência estética" nos dá sempre certas sensações de intensidade que não encontramos nos mundos histórica e culturalmente específicos do cotidiano em que vivemos.¹⁰

Os conceitos de *materialidade*, *não hermenêutico* e *presença*, apresentados pelo pensador, são elementos fundamentais para a construção da experiência de ensino proposta, não só no que diz respeito à metodologia aplicada, mas também na construção do conteúdo a

⁸ GUMBRECHT, 2010. p. 39.

⁹ CORTÁZAR, J. *O Jogo da Amarelinha*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

¹⁰ GUMBRECHT, 2010. p. 128.

ser apreendido. Da mesma forma, o estabelecimento dos parâmetros de *epifania*, *presentificação* e *dêixis* como elementos primordiais à prática junto ao estudante, trouxeram aspectos fundamentais à análise sobre a investigação pedagógica.

Momentos de intensidade especial vividos na experiência pedagógica, pelo estudante, são tidos, na mesma linha de raciocínio, como instantes de iluminação especial que provocam a configuração instantânea de significações latentes, contidas nas descobertas sobre a forma, na convivência matérica. Através da intercomunicação entre os elementos presentes ao momento, e de sua intensidade, a memória do estudante é acionada.

Em diálogo com o autor, reconhecemos instantes vividos em nossa própria experiência, como discente ou docente, também na constituição da ideia de *presentificação*. A propriedade do aprendizado depende da qualidade de *presença* do estudante, como ser integralmente entregue, no momento e lugar, à experiência. Condição primordial para que o processo de aprendizado se efetue em sua complexa potencialidade, segundo o professor.

Neste sentido, o pensador ajusta a posição do mestre no espaço de aula. A forma de condução de uma sessão é por ele discutida através da formulação da palavra, *dêixis*. Se detentor de conhecimentos interessantes ao grupo reunido, o mestre é priorizado enquanto apontador, provocador e condutor da experiência estética pedagógica.

Tornando presente, no meio acadêmico contemporâneo, questões fundamentais tratadas anteriormente por John Dewey, Grumbrecht apoia-nos na atualização de aspectos discutidos pelo pedagogo norte-americano. A trajetória dos pontos que orientam esta pesquisa, perpassam linhas em cruzamento geográfico e temporal.

Se a Bauhaus encontra-se em ponta deste pensamento, Flávio Império apresenta-se em sentidos complementares, assim como outros mestres da história da educação brasileira, como o baiano Anísio Teixeira (1900-1971, Brasil) e o pernambucano Paulo Freire (1921-1997, Brasil). Gerações sucedem-se na pesquisa experiencial enquanto metodologia de ensino, em contraposição aos procedimentos historicamente dominantes, baseados no que podemos chamar aqui, de *sistema “bancário”*¹¹, como defendido, por Freire, em obras como *Pedagogia da autonomia*¹², ou utilizado nesta pesquisa como argumento primordial.

Ressaltamos, por fim, a contribuição do pensamento de John Dewey para esta pesquisa. Articulando-se em uma “teoria da experiência” como âmbito de intercâmbio entre sujeito e meio em que está inserido, com aplicação tanto à ação educacional, quanto na relação entre

¹¹ Paulo Freire contrapôs firmemente ao que entendeu por “ensino bancário”, caracterizado por: transmissão de um conhecimento hierarquicamente disposto; conhecimento disposto dentro de um currículo fechado; conteúdos desintegrados entre si; comportamento acrítico do aluno.

¹² FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2009.

homem e obra artística, o autor discute questões convergentes à nossa investigação. Por suas palavras traduz ideias das quais partiram as propostas pedagógicas aqui analisada, por exemplo ao dizer:

“Aprender da experiência” é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas.¹³

Nesta perspectiva, Dewey distingue diferentes espécies de experiências, conforme a proporção de reflexão que contenham: a ação que repousa unicamente no método de tentativas e erros e a descoberta minuciosa das relações entre nossos atos e o que acontece em consequência deles. Segundo o autor, na primeira, ficamos à mercê das circunstâncias; na segunda, surge o elemento intelectual e, à medida que este surge, aumenta o valor da experiência, caracterizando-a por uma *qualidade estética*.

A partir de critérios próprios, seus enunciados dialogam com o postulado por Gumbrecht quanto à especialidade da *experiência estética* como agente reformulador de significados cruciais à vida. Para o pensador, uma *experiência singular* é aquela que se destaca da vida cotidiana, atingindo a memória e imaginação do participante por seu caráter *estético*, ou seja, devido à *interação contínua entre o organismo total e os objetos*, em complexo processo de significação, o qual envolve a combinação dos sentidos: *o prático, o intelectual e o afetivo* em igual valor.

Nesse sentido, elabora o conceito de *percepção* como ação interpenetrante entre os sentidos motores – tátil, visual, olfativo e relativos ao movimento -, e o repertório referencial histórico, intelectual e afetivo contido na elaboração sobre as experiências passadas, garantindo assim a *apreensão* de significados que vão além do *mero reconhecimento*. Em suas palavras:

A percepção substitui o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva. Esse ato de ver envolve a cooperação de elementos motores, embora eles permaneçam implícitos, em vez de se explicitarem, e envolve a cooperação de todas as ideias acumuladas que possam servir para completar a nova imagem em formação.¹⁴

¹³ DEWEY, 1959b. apud MAGALHÃES, Virgínia Maria de Melo. O Conceito da Experiência em Dewey e a Formação de Professores. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_19.PDF> Acesso em 4 set 2014.

¹⁴ DEWEY, John. *Arte como Experiência*; Org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. São Paulo, Martins Fontes, 2010, p. 135.

Reconhece o processo múltiplo de geração de sentidos contido na vivência da matéria, seja na fruição da obra artística ou da vida cotidiana, assim como no encadeamento do aprendizado. Definindo a noção de processo *cumulativo* como elemento essencial da conformação de uma experiência *estética*, aponta a *interpenetração* entre os diversos sentidos perceptivos humanos como agentes complementares de significação sobre o percurso vivenciado.

Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulha usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. Graças a essa ligação íntima, o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho nem de rotina. Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção.¹⁵

Desfazendo a cisão entre o *prazer* contido no desfrute e o *sofrer* típico da criação, Dewey retira o estudante, o espectador ou observador da situação passiva, em que foram localizados por práticas dominantes no ensino e no fazer artístico. Para *criar sua experiência*, e através da oscilação entre os dois elementos – passivo e ativo - reconhecer os sinais da emoção. É através dela, que, segundo ele, dá-se o fenômeno da percepção de significados tangíveis presentes à experiência. Na exposição de sua teoria, *ordenação*, *ritmo* e *unidade* são elementos chave para a construção *estética*, seja na vivência artística ou de caráter pedagógico.

A forma do todo, portanto, está presente em todos os membros. Realizar e consumir são funções contínuas, e não meros fins localizados em apenas um lugar. O gravador, o pintor ou o escritor encontram-se no processo de completar algo a cada etapa de seu trabalho. A cada momento, têm de preservar e resumir o que se deu antes como um todo e com referência a um todo que virá. Caso contrário, não há coerência nem segurança em seus atos sucessivos. A sucessão de feitura no ritmo da experiência confere variedade e movimento; protege o trabalho da monotonia e das repetições inúteis. As vivências experimentadas são os elementos correspondentes no ritmo e proporcionam unidade; protegem o trabalho da falta de propósito de uma mera sucessão de excitações. Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando o prazer característico da percepção estética, quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência singular se elevam muito acima do limiar da mesma unidade qualitativa em todas elas.¹⁶

Como seu colega alemão, discute a fragilidade da significação simplesmente interpretativa dominante em sistemas produtivos, assim como dos dedicados ao ensino. Nessa direção, presentifica os diversos elementos envolvidos na percepção como produtores de

¹⁵ Idem p. 130

¹⁶ Idem p. 140

sentido siameses à discussão intelectual, ressaltando a participação de “valores afetivos, criativos e intelectuais extraídos de nós mesmos”¹⁷ como base de significação a tais estímulos. Em suas palavras, por grifo próprio:

Quando o resultado "significado" é uma questão de associação e sugestão, ele se separa das qualidades do meio sensorial e a forma é perturbada. As qualidades sensoriais são os portadores dos significados, [...]. As obras de arte, assim como as palavras, são prenhes de significado. Os significados, originando-se na experiência passada, são meios pelos quais se efetua a organização específica que distingue determinado quadro. Não são acrescentados por “associação” mas constituem igualmente a alma cujas cores são o corpo, ou o corpo cujas cores são a alma – conforme nos suceda interessarmos pelo quadro¹⁸.

Preconizada por Dewey como processo de movimento contínuo - alternado entre fases de impulso e repouso, a serem necessariamente equilibradas por etapas de começo, meio e fim - as propriedades da experiência, enquanto procedimento pedagógico pontuam-se, em Gumbrecht, por momentos de epifania instantânea, articulada livremente pelo estudante. Tal ponto discordante entre os dois pensadores encontram no presente trabalho convergência, tendo revezado-se na análise sobre as experiências empreendidas.

O *desejo* aparece em ambos os autores como agente propulsor da ação criativa, e portanto, do processo de aprendizado artístico, como acreditamos. Enquanto um fala do sentimento ligado à vontade de *emoção*, definindo este termo como momento de *ruptura* determinante à construção formal significativa, o outro o considera em relação à vontade de fruição da *presença*. Sob diferentes pontos de vista, o prazer envolvido na vivência estética é regido pela dinâmica da vontade da forma, interior e intrínseca ao ser, assim como ao objeto, sendo, dessa forma elemento fundamental ao processo de construção e compreensão artística. Por Dewey:

Não há nada de estético na arte em si. O produto dessas artes se toma estético em resposta a um desejo totalmente diferente, que tem razões, normas e imperativos próprios". Esse desejo "totalmente diferente" é o desejo de formas, e surge em vista da necessidade de satisfação de relações congruentes entre nossas modalidades de imagens motoras. (...) A demanda de formas é atendida quando nossas imagens motoras reencenam as relações incorporadas em um objeto (...).¹⁹

A emoção é o sinal consciente de uma ruptura real ou iminente. A discórdia é o ensejo que induz à reflexão. O desejo de restabelecimento da união converte a simples emoção em um interesse pelos objetos, como condições de realização da harmonia. Com a realização, o material da reflexão é incorporado pelos objetos como o significado deles. Uma vez que o artista se importa de modo peculiar com a

¹⁷ DEWEY, 2010. p.242.

¹⁸ Idem p. 233.

¹⁹ Idem p. 208.

fase da experiência em que a união é alcançada, ele não evita os momentos de resistência e tensão.²⁰

As considerações de Dewey sobre o fazer artístico e a atividade pedagógica, assim como os conceitos analisados sob o ponto de vista de H. U. Gumbrecht, coincidem com a experiência prática. A Direção de Arte lida com processos de significação complexos ao reunir, em sua atuação, a multiplicidade formal e a complexidade relativa de sua atuação. Manipula o repertório da arquitetura, das formas e de suas qualidades, em obras de linguagem composta. A busca da unidade envolve conceitos como *ritmo e frequência*, como apresentado pelo pedagogo americano. Termos coincidentes às reflexões que comandaram ações da Bauhaus, nas múltiplas visões contempladas, presentes também na atuação de Flávio Império, em sentidos diversos e novos pontos convergentes.

Através de instrumentos básicos, como o desenho do espaço, a fabricação da trama do claro-escuro, o jogo cromático, as características dos materiais, o objeto, a figura ou a imagem em cena, trabalha-se com a oscilação entre a criação de *efeitos de presença e efeitos de sentido* visando a criação de uma *experiência estética* completa ao dispor do espectador ou visitante.

Nesse sentido, os autores apresentam conceitos que corroboram para a análise aqui empreendida, na medida em que os reconhecemos, como questões primordiais para o ensino da disciplina proposta. Nossa hipótese primordial é que o ensino de Direção de arte deve configurar-se como uma *experiência singular*, de *intensidade especial*, ou seja, uma *experiência de qualidade estética* do início ao fim do percurso desenvolvido.

Artífices de múltiplas expressões, que tornaram-se mestres da área artística e pedagógica em diferentes períodos da história e lugares geográficos, confluem na percepção de valores de experiência ao processo de aprendizado, como forma cumulativa de fabricação de significados essenciais à sobrevivência humana, em contraponto a visões de caráter interpretativo, hermenêutico, etc. Foi reconfortante deparar-me com práticas e reflexões coincidentes na complexa produção intelectual e documental visitada, colaborando para a estruturação deste documento.

Seguimos princípios compartilhados aos pensadores consultados, tanto no que diz respeito ao conceito de obra artística quanto do ponto de vista da atividade pedagógica, experimentada em laboratório de ensino da matéria. Dessa forma, este trabalho de pesquisa segue os mesmos parâmetros que nortearam a metodologia didática experimentada: utiliza-se

²⁰ Idem p. 77

da prática para checar a discussão teórica. Nesse sentido elaboramos a estrutura desta dissertação.

1.2. Do conteúdo e ordenação

No “Capítulo 1 - Direção de Arte, o conteúdo do curso”, fazemos um ensaio sobre o papel e abrangência da direção de arte na construção artística contemporânea, e em diversas áreas de atuação disponíveis no mercado. Nosso tema envolve assuntos diversos como: exposições temáticas, instalações artísticas, atuações performáticas, cênicas ou audiovisuais. Em diálogo com os mestres consultados, discutimos as matérias essenciais de sua conformação, assim como seu processo criativo e formas de realização, estabelecendo parâmetros para a constituição do conteúdo do curso a ser ministrado.

O “Capítulo 2 - Ensino como experiência” irá localizar o Laboratório Interdisciplinar Fronteiras Permeáveis, como resultado de um processo empírico da pesquisa pedagógica, desenvolvida em escolas de curso livre ou superior, ao longo dos anos. O conteúdo e a metodologia pedagógica aplicada serão confrontados com procedimentos e considerações apresentados pela bibliografia selecionada justificando as escolhas didáticas efetuadas. Neste tópico identificamos experiências referenciais e teorias pedagógicas relacionadas a processos praticados.

No “Capítulo 3 – Fronteiras Permeáveis, uma prática em experiência”, apresentamos a descrição e análise do exercício proposto à Universidade de São Paulo como objeto de estudo dessa dissertação. Tal exame será realizado através dos resultados expressos pelos estudantes participantes em diversos suportes e linguagens reunidos para esta dissertação, assim como pela documentação videográfica (aproximadamente 100 horas de material), fotográfica e anotações da professora pesquisadora a cada aula.

No “Capítulo 4 – Resultados”, apresentamos amostragem selecionada dentre o material produzido pelo coletivo interdisciplinar de alunos universitários. Os objetos de análise sobre o aproveitamento do aluno desdobraram-se em provas para a avaliação sobre o experimento. Da foto-videografia documental produzida pela equipe colaborativa, tiramos documentos igualmente essenciais para o exame da experiência como tal.

O material produzido durante o curso encontra-se disponível em arquivo digital, como descrito no Sumário. No disco “Resultados e outros documentos” figuram em sua integralidade os objetos aos quais citamos nas considerações do Capítulo 4, em caráter de amostragem e ilustração. Ficam disponíveis, desta forma, junto aos “Programas de cursos

anteriores” (Anexos A, B, C), as “Cartas de intenção” (Anexo D), Cadernos Pessoais de Anotação (Anexo E), assim como os depoimentos sonoros transcritos (Anexo F) e as considerações finais escritas pelos estudantes (Anexo G). A videografia documental foi editada e encontra-se no (Anexo H: Videografia Editada), assim como a amostragem de vídeos realizados coletivamente, em atitude de improviso, no (Anexo I: Videografia Recortada, realizada pelos estudantes), enquanto os desenhos realizados em sala de aula conformam o (Anexo J). Recomendamos fortemente que os vídeos sejam visualizados, para a compreensão desta dissertação, obedecendo a ordem dos jogos, tal qual ordenados na mídia digital.

Na “Conclusão” compararemos nossos objetivos iniciais aos resultados obtidos, relevando a aplicação da teoria estudada na análise final sobre a experiência vivenciada.

2. CAPÍTULO 1

DIREÇÃO DE ARTE : A PRESENÇA, O SENTIDO E A MULTIDISCIPLINARIDADE

a configuração do espaço como forma de expressão humana, a partir de um impulso íntimo - como a pintura, a escultura, a música, a poesia - não existe segundo conceitos correntes. no entanto, só uma tal concepção constituiria o envolvimento correto do problema da configuração espacial. para que a constituição dessa possibilidade não permaneça como um pensamento vazio, deve-se apontar que o teatro, e também o cinema - às vezes até os cenários de exposições - oferecem suficiente oportunidade para a realização desse desejo.²¹

Moholy-Nagy

2.1. Produção de presença e a conformação de uma experiência estética

Quando falamos em direção de arte, estamos nos referindo à concepção do universo espacial e visual próprio a projetos artísticos que caracterizam-se pela situação de imersão do corpo no espaço, alimentando-se essencialmente dessa convivência.

Elemento primordial para a elaboração da obra, ela atua sobre um dos componentes centrais de construção da linguagem, seja visual, performática, teatral ou cinematográfica, a saber, seu aspecto plástico espacial. A espacialidade e a visualidade do espetáculo trabalham de maneira entrelaçada ao jogo corporal, sonoro e textual proposto. Em ação sinestésica, a obra artística é uma experiência de reelaboração de sentidos através da vivência da forma entendida em sua plenitude, isto é, através de complexa rede de percepção e significação múltipla.

Atualmente, o olhar do diretor de arte participa de realizações nas diversas na área da cultura, em diferentes formas de aproximação. Em exposições temáticas, instalações artísticas ou atitudes performáticas, o espaço se apresenta ao público em escala natural. O corpo submerge em um ambiente, atendendo o convite ao *percurso* – ao estar em movimento e em ação contínua - estabelecendo situação ambígua entre espectador e ator. No teatro, a luz edita o lugar, dirigindo o olhar às cenas. Atmosferas de claro-escuro desvendam o desenho do espaço, remodelando as relações entre os elementos que o compõem, seja no palco italiano, arena ou no *site specific*. A cada instante o ambiente é reconformado em quadros de tridimensionalidade presente, seja por obra da matéria, seja pela ação da luz ou dos corpos. Já o cinema traz a janela em movimento; o espaço da ação planejado, o quadro virtualizado para a contemplação.

²¹ MOHOLY-NAGY, László. *Do Material à Arquitetura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA, 2005, p. 215. (o autor usa uma forma própria de escrita)

Através de seus instrumentos básicos, como o desenho do espaço, a fabricação do claroescuro, o jogo cromático, as características dos materiais, o objeto, a figura humana e a imagem, trabalha com a oscilação entre a criação de *efeitos de presença* e *efeitos de sentido*, tal qual proposto por Gumbrecht.

Tal fabricação se dá através da realização de uma *experiência estética* coletiva. Um “trabalho interdependente, no qual o traço de um sugere ações ao outro”²². A elaboração de obras artísticas de caráter multidisciplinar por excelência tem como agentes originais elementos de presença e de sentido essenciais produzidos por especialistas diversos.

Em uma montagem tradicional sobre palco italiano, em ações performáticas interativas ou ainda na relação estabelecida pela virtualidade cinematográfica, a *produção de presença* é objetivo primordial para a equipe envolvida em sua realização. Em um suporte artístico ou outro, o desenho do espetáculo é construído com o objetivo de fabricação de uma *experiência* em sua qualidade *estética* para, assim, “atingir a emoção do espectador”²³, como descreve o diretor de arte Clóvis Bueno ao discorrer sobre suas intenções principais na prática da profissão.

Matéria multidisciplinar por excelência, a direção de arte cênica lida por um lado com os repertórios específicos da arquitetura, do *design*²⁴, das artes visuais; de outro, com códigos de linguagem pertencentes à textualidade, seja teatral, audiovisual ou ligada à criação de um discurso expositivo.

A produção de um universo espaçovisual específico ao espetáculo, e suas transformações, encontra em cada elemento de sua composição valores de presença e de sentido a serem explorados. Em suporte virtual ou presencial, do plano geral ao mais fechado, objetos e figuras, linhas de força e formas, circunstâncias de luz, cor e textura ressignificam cada quadro montado, em uma sequência especial.

2.2. As Matérias da Direção de Arte

2.2.1. Arquitetura efêmera e linhas de força

... a obra é a matéria transmutada em forma. Somos então obrigados a indagar sobre

²² HAMBURGER, Vera. *Arte em cena, a direção de arte no cinema brasileiro*. São Paulo: Editora Senac e Edições Sesc, 2014. p. 20.

²³ idem, p. 141.

²⁴ Incluindo neste termo o *design* gráfico, da vestimenta, do objeto, da cenografia, da maquiagem, dos efeitos especiais.

“É significativo que a palavra *design* tenha um sentido duplo. Ela significa finalidade, desígnio e significa arranjo, modalidade de composição”²⁶, como John Dewey nos chama à discussão, em um questionamento de extrema relevância ao debate aqui empreendido. Suas considerações sobre o processo de fabricação da obra artística traz à tona aspectos fundamentais para a compreensão da atuação de um diretor de arte:

[...] o projeto de uma casa, é o plano com base no qual ela é construída para servir aos propósitos dos que nela residirão. O projeto de um quadro ou de um romance é o arranjo de seus elementos, por meio do qual ele se torna uma unidade expressiva na percepção direta. Em ambos os casos, há uma relação ordeira de muitos elementos constitutivos. A característica do projeto artístico é a intimidade das relações que reúnem as partes²⁷.

O que é espaço cênico? O espaço delimitado pela cena. O espaço delimitado para a cena. A arquitetura de vida planejada. O espaço de um tempo determinado. O vazio e o ponto. A produção da linha. As superfícies que se configuram através da trama. Os volumes esculpidos sob a ação da luz. As cores e texturas lhe conferindo outras qualidades. O espaço e a escultura, móvel no tempo. Um objeto que se desenvolve em ritmo próprio, marcado, pontuado. Signo e forma, função, fruição. Cada elemento constitutivo do desenho do espaço integra-se em unidade de *presença* de expressão múltipla e combinada ao conjunto em movimento.

O lugar da cena conforma-se como um campo de ação de linhas de força produzidas de forma física ou imaginária pela atuação conjunta dos elementos da cena. Pontos se destacam a cada momento, seja pelo desenho do espaço, pela presença de uma cor ou pelo posicionamento dos objetos, pelo conjunto conformado. Em seus estudos, o professor, artista visual e cênico Oskar Schlemmer identifica linhas de força nas relações geométricas contidas na forma pura de um cubo, assim como aquelas provenientes do sistema de articulação do corpo, ilustrando:

As leis do espaço cúbico são constituídas pela invisível trama linear de relações planimétricas e estereométricas. Esta matemática corresponde à matemática inerente do corpo humano e ela cria sua balança por meio de movimentos, que, por sua

²⁵ DEWEY, 2010, p. 227, grifo nosso.

²⁶ Ibid. p. 231.

²⁷ Ibid. p. 231.

natureza, são determinados mecânica e racionalmente.²⁸

Figura 1: Delimitação do espaço pelo corpo humano
Oskar Schlemmer, In: *Man and art figure*²⁹, 1925.

O desenho arquitetônico faz parte desse jogo. De um lado, estabelece relações de distância, proporção e profundidade, de outro, constrói diferentes planos e direcionamentos para as ações. De acordo com as cenas previstas, organiza linhas de percurso e pontos de interesse na trama espacial. Determina desencontros.

Ao utilizar-se de recursos do desenho, da geometria e da ótica, a arquitetura cênica torna-se a base do movimento, sendo determinante para a coreografia dos atores, do visitante-espectador, assim como da câmera cinematográfica. Contracena com os outros autores na construção da ação, reconfigurando-se a cada dinâmica corporal ou objetual, mudança de luz ou efeitos textuais e sonoros lançados sobre ele.

Por outro lado, o espaço oferece-se à visualidade. Como nos diz Moholy-Nagy, “o homem compreende, a partir de seu sentido visual, fenômenos como: perspectivas amplas, superfícies que se encontram e se interceptam, cantos, transpassamentos claros, interpenetrações, relações de proporção, luz”³⁰, ou seja, as linhas que se definem e redesenham a cena a cada momento. Sua presença compõe estruturas visuais particulares que imprimem as experiências vividas.

Recorremos ao publicado para dar continuidade a essas ideias:

A poesia espacial joga com diversos elementos combinados. Sólidos delineam ambientes e linhas cortam o espaço, em uma arquitetura que imprime ritmo à cena e

²⁸ SCHLEMMER, Oskar. "Man and Arte Figure" in The Theater of the BAUHAUS (Oskar Schlemmer - László Moholy-Nagy - Farkas Molnar). London: Eyre Methuen, 1979, p.23. (tradução nossa) “The laws of cubical space are the invisible linear network of planimetric and stereometric relationships. This matematic corresponds to the inherent mathematic of the human body and creates its balance by means of movements, which by their very nature are determined ‘mechanically and rationally.’”

²⁹ Idem p. 23

³⁰ MOHOLY-NAGY, 2005, p. 196.

ao olhar. Superfícies organizam-se em planos, esculpem formas criando contrastes no tempo. A monotonia de um traço confronta-se com a dinâmica de outro. Diferentes relações de proporção qualificam e dirigem o percurso. Atmosferas criadas a partir da linha, da luz, planos, e tramas reconformam-se a cada instante, ressignificando momentos, ações e seus sujeitos.³¹

Cada elemento formal da arquitetura e do objeto provoca o ser na plenitude de sua presença e vice-versa, em experiência. Um processo descrito por Moholy-Nagy:

o homem toma consciência do espaço - das relações de posição dos corpos -, em primeiro lugar, por meio do seu sentido da visão. a sua vivência das relações de posição visíveis pode ser controlada com a ajuda do movimento - alteração da própria posição - e pode ser vivenciada paralelamente por meio do sentido do tato. a partir de seu sentido da audição: por meio de fenômenos acústicos; a partir do movimento: em diversas direções espaciais, por meio da comunicação - horizontal, vertical, diagonal, cruzamentos, saltos etc.; a partir de seu sentido do equilíbrio: por meio de curvas, torções.³²

O volume e a superfície trazem qualidades próprias ao espaço. Relações de proporção e massa conformam-se à sua presença. Seu posicionamento organiza o lugar da cena. Sua construção propõe o contraste entre o cheio e o vazio, a passagem de luz e a sombra. Formas características demarcam planos que se cruzam ou produzem relevos e figuras sobre a face, configurando linhas de movimento na composição do que é visto.

Através da geometria espacial, formas abstratas são configuradas, servindo à construção arquitetônica, objetual e da vestimenta. O crescimento orgânico, presente na natureza, apresenta modos de organização de outra espécie, em formações matéricas ou luminosas, como considera Schlemmer, ainda no livro escrito a três mãos *The Theater of the BAUHAUS*³³, onde os desenhos se apresentam como ilustração dos capítulos:

Estes meios formais (*formative means*) criados pela mente humana, podem ser chamados abstratos devido à virtude de sua artificialidade e na medida em que representam um empreendimento cujo objetivo, ao contrário da natureza, é a ordem. A forma se manifesta nas medidas de altura, largura e profundidade; como linha, plano e como sólido ou volume. Dependendo destas medidas, a forma compõe então uma estrutura linear, uma parede ou um espaço e, como tal, uma forma rígida e tangível (...) A forma não rígida e intangível ocorre também como luz, cujos efeitos lineares aparecem na geometria dos feixes luminosos e nas exibições pirotécnicas e cujos efeitos sólidos e criadores de espaço se manifestam por meio da iluminação.³⁴

³¹ HAMBURGER, 2014, p. 32.

³² MOHOLY-NAGY, 2005, p. 195. (o autor usa uma forma própria de escrita)

³³ SCHLEMMER; MOHOLY-NAGY; MOLNAR, 1979.

³⁴ SCHLEMMER, Oskar. "Man and Art Figure". In: SCHLEMMER, Oskar; MOHOLY-NAGY, László; MOLNAR, Farkas. *The Theater of the BAUHAUS*. London, Eyre Methuen, 1979. p. 21. (tradução nossa) "These formative means, invented by the human mind, can be called 'abstract' by virtue of their artificiality and insofar as they represent an under-taking whose purpose, contrary to nature, is order. Form is manifest in extensions of height, breadth, and depth; as lines, as plane, and as solid or volume. Depending on these extensions, form

Figura 2: Oskar Schlemmer, In: *Man and art figure*³⁵, 1925

Figura 3: Oskar Schlemmer, In: *Die Bühne im Bauhaus*, 1925

Moholy-Nagy, igualmente artista visual, cênico e professor da mesma escola, apresenta conceitos próximos no sentido da abstração da forma, ao definir o termo volume como:

sob o termo volume estão entendidas duas espécies - dependendo das circunstâncias nós definimos como volume:

1. a extensão de massa mesurável em peso e tangível nas direções tridimensionais.
2. a extensão virtual que só pode ser vivenciada visualmente (...) da compreensão tátil para a compreensão visual, relativa.³⁶

A partir de seus estudos sobre a escultura, a qual define como “configuração de volumes”³⁷, o artista reconhece cinco estágios, “a partir do modo de lidar com o material”. Nos exemplos para a etapa “o bloco”, o volume é apresentado como elemento ritualístico – “a “kaaba” em Meca, um meteoro caído, uma figura estereométrica [naturalmente] exata, de

becomes then linear frame-work, wall, or space, and as such, rigid – i.e. tangible – form. Non rigid, intangible form occurs as light, whose linear effect appears in the geometry of the light beam and of pyrotechnical display, and whose solid an space-creating effect comes through illumination.”

³⁵ SCHLEMMER, Oskar. *"Man and Art Figure"*. In: SCHLEMMER, Oskar; MOHOLY-NAGY, Lázló; MOLNAR, Farkas. *The Theater of the BAUHAUS*. London, Eyre Methuen, 1979. p. 23.

³⁶ MOHOLY-NAGY, 2005, p. 96. (o autor usa uma forma própria de escrita)

³⁷ MOHOLY-NAGY, 2005, p. 96.

dimensões enormes torna-se um objeto de adoração”³⁸ - , assim como por *objetos estereométricos* (as Pirâmides do Egito) ou “*abstratum*”³⁹ construídos pelas mãos humanas - como *O peixe*, de Brancusi, 1926. Ao bloco modelado, descreve como aquele produzido através do contraste entre “pequenas e grandes relações de massa (volumes): o que é elevado e afundado, o que é angulado, pontudo e obtuso.”⁴⁰

As propriedades de permeabilidade e cinética, assim como da luz, estão presentes, também, nas noções defendidas pelo professor. Malhas estruturais, ou o movimento regular de uma linha ou superfície efetuam volumes não sólidos à visão, através da velocidade. Volumes ocultos, transmutáveis são realizados também por investigações sobre o equilíbrio e o movimento. Por meio do desenho de linhas e superfícies, o professor encontra na criação volumétrica, “[...] a libertação do peso do material. O predomínio da intenção expressiva”⁴¹, ilustrados por exemplos selecionados na arquitetura e no objeto escultural e em construções luminosas.

Da abstração aos repertórios da arquitetura ou da paisagem, sensações e sentidos inauditos podem ser acessados através de contrastes visuais e espaciais estabelecidos entre os diferentes elementos constitutivos do espaço cênico. Reunindo propriedades formais a dados cognitivos, o jogo entre eles presentifica épocas, lugares e memórias. Ao mesmo tempo em que atua, definitivamente, na estruturação da cena, imprimindo relações formais entre os corpos e o meio em que se inserem. Dados da memória pessoal, assim como da historiografia e preceitos comuns, são aspectos inclusos na experiência cênica.

Sentidos de serventia comparecem à vivência da forma, criando valores de movimento, equilíbrio, cheios e vazios. Janelas são vislumbradas e logo oferecem-se como entradas de luz ou brisa, assim como meio para a continuidade do olhar; portas e vãos trazem a possibilidade do curso, enquanto paredes, colunas ou menires apresentam-se como componentes estanques, partes responsáveis pela manutenção do meio (ou não). O reconhecimento da funcionalidade de cada membro compositivo da paisagem produz significado à leitura.

Sistemas construtivos ou adornos esculpidos realizam novos movimentos em sua percepção. Espirais são desenhadas pelo corrimão de uma escada, uma colunata provoca diferentes ritmos de percurso, enquanto uma gárgula se projeta a partir de um canto seco da igreja. Características estilísticas de diferentes escolas do *design*⁴² e da arquitetura,

³⁸ MOHOLY-NAGY, 2005, p. 98.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid. p. 101.

⁴¹ Ibid. p. 122.

⁴² *design* é entendido aqui como projeto de objeto, mobiliário, materiais, vestuário, jóias, imagens gráficas.

configuram-se como signos icônicos, que redirecionam olhares atentos e rearticulam processos mentais de significação. A conformação das cidades, das fazendas, enfim, dos sítios ocupados estabelecem igualmente sentido conforme se configuram trilhas, becos, ruas ou extensas plantações ou desertos. Linhas imprimem texturas às superfícies, tramam frequências ao olhar na escala da paisagem a qual é observada, no percurso pelo qual passa no desenvolvimento da obra artística.

Na vivência espacial, quadros fixam-se a um movimento de cabeça, ao readaptar o foco, ao ouvir de uma sirene. A arquitetura da cena toma posse do espaço imponderável. Se, como define Moholy-Nagy, o “espaço é uma realidade, perceptível segundo leis próprias, divisível segundo leis próprias a ser compreendido em sua substância fundamental”⁴³, a cenografia tem suas leis particulares, pertencentes ao universo da obra da qual faz parte.

Em construção de dinâmica própria, a arquitetura efêmera funde interiores a exteriores; superiores a inferiores; fabrica vôos siderais; mergulhos abissais; apropria-se de forças centrípetas e centrífugas impelindo “o espaço num perpétuo flutuar”⁴⁴. Através do desenho impulsiona linhas de movimento, ao mesmo tempo em que produz limites em um campo fluido, apreendido pelos diversos sentidos de nossa percepção.

2.2.2. Da arquitetura ao objeto

A escala de contato se transforma. Objetos adquirem o valor de primeiro plano ou trabalham como elementos de composição geral do quadro, vivo ou virtual. Ganham vida própria ao participar essencialmente da ação ou do desenho particular do sujeito, sugerem gestos, ritmos de manuseio, tempos para a contemplação.

As linhas conformativas de seu desenho inserem o objeto no contexto do lugar. “Mesmo que a natureza não nos apresenta linhas isoladas”, como nos lembra Dewey:

[...] em nossa experiência elas são linhas de objetos, fronteiras de coisas. Definem as formas pelas quais comumente reconhecemos os objetos ao redor. Portanto as linhas, mesmo quando tentamos ignorar tudo o mais e contemplá-las em isolamento, transportam o significado dos objetos dos quais faz parte.⁴⁵

A expressividade do objeto contém significados de ordem utilitária, formal, simbólica e, mais uma vez, subjetiva. Sua estrutura construtiva comunica, ainda, pensamentos e

⁴³ MOHOLY-NAGY, 2005. p. 195.

⁴⁴ Ibid. p. 222.

⁴⁵ DEWEY, 2010, p. 206.

interpretações sobre o equilíbrio e o conforto, jogando com o peso e o volume em sua presença no espaço. A escolha de cada peça da cena é feita, ou especialmente desenhada e construída, colocando em risco um aspecto em detrimento de outro, fazendo opções, muitas vezes, inexplicáveis através das palavras.

“Através da arte os significados de objetos que de outro modo seriam opacos, caóticos e restritos, e que despertariam resistência, são esclarecidos e concentrados”⁴⁶. Novamente recorrendo ao já escrito, damos continuidade a esse diálogo:

Destacados pela luz, enquadrados de forma especial, ou revelados tenuamente através de sua manipulação, objetos produzem significados inéditos, por suas qualidades plásticas, cognitivas e emocionais.

A história do *design* apresenta soluções formais e experiências cromáticas, de textura e materiais que são particulares a cada época e sociedade, a cada paisagem. Do mobiliário indígena ao barroco mineiro, dos utensílios indianos ao *design* contemporâneo, diferentes signos, técnicas e funções o definem. Por outro lado, os objetos configuram-se em ícones, seja por seu uso social, seja por vivência particular. Um trono posto no extremo de um grande salão vazio caracteriza, por si só, um reino, talvez decadente, talvez de um déspota solitário. Se unirmos a esse ícone uma rica cortina de veludo, bordada em ouro, novos significados serão sugeridos ao espectador.”⁴⁷

Em visão ampliada, Dewey nos oferece os signos presentes à cidade, à vida cotidiana do espectador. Avaliando *valores de sentido* à parte inserida no todo, assim como *efeitos de presença* produzidos pelo embate entre os significados próprios do objeto em particular, e as demais formas e informações presentes ao ambiente *da cena inteira*. A unidade mostra-se pelo contraste, do objeto ao lugar, e vice-versa, do lugar ao objeto.

O Empire State pode ser **reconhecido** por si, mas, ao ser visto em termos pictóricos, é visto como parte relacionada em um todo perceptualmente organizado. Seus valores, suas qualidades, tal como vistos, são modificados pelas outras partes da cena inteira, e estas, por sua vez, modificam o valor percebido de todas as outras partes do todo⁴⁸.

Elementos primordiais para a configuração do espaço da cena, os objetos são artefatos puros de significado. Através de sua atuação plástica, agem como escultura móvel, ativa através da gramática da forma. Em meio ao contexto da ação, ganham sentidos substantivos – a faca que mata, a carruagem que chega, a caixa que constrói. Frente à narrativa, personificam personagens, qualificam as figuras pelos signos de presença que carregam. Por meio de sentidos anteriores reformulam a vivência do presente estabelecendo novos dados para o jogo.

⁴⁶ Ibid. p. 256.

⁴⁷ Ibid. p. 44.

⁴⁸ DEWEY, 2010, p. 262. (grifos próprios)

2.2.3. Do desenho do espaço às propriedades da matéria

A experiência cotidiana com a matéria é visual, tátil e olfativa. Mexe com o paladar e com todo o organismo. Em ação combinada, a dinâmica de apreensão do material inter-relaciona diferentes sentidos e sensações, construindo significados próprios, memoriais.

São infinitas as sensações e sentimentos provocados pela presença da substância, uma dinâmica que inter-relaciona diferentes sentidos, como Dewey nos chama a atenção:

Ao percebermos, por meio dos olhos, como auxiliares causais, a liquidez da água, o frio do gelo, a solidez das pedras, a nudez das árvores no inverno, é certo que outras qualidades, além das de visão, são conspícuas e controladoras da percepção. E é tão certo quanto pode ser que as qualidades óticas não se destacam por si, mas ficam com as qualidades táteis e afetivas agarradas à sua saia⁴⁹.

Moholy-Nagy, em sua tentativa de compreender os fenômenos advindos da percepção sobre a matéria, apresenta *quatro conceitos parciais* ao que denomina *base inalterável* do objeto material. São eles, em grifos originais: “**estrutura**, tipo de construção inalterável da formação do material [...]; **textura**, superfície definitiva de toda estrutura, surgida organicamente e voltada para fora (*epidermis*, orgânico)”⁵⁰; “**fatura**, rastros da produção da superfície e **frequência** como ritmo e repetição”⁵¹. Suas definições encontram reverberação em nossa concepção sobre o tema, as quais discutimos a seguir.

Todo o material tem uma estrutura física e química particular, contando ainda com elementos eletromagnéticos ou digitais em sua composição. A constituição e organização interna de suas partículas conformam o material em si, seja um artigo natural, seja de fabricação humana. A ordenação interior chega à superfície e recebe a ação de intempéries imprevisíveis, produzindo, por fim, uma textura original a cada momento, uma qualidade tátil própria.

Por outro lado, a atuação do artesão, artista ou operário, em busca da forma estética ou utilitária, fabrica novas qualidades de textura a partir dos materiais disponíveis. Ações de *fatura* modificam a superfície através de ferramentas, imprimindo novos ritmos à face da matéria. Marcas do fazer, de seu autor e de seu tempo configuram a peça produzida. “Quando se trabalha a matéria, há ritmos recorrentes de achatar, aparar, moldar, cortar, que distinguem o trabalho em compassos”⁵².

⁴⁹ DEWEY, 2010, p. 242.

⁵⁰ MOHOLY-NAGY, 2005, p. 33.

⁵¹ MOHOLY-NAGY, 2005, p. 48.

⁵² DEWEY, 2010, p. 280.

A *frequência* nos fala de ritmos visuais impressos pelo desenho de estruturas matéricas no espaço, criando estampas repetitivas - ora em forma de imagem, ora em campo volumétrico. A galharia de uma árvore em seu feitio irregular organiza-se geométrica e repetidamente em processo de crescimento orgânico, conformando o primeiro plano visual. Confere uma frequência característica à leitura do conjunto. Fios elétricos paralelos, em movimento diagonal, aparecem ao fundo, oferecendo outro movimento. Formas que se repetem e produzem sensações advindas do ritmo, impressas por meio do desenho da matéria.

O tempo e as circunstâncias permeiam os ambientes deixando marcas sobre texturas originais. A transformação dos materiais fixa histórias, gestos ou acidentes de percurso sobre sujeitos e lugares. A cada fenômeno, edita uma frequência própria ao olhar; refaz gestos, desloca-se. O tato e a ação ressignificam o olhar, provocam movimentos, contam sua história.

“A obra de arte é a matéria transmutada em forma”⁵³. O fio da seda, produzido pelo bicho que leva seu nome, é definido pelas características de seus componentes arranjados por uma organização interna, determinando qualidades como consistência, resistência, forma, cheiro e paladar específicos.

A percepção explora relações de contraste entre transparências e brilho, em seu processo contínuo de significação visual. O material translúcido, seja por meio de vãos presentes no que é tecido ou característica das substâncias envolvidas na composição da matéria oferece atributos de nova ordem ao conjunto visualizado.

Efeitos de nitidez, refração, reflexão ou transmissão luminosa produzem filtros que redefinem o contraste dos objetos no espaço. Imagens tortuosas se formam quando um vidro imperfeito coloca-se diante de uma paisagem. Uma cortina de linho oferece nova referência de movimento sobre a janela. Enquanto isso, brilhos transportam a atenção de um canto ao outro do lugar, enquanto fenômenos de reflexão invadem o local e trazem à cena retratos de outras paragens.

Atributos tácteis oferecem à percepção qualidades como maleabilidade, rigidez, rugosidade, maciez, suavidade, dureza, espessura, ritmo, etc, ou relações térmicas como frio, calor, frescor, e umidade. Lembranças individuais sobre experiências vividas ressignificam a percepção dos materiais - e suas circunstâncias atuais - de maneira única. É com essa bagagem que o homem enfrenta a experiência estética e acrescenta repertórios que o auxiliam na vivência do dia a dia.

Diferentes tramas e pesos, brilhos e temperaturas qualificam os objetos e demais

⁵³ DEWEY, 2010, p. 227.

elementos do espaço em convívio, esboçando contrastes por *interpenetração*, como defendido por Dewey. Sob a ação da luz, a matéria comparece à visualidade adicionando significados de circunstância ao tempo, de ritmo e frequência a uma malha espacial que envolve aspectos de personalidade no material reunido em convivência.

A expressividade do objeto de arte deve-se ao fato de ele apresentar uma interpenetração minuciosa e completa dos materiais, do ficar sujeito a algo, do agir, incluindo-se neste último a reorganização do material trazido conosco de outras experiências passadas.⁵⁴

2.2.4. Entre a matéria e a luz, a cor.

Elemento igualmente essencial à fatura estética, o jogo cromático estabelece novos códigos ao tabuleiro. A definição da gama de tonalidades e características como brilho, saturação e matizes é responsabilidade de um diretor de arte. Através das palavras de Moholy-Nagy, ao descrever o uso da cor por um pintor, poderíamos apresentar o mesmo tema com relação à direção de arte cênica:

Com a cor, ele constrói espaços, registra emoções, organiza a vida. Através dela, pode sussurar, da mesma forma que pode gritar. Mas, ele pode sempre ter a certeza sobre seus efeitos e sua esfera de influências? Pode ele planejar com certeza? A verdade é que a resposta fisiológica normal para colorir, muitas vezes torna-se confusa por referência simbólica às [...] civilizações.⁵⁵

Como sabemos, inúmeros estudos e teorias sobre a cor foram elaborados por meio de especulações filosóficas e experiências científicas, artísticas e educacionais ao longo da história. Tanto sua percepção quanto seu potencial expressivo são questões que instigam a curiosidade e o conhecimento humano. Resultado da combinação de fenômenos físico-químicos, fisiológicos e psíquicos próprios de cada ser que a vivencia, constrói conceitos articulados por poética sintonizada aos diversos efeitos, como nos lembra o artista plástico Moholy-Nagy:

As cores possuem diferentes propriedades. Elas podem ser puras, intensas, escuras, quentes, frias; elas podem parecer grandes ou pequenas, próximas ou distantes, leves ou pesadas, concêntricas ou excêntricas. Cores profundas tendem a parecer mais pesadas que cores rasas. A mais leve de todas as cores é o branco e a mais pesada é

⁵⁴ DEWEY, 2010, p 210.

⁵⁵ MOHOLY-NAGY, László. *Vision in Motion*. Chicago: Paul Theobald and Company, 1969, p. 154 - 155. (tradução nossa) “*With color he builds space, records emotion, organizes life. He can whisper as well as shout with it. But can he always be sure about his effects and his sphere of influence? Can he plan with certainty? The truth is that the normal, physiological response to color often becomes confused by symbolic reference to [...] civilizations.*”

o preto. Quanto mais brilhante a cor, maior ela parece. A cor "maior" é o branco, seguida por amarelo, vermelho, verde, azul e preto. As cores são também frias ou quentes. Os verdes, azuis e pretos são consideradas frias; os amarelos, vermelhos e brancos, quentes. As cores quentes parecem avançar, as frias, retrocedem. As lentes do olho não focam igualmente todos os tons. Vermelho faz o olho "de vista distante", por fazer as lentes ficarem mais espessas. Esta ação vai dar ao vermelho uma posição mais próxima que o azul, que faz com que o olho se adapte a uma vista próxima ao nivelar/achatar (*flattens*) as lentes. Uma relativa complicação se estabelece quando sabemos que todas as cores podem se tornar quentes *ou* frias ao serem misturadas com as cores que estão em sua vizinhança.⁵⁶

A frequente tentativa de definição de significados literais para cada tonalidade ou acorde cromático, baseados em sentidos estanques, nos parece pensamento ingênuo e vazio, infelizmente dominante em nossa sociedade. A complexidade da articulação dos meios perceptivos na qual acreditamos é descrita por Dewey: “uma cor vista é sempre qualificada por reações implícitas de muitos órgãos, tanto os do sistema simpático, quanto do tato. É um funil para toda a energia investida, e não sua fonte”⁵⁷. Em suas palavras reconhecemos princípio básico que nos guia:

A expressão artística tem a ver com existências em suas qualidades percebidas, não com concepções simbolizadas em palavras e não por sua trabalhosa elaboração no pensamento, não pela fuga para um mundo meramente sensorial, mas pela criação de uma nova experiência.⁵⁸

As opções do artífice sobre as intensidades cromáticas e seus contrastes se dá em um processo analítico propositivo e fortemente intuitivo, como todos os elementos da direção de arte. Intimamente ligada ao repertório dos materiais selecionados para a construção da obra, a cor relaciona-se com a textura, o ritmo, a trama. A frequência cromática é aspecto que guia as opções ao interpenetrar-se à luz. Cor pigmento, cor luz, diferentes formas de presença do mesmo elemento, em atitudes complementares. Como nos lembra Moholy-Nagy:

[...] além dos pigmentos das cores primárias, há outras primárias, as primárias de luz, vermelho, verde, e azul, do espectro. a mistura dessas luzes primárias é chamada de "admistura por adição", pois a luz colorida resultante dessa mistura - sendo a adição

⁵⁶ MOHOLY-NAGY, 1969, p. 155-156. (tradução nossa). *"Colors have different properties. They can be pure, intense, dark, warm, cool; they can appear large or small, near or far, light or heavy, concentric or eccentric. Deep colors tend to appear heavier than pale colors. The lightest of all colors is white and the heaviest is black. The brighter the color, the larger it appears. The 'largest' color is white, followed by yellow, red, green, blue, and black. Colors are also cold or warm. The greens, blues, and blacks are considered cold; the yellows, reds, and whites warm. Warm colors seem to advance, the cold ones recede. The lens of the eye does not focus equally upon all hues. Red makes the eye 'far-sighted', by causing the lens to grow thicker. This action will give red a nearer position than blue which causes the eye to grow 'near-sighted' as it flattens the lens. A relative complication sets in when one knows that every color can be made warm or cold by being mixed with the neighboring color at either side."*

⁵⁷ DEWEY, 2010, p. 240.

⁵⁸ DEWEY, 2010, p. 260.

das demais cores - se mostra mais intensa que as luzes da composição.⁵⁹

Através de meios pessoais, e intransferíveis, partículas, em alta velocidade, realizam a impressão da imagem sobre a retina. Estabelecem relações e qualificam cores concludentes. Combinações e dissonâncias se estabelecem, segundo critérios fisiológicos e psicológicos do fruidor da experiência, na circunstância em que se encontra.

Presente ao espetáculo, como código de linguagem de extrema rapidez comunicativa, a cor é elemento fundamental para a organização do quadro ao estabelecer relações inéditas entre os elementos, como nos diz Paul Cézanne em grifos próprios:

O desenho e a cor não são distintos. Na medida em que a cor é realmente *pintada*, existe o desenho. Quanto mais as cores se harmonizam entre si mais definido é o desenho. Quando a cor atinge o auge da riqueza, a forma torna-se completa. O segredo do desenho, de tudo o que é marcado pelo padrão, está no contraste e na relação dos tons⁶⁰.

O ritmo de leitura do olhar se dá no movimento entre contrastes de matizes, brilhos, saturação, da imagem fixa àquela que transforma-se em movimento. As tonalidades, e seus contrastes, é formada e reconfigurada a cada instante. Pontos de cor estabelecem-se como zona de interesse, ou enchem-se de mistério. Tonalidades em movimento são acompanhados pelo olhar, seguidas pelos passos, questionadas pela mente, conferindo novos vetores ao lugar.

Modulações e combinações de tom provocam memórias e significados apreendidos em outras ocasiões. Relações de contraste cromático estabelecem distâncias ou mimetizam elementos de natureza diversa que compõem a cena, no tempo. Por edição memorial, adiciona efeitos, transforma sentidos. Atitudes cromáticas provocam sensações que ressignificam o espaço e a figura que o habita, em relações que envolvem o tempo, o movimento.

Através das palavras que seguem, de Henry Matisse, percebemos também a propriedade das cores como elementos de ação que desvendam suas particularidades no ato de sua conformação. Propriedades primeiras do elemento em questão, a temporalidade em ação conjunta à materialidade, são por ele evidenciados:

Quando há intervalos em uma tela limpa, coloco trechos de azul, verde e vermelho, a cada toque que acrescento, todos os que foram colocados anteriormente perdem importância. Digamos que eu tenha de pintar um interior e vejo um guarda roupa

⁵⁹ MOHOLY-NAGY, 1969, p. 159.(tradução nossa) “*Besides the primary color pigments there are other primaries, the light primaries, red, green, and blue of the spectrum. The mixture of these light primaries is called 'admixture by addition', because the new mixed colored-light - being the addition of the other lights - appears more intensive than the component lights.*” (o autor usa uma forma própria de escrita)

⁶⁰ DEWEY, 2010, p. 239.

diante de mim. Ele me dá a vívida sensação de vermelho; ponho na tela o vermelho específico que me satisfaz. Estabelece-se então uma relação entre esse vermelho e a palidez da tela. Quando, além dele, ponho o verde, e também um amarelo para representar o piso, entre esse verde e o amarelo e a cor da tela passa a haver mais outras relações. [...] É preciso que os diferentes tons que utilizo se equilibrem, de tal modo que não se destruam mutuamente. [...] Uma nova combinação de cores se sucede à primeira e fornece a totalidade da minha concepção.⁶¹

2.2.5. Luz

Matéria eletromagnética, a luz contém qualidades de textura, frequência e fatura produzidos por diversas propriedades. A temperatura de luz, o desenho do feixe luminoso e sua constituição, assim como as qualidades cromáticas pertencentes a ele redefinem visualmente o desenho do espaço e a organização de seus elementos compositivos a cada momento do espetáculo.

Tornada objeto e signo, a luz povoa o imaginário contemporâneo também como matéria figurativa, ao somar, em processo de significação, propriedades da matéria a sentidos da memória e do afeto. Moholy-Nagy nos lembra:

[...] a vida noturna das cidades não é mais imaginável sem a variedade das propagandas luminosas, do trânsito noturno, de aviões, sem os sinais luminosos precisos das torres de rádio, os refletores e o neon da iluminação de propagandas, os símbolos luminosos móveis das empresas, os mecanismos giratórios das lâmpadas coloridas, a faixa larga dos letreiros luminosos são elementos de uma [...] região expressiva⁶².

A luz participa da construção espacial e qualificação visual de maneira determinante. Sua permeabilidade produz contrastes no ar, produzindo a atmosfera do lugar através de efeitos de textura. Diante do volume, produz sombra, diante do vazio, luz. Elemento que traz à superfície opaca um matiz, uma tonalidade, um brilho, reconformando o ambiente e a escultura. Unidade que contém o tempo e desenvolve o desenho a cada movimento.

Propondo novos caminhos ao olhar, a luz nos convida a percorrer um ambiente, em circunstância específica. Redefine pontos de atenção, provoca novas tensões. Mapeia planos de ação, sinaliza pontos ápices, reconforta sensações. Através de sua ação na conformação do desenho do espaço, sugere atmosferas cromáticas características ao lugar, ao momento. Oferecendo ou apontando, novas linhas, agora de luz, são formadas.

A incidência dos raios eletromagnéticos sobre o corpo é em si uma experiência. O

⁶¹ MATISSE, H. appud DEWEY, 2010, p. 262.

⁶² MOHOLY-NAGY, 2005, p. 166.

contato epidérmico junto às substâncias luminosas é mais um fenômeno em jogo. Em foco a figura, o passeio da figura sobre o espaço-tempo, uma experiência a ser pontuada, em frequência própria, também através da luz. A iluminação produz a imagem do espaço, oferece temperaturas e atmosferas para essa percepção, refaz relações de peso e medidas, acompanha e qualifica a inserção da figura neste movimento.

2.2.6. Produção e reflexão da imagem

Por fim, a luz é capaz de refletir a imagem e estampar a cena, criando novas relações de espacialidade e visualidade. Novos critérios se estabelecem, na sobreposição de realidades de natureza diversa. A inserção de um plano bidimensional sobre o suporte espacial refaz noções de escala, movimento, planos e tempos de ação. Pode trazer a sensação de continuidade espacial ao explorar a perspectiva, ou produzir uma colagem tempo-espacial ao trazer novos parâmetros relacionais ao lugar. Do desequilíbrio provoca novo equilíbrio na produção de sentidos impressos ao conjunto.

A projeção de textos, formas abstratas ou imagens fotográficas são variações presentes ao elemento. Sobre os ‘palcos’, em instalações expositivas ou na confortável contemplação da tela do cinema, a luz se faz quadro, retrato, ilustração, repórter. Reconformando as qualidades impressas ao ambiente, oferece atributos de sentidos inéditos à vivência espaçovisual.

O plano virtual desde sempre ocupou os homens em sua cristalização. Desde a câmera escura tentamos capturar e projetar a imagem projetada pela luz, o que hoje se faz facilmente através dos modernos dispositivos eletrodigitais. A ação da imagem sobre o espaço é recurso de composição do espetáculo, cada vez mais presente na cena artística contemporânea. Em eventos de imersão presencial é agente de potência, a ser considerada como instrumento de trabalho de um diretor de arte.

Recurso capaz de reunir eventos que não coexistem em tempo real, as projeções de imagem produzem realidades aplicadas à vivência corporal. Sua ação, em cena, recompõe noções essenciais. O tempo é redimensionado, o espaço reconformado, ressignificando a arquitetura e os corpos presentes.

Do cinema, é suporte fundamental. Relações de presença são reavaliadas na convivência mediada. O movimento da luz em superfície dada, comanda a percepção do espectador imóvel. Cores tomam a dianteira, e seu universo é rapidamente identificado; as linhas acomodam-se em imagem, porém mantêm sua energia essencial; *closes* e planos abertos abrem novas possibilidades de comunicação; corpos são retratados em pedaços, em

pontos de visualização inéditos. A linha se desconstrói, em desenho que relaciona o espaço ao tempo virtual.

Na fatura cinematográfica, é utilizada também como efeito especial. Recurso que chama ao plano, a cena teatral do palco frontal, ao posicionar câmera, atores e fundo, em situações de *back projection*. Temos exemplos de experimentação em novos padrões em produções audiovisuais como *Tango e Goya*, do diretor espanhol Carlos Saura, respectivamente lançadas em 1998 e 1999, ou no filme *Hoje*, de Tata Amaral, realização nacional de 2011. Em *megashows* a linguagem cinematográfica recompõe o espaço cênico em exemplos como a recente realização de Roger Waters, *The Wall*.

No teatro são incontáveis as experiências empreendidas através da exploração de recursos multimídia - desde as produções de Piscator ou trabalhos de Flávio Império. Em exposições temáticas. a imagem em movimento aparece tanto em artigos didáticos ou documentais presentes ao percurso, quanto na conformação de ambientes de caráter interativo experiencial disponibilizados à fruição pública. As linguagens visuais apropriaram-se igualmente do recurso, como artifício plástico ou performático. Ações videográficas tornam-se matéria de exploração presencial.

2.2.7. Efeitos especiais

Peças de energia cinética produzem sentido ao surpreender o indivíduo em ações inexplicáveis, desde os mais tenros anos da humanidade. A criação da imagem construída é por si um efeito, formado por especialidades distintas, que rompe e reposiciona paradigmas de realidade.

Os recursos da ótica fabricam cenários, físicos ou virtuais, capazes de desestabilizar conceitos como perspectiva. A arquitetura cênica utiliza-se do que denominamos, no glossário da direção de arte, efeitos especiais para construir novos parâmetros de realidade, novos acordos de linguagem com o público. Atualmente efeitos especiais mecânicos, óticos e digitais se alternam e se complementam na realização cênica. Técnicas ilusionistas se aprimoram sob diferentes parâmetros artísticos e técnicos, reinventando novos recursos a cada tecnologia desenvolvida. As artes da visualidade contribuem, tradicionalmente, para a pesquisa ininterrupta sobre tal aspecto da linguagem.

2.2.8. O Corpo em cena

Vamos agora observar a aparência da figura humana como um evento e reconhecer que a partir do momento em que ela se torna parte [...], ela se torna também **uma criatura enfeitiçada pelo espaço**, por assim dizer⁶³.

Oskar Schlemmer

O corpo, bailarino, acompanha as percepções contidas no lugar. A partir delas se locomove, ou provoca novas relações por movimento e gesto. Sob ação das linhas de contraste, reconhece em si, signo em movimento. Ao contrapor-se ao outro, regula sua posição no ambiente. Reavalia a situação ao perceber a qualidade da luz que o ilumina. Recoloca-se diante do objeto de cena, utiliza-o. Imprime, na superfície da coisa, sinais de seu corpo, ouvindo o ruído a seu redor.

Invisivelmente envolvidos com todas estas leis está o homem como dançarino (*Tänzer Mensch*). Ele obedece à lei do corpo bem como às leis do espaço; ele segue seu senso de si mesmo bem como seu senso do espaço abrangente. Como aquele que dá nascimento para uma gama quase sem fim de expressões, tanto no movimento livre e abstrato como na pantomima simbólica, se está no palco nu ou num ambiente cênico construído para ele, se fala ou canta, se está nu ou fantasiado, o *Tänzer Mensch* é o meio de transição para o grande mundo do teatro⁶⁴.

A mecânica do movimento, tal qual percebida por Schlemmer, atua em convivência e contraste com as linhas de força do lugar. Por desenho do espaço, estabelecem-se pontos que o atraem, o iluminam. Reflexos e sombras o perseguem, volumes toham sua passagem. A atuação do espaço sobre o ser em cena é vivenciada pelo ator, assim como pelo visitante. Em distintos processos de aproximação entre o lugar e a figura em cena, o espetáculo se reconforma a cada ensaio, *set*, tempo de exposição. A realização final da experiência é a sensação da completude do percurso, tal qual programado nas diferentes mídias utilizadas.

Elemento de identificação imediata, o semelhante em cena chama o foco das atenções, estabelecendo parâmetros que produzem a identificação do ser no contexto em que se encontra. Tal presença redefine relações de significado, ao contrapor ao espaço circunstâncias próprias. Elemento formal munido de capacidade de deslocamento, diretor de recursos de

⁶³ SCHLEMMER, Oskar. "Theater (Bühne)". In: *The Theater of the BAUHAUS* (SCHLEMMER, Oskar; MOHOLY-NAGY, László; MOLNAR, Farkas). London: Eyre Methuen, 1979, p. 92. (tradução nossa) "Let us now observe the appearance of the human figure as an event and recognize that from the very moment at which it becomes a part [...], it also becomes a 'space-bewitched', so to speak."

⁶⁴ SCHLEMMER, Oskar. "Man and Art Figure". In: SCHLEMMER; MOHOLY-NAGY; MOLNAR, 1979, p. 25. (tradução nossa). "Invisibly involved with all these laws is Man as Dancer (*Tänzer Mensch*). He obeys the law of the body as well as the law of space: he follows his sense of himself as well as his sense of embracing space. As the one who gives birth to an almost endless range of expression, whether in free abstract movement or in symbolic pantomime, whether he is on the bare stage or in a scenic environment constructed for him. Whether he speaks or sings, whether he is naked or constructed for him, whether he speaks or sings, whether he is naked or costumed, the *Tänzer Mensch* is the medium of transition into the great world of the theater (das grosse theatralische Geschehen)."

linguagem próprios, o corpo é ingrediente agente da instalação, em diálogo contínuo com o espaço.

A vestimenta e a maquiagem exibem-se como camadas a serem destrinchadas na leitura, tateadas na intimidade da cena. Sua cor e textura qualificam deslocamentos, assim como o desenho de suas formas imprime outros contrastes em relação aos demais componentes ao meio. Através de seu movimento o corpo é capaz de encantar o recinto. Através de sua expressão facial delineiam-se outros sentidos. Encontramos em Schlemmer ilustração para tais considerações:

A transformação do corpo humano, sua metamorfose, é possível por meio do figurino, do disfarce (*the costume, the disguise*). Figurino e máscara enfatizam a identidade do corpo ou a transformam; expressam sua natureza ou propositalmente enganam sobre ela; eles estendem sua conformação para leis orgânicas ou mecânicas (*they stress its conformity to organic or mechanical laws*) ou eles invalidam essa conformação [...]⁶⁵

Se Schlemmer fala em *disfarce*, José Celso Martinez Correia considera o aspecto de paramentação desenvolvido por Flávio Império, em parceria repetida entre os diretores:

Flávio passou a ser especialista em paramentação. Vem então o ritual: o corpo começa nu e vai recebendo roupa, vai se transformando, vai mudando, até receber a paramentação toda.⁶⁶

O rito mistura-se à mecânica, na leitura dos corpos e seu do movimento. Linhas estruturais de conformação da roupagem e acessórios, reposicionam a figura. Deve-se encontrar os gestos embutidos no traje, adaptá-lo para o movimento do dançarino. Cada *performer* traz à cena a vivência da matéria, agora na escala do corpo, e nova dança se conforma.

Agente fundamental para a significação da obra, a vestimenta, como a cenografia, trabalha também com aspectos icônicos, históricos e formais contidos em cada elemento compositivo – a renda, a franja e o veludo; a seda, seu corte, o vestido, a minissaia. Palavras que nos abrem novos sentidos à leitura, pois que agora envolvem as mãos, como uma luva, o corpo, como um vestido de noite, as pernas com uma meia notável.

⁶⁵ Idem. P.25.

(tradução nossa) “*The transformation of the human body, its metamorphosis, is made possible by the costume, the disguise. Costume and mask emphasize the body's identity or they change it; they express its nature or they are purposely misleading about it; they stress its conformity to organic or mechanical laws or they invalidate this conformity.*”

⁶⁶ CORREA, J.C.M., em trecho de entrevista a Maria Thereza Vargas e Mariangela Alves Lima, por ocasião da Exposição Retrospectiva *Rever Espaços*. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1983. Acervo Flávio Império.

A cada forma de abordagem valores espaçovisuais são relativizados pelo contexto do espetáculo construído. Em espaços expositivos, performáticos, cênicos ou dedicados a experiências cinematográficas, a inserção da figura se dá em modos distintos. Em um ambiente ou no outro, espectador e sujeito misturam-se no âmbito da experiência, imprimindo sentidos complementares.

O vestuário do público de uma casa de óperas de repertório faz parte do espetáculo assim como o da família ou turma de estudantes uniformizados que foi a uma exposição. O pijama ou a roupa sensual com que se assiste ao filme na televisão igualmente faz parte da condição daquela experiência, assim como o traje escolhido para a sessão de cinema ou teatro, e ainda a roupa casual com a qual o público das ruas foi surpreendido por uma ação performativa.

Sobre o corpo do ator, atributos formais são fundamentais para a identificação de sua posição na trama espaço-narrativa, a cada momento. Em volumes abstratos, ou definidos também por códigos de significação interpretativa, os diversos aspectos constitutivos da vestimenta entram no jogo da forma. Seja através de seu desenho e estrutura, seja na definição do repertório formal, dos materiais e cores característicos, a figura é reconhecida como um tema que entra em cena. Em movimento contínuo, a mecânica dos gestos dialoga com o desenho de seu talhe.

Se Oskar Schlemmer defende a abstração e mecanização da figura teatral, Flávio de Carvalho, em sua performance *Experiência nº 3 - Traje Tropical New Look*, de 1956, pelas ruas do centro de São Paulo provoca a população pelo uso dissonante de peças de vestuário que possuem significados interpretativos comuns.

A estrutura construtiva de uma roupa, e suas qualidades, em comunicação com o desenho do espaço, atribui valores de realidade ao lugar. Através de sinais diversos confecciona universos particulares ao indivíduo. Relativiza, nesse processo, a abordagem definida ao projeto. Se de um lado modelagens e cores, assim como dados de textura, possuem qualidades expressivas, aspectos memoriais e afetivos ligam-se também à figura. Sua forma provoca sensações térmicas, relações de peso e tato que dialogam com referências afetivas particulares aos envolvidos.

Tem a capacidade de presentificar, através de sua forma e detalhes compositivos, diferentes épocas, lugares geográficos, personalidades, guetos ou grupos sociais; sugerem preferências pessoais e momentos circunstanciais. Por outro lado, quando trabalhada pelas formas abstratas, provocam outros sentidos. De qualquer maneira, através de seus atributos formais, o figurino performa um jogo visual entre os pares e as linhas de composição do lugar,

gerando códigos próprios à experiência.

O que é um figurino para um diretor de arte? O ator transmutado em figura, “o ponto ativo do quadro, o corpo que transpassa o espaço e o tempo e que, a cada composição, constrói novas sensações” e sentidos. A “partir dos contrastes visuais criados entre os pares”⁶⁷

O figurino é parte ativa da cena através dos gestos e movimentos do ator. A cada ação do corpo ou da luz, a massa de cor se refaz, a propriedade dos materiais se recoloca. O ator percebe as qualidades da matéria em si próprio e no espaço a seu redor; trabalha com suas características físicas, formais e memoriais, na construção de sua presença em cena. A plateia recebe a imagem icônica, ligada ao movimento, caracterizada também pelo movimento que a compõe.

Além do protagonista e seus algozes, a dança inclui o que se intitula hoje *figurantes*. Desde o coro grego às óperas, no teatro, na dança e no cinema, orlas de pessoas desconhecidas fazem parte, muitas vezes, da composição da cena, constituindo novo objeto para essa reflexão. Sobre isso nos fala o diretor de arte, cenógrafo, figurinista e diretor teatral e cinematográfico Clóvis Bueno (1940, Santos-SP):

[...] o movimento da figuração faz parte do quadro, da pintura que você está fazendo. [...]: posso imaginar uma rua que tem uma fila de pessoas paradas, ou uma rua com pessoas correndo – isso muda a composição do quadro e, portanto, a circunstância da cena; logo, me diz respeito como diretor de arte⁶⁸.

Em comunicação com o espaço, coreografias coletivas se desenham, ocupando e recriando as linhas de força do lugar. As tonalidades e texturas características do grupo, ou grupos de figuras, reconstroem o espaço construído através do deslocamento. Percursos são realizados em linhas diretas ou conexões editadas. A forma do corpo em movimento e a dinâmica de seus gestos são entidades que trabalham de maneira simbiótica na vivência de uma experiência estética.

Entre o espaço teatral, performativo e o cinema, “[...] a proporção cenário versus figurino é diferente”⁶⁹, como afirma Bueno. No teatro, a luz recorta e reconforta a figura em diferentes lentes oculares. No cinema, “a proporção entre eles é quase imprevisível. [...] um está dentro do outro [...]”⁷⁰. Já em ações performáticas, onde a proximidade entre espectador

⁶⁷ HAMBURGER, 2014, p. 47.

⁶⁸ BUENO, C. In: HAMBURGER, 2014. Pg 142

⁶⁹ BUENO, C. In: HAMBURGER, 2014, p. 141.

⁷⁰ idem

e ator é característica básica, detalhes são visualizados ao alcance do toque, em escala um para um na maioria dos casos. Os detalhes construtivos e acessórios do figurino deixam-se perceber a cada movimento, em escalas diversas – amarrações, botões e presilhas se declaram presentes a cada compasso. Uma bengala, um chapéu, um anel são desvendados durante o andamento do espetáculo, em gestos significativos.

Nessa proporção de quadro, a maquiagem atua em mais um sentido sobre a figura. Como já considerado anteriormente:

Ao trabalhar diretamente sobre a pele, oferece novas pistas da realidade do lugar e de cada personalidade envolvida na rede. [...] É capaz de criar os mais variados efeitos plásticos: acentuar ou eliminar marcas de expressão; falsear idades e proporcionar efeitos de embelezamento; alterar formatos faciais ou corporais; forjar marcas de cicatrizes ou ferimentos; realizar implantes falsos; alongar, pintar e formatar cabelos, barbas e bigodes, além de encardir a pele, unhas e dentes de acordo com a vida do personagem.⁷¹

Com uma tradição que remete a pinturas xamânicas e máscaras primitivas, a maquiagem traz em sua história a prática da Ópera de Pequim, do *Kabuki* e do teatro medieval. Comparece de forma acentuada na ópera e *ballets* renascentistas ou barrocos, traz o deboche na comédia de todas as praças. Trabalha sob parâmetros naturalistas na maioria dos exemplos contemporâneos da cena dramática e audiovisual, estabelece novos parâmetros no universo pós dramático. A trajetória do elemento compositivo na história humana faz parte de sua formalidade.

A máscara por vezes toma o lugar da face. Seja em ações de cunho religioso ou em exemplos que atravessam séculos da historiografia do teatro, da mímica e do cinema - desde a Grécia Antiga até experiências como as de Schlemmer, no Teatro da Bauhaus e de Flávio Império no âmbito da cena teatral brasileira, para mantermos o foco referencial dessa dissertação - sua presença é realizada, seja sobre o palco ou nas ruas das cidades.

De forma alegórica ou ritualística, abstrata ou simbólica, engajada e naturalista, a direção artística envolvida na concepção e realização de uma obra do corpo trabalha com os elementos apresentados e muitos mais, que ficarão aqui apenas sugestados.

Se nós agora providenciarmos as máscaras com bigodes e óculos, as mãos com luvas, os torsos com estilizadas jaquetas de jantar, e se nós atribuirmos a eles diversas maneiras de andar e também vários lugares para sentar (uma cadeira giratória, uma cadeira com braços e um banco) e também diversos tipos de sons (murmúrios e barulhos de assobios; conversa fiada e tagarelagem; uma ocasional batida de tumulto (*pandemonium*); talvez também um fonógrafo, um piano e um

⁷¹ HAMBURGER, 2014, p. 49.

trompete), o resultado é o que nós chamamos de “dança dos gestos”⁷²

2.3. Uma experiência estética : objetivo e processo

“A qualidade de uma obra de arte é sui generis porque a maneira como o material comum é apresentado transforma-o em uma substância nova e vital”⁷³. A transposição da visualidade e espacialidade naturais para o meio do devaneio refaz significações em sentidos múltiplos, relacionando tempos de memória a situações de presente, no contexto da obra artística em que é inserido.

Em movimento contínuo, todas as partes se unem na construção de significados sobre a experiência realizada, como fala Dewey:

Cada batida, ao diferenciar uma parte no todo, contribui para a força do que veio antes, ao mesmo tempo cria uma suspensão que é a demanda de algo ainda por vir. Não é a variação de um traço isolado, mas a modulação de todo o substrato qualitativo disseminado e unificador⁷⁴.

Seja qual for o caminho da obra de arte, ela mantém viva, simplesmente por ser uma experiência plena e intensa, a capacidade de vivenciar o mundo comum em sua plenitude. E o faz reduzindo a matéria prima dessa experiência à matéria ordenada pela forma⁷⁵.

A direção de arte da cena orchestra as decisões relativas aos elementos do espaço em sua complexidade. Colocam-se em jogo aspectos de natureza diversa: o desenho, a pintura, a tridimensionalidade; o movimento, os gestos, o deslocamento; significados icônicos, simbólicos, funcionais, memoriais e afetivos contidos na matéria e na forma.

Entre histórias, casos ou proposições distantes da narrativa, a direção de arte sugere um trajeto espaçovisual para o desenrolar de uma experiência significante, em percursos labirínticos ou constantes. Através de seus instrumentos, expressa e propõe ritmos, oferece diferentes caminhos para a significação das partes.

A obra cênica ou o universo espaçovisual que a compõe, não são vistos aqui como

⁷² SCHLEMMER, Oskar. *"Theater (Bühne)"*. In: SCHLEMMER; MOHOLY-NAGY; MOLNAR, 1979, p. 25. (tradução nossa) *"If we now provide the masks with mustaches and glasses, the hands with gloves, the torsos with stylized dinner jackets, and if we add to their various ways of walking also places to sit down (a swivel chair, an armchair, a bench) and also various kinds of sounds (murmuring and hissing noises; double-talk and jabbering; an occasional bit of pandemonium; perhaps also a phonograph, piano, and trumpet), the result is that we call 'gesture dance'."*

⁷³ DEWEY, 2010, p. 218.

⁷⁴ Ibid. p. 290.

⁷⁵ Ibid. p. 257.

uma representação de realidades a serem reconhecidas e dessa forma interpretadas, mas sim como a apresentação de uma circunstância de realidade a ser decodificada segundo parâmetros próprios, e nesse sentido compreendida.

Imagens do movimento cristalizam-se na memória do fruidor de maneira integral. *Flashes* sonoros e, por vezes, olfativos ou saborosos, registram as experiências multissensoriais vividas. Em sua função *estética*, provocam o prazer ou a desconfiança de sua validade enquanto tal.

Somos solidários às palavras de H. U. Gumbrecht quando este se coloca a campo, em luta “contra a centralidade da interpretação nas disciplinas do que chamamos “Artes e Humanidades. [...]” defendendo “uma relação com as coisas do mundo que possa oscilar entre efeitos de presença e de sentido”⁷⁶ como escreve no prefácio da obra consultada, assim como aos dizeres de Dewey, abaixo reproduzidos:

Na obra de arte, as relações não podem ser distinguidas daquilo que relacionam, a não ser em uma reflexão posterior. A obra de arte é precária quando elas existem separadamente como um romance em que a trama - o projeto - é sentida como superposta aos incidentes e aos personagens, em vez de constituir suas relações dinâmicas uns com os outros⁷⁷.

Só quando as partes componentes de um todo têm a finalidade única de contribuir para a consumação de uma experiência consciente é que o projeto e o formato perdem seu caráter superposto e se converte em forma⁷⁸.

A propriedade orgânica do processo de composição de uma obra artística, como defendido pelos mestres, é experimentada na prática do trabalho profissional. O vício interpretativo enrijece processos criativos pela sugestão prévia de significados fechados em si. Ora, estamos falando de matérias absolutamente generosas em sua expressividade, como viemos discorrendo nesta dissertação. Elementos de estrutura e sentidos complexos que se interpenetram em ação contínua na vivência de uma *experiência estética*. Como diz o pedagogo norte americano: “a arte expressa, não afirma”⁷⁹ e completa:

Tendemos a pensar nos sentimentos como coisas tão simples e compactas quanto as palavras com que os denominamos. Alegria, tristeza, [...], são tratados como se, por si só, cada um fosse uma espécie de entidade que entra em cena já pronta, uma entidade capaz de durar muito ou pouco tempo, mas cuja duração, crescimento e carreira é irrelevante para sua natureza. Na verdade, quando significativas, as emoções são qualidades de uma experiência complexa que movimenta e se altera. [...] A experiência é afetiva, mas nela não existem coisas separadas, chamadas

⁷⁶ GUMBRECHT, 2010, p.15.

⁷⁷ DEWEY, 2010, p. 231-232. grifo nosso

⁷⁸ DEWEY, 2010, p. 260.

⁷⁹ Ibid. p. 119.

emoções. [...] A emoção faz parte do eu, certamente. Mas faz parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho [...]”⁸⁰.

Em encadeamento contínuo de fabricação, a forma - entendida como “aquilo que organiza o material em matéria artística”⁸¹ - é estruturada por uma equipe. Características formais, visuais, dados cognitivos e memórias afetivas estão envolvidas no desenvolvimento da experiência em formação. Diversos especialistas atuam em conjunto sobre o espaço, ligados ao som, ao corpo e à palavra. Porém, como nos fala Dewey, um “conteúdo antecedente não se transforma instantaneamente na matéria de uma obra de arte na cabeça do artista. É um processo em desenvolvimento”⁸².

A partir de um texto/roteiro ou da ideia de uma instalação esboçada em desenho, o processo de concepção da obra espaço visual temporal é inaugurado. Em seu percurso, busca-se a síntese de expressão entre as numerosas variáveis que a compõem, como nos fala Paul Cézanne, mais uma vez citado por Dewey, com relação à experiência da criação sobre a tela: “a síntese é conduzida por meio da vivência do material, por meio do recolhimento de impressões que frequentemente pareciam, a princípio, destituídas de importância”⁸³.

Na direção de arte, incluímos a dimensão do tempo. Do tempo do fazer, do tempo do fruir. Em um trabalho coletivo ordenado, pouco a pouco, a obra vai aparecendo, vai organizando sentidos, ordenando-se ritmicamente, em dinâmica cumulativa. Uma forma é esculpida no tempo, já disse o mestre Tarkovsky⁸⁴ ao referir-se ao fazer cinematográfico. Reflexões vão se conformando em espaço e tempo, em corpo em movimento, em ação; movimento contínuo, interrupção, mudança de curso.

Trabalhando em camadas permeáveis, um processo contínuo de *insights* e decepções, cristalizações e desmoronamentos, acompanha a pesquisa criativa do grupo em experiência. Na obra em desenvolvimento, relações de contraste são construídas através de ações e especulações entremeadas. Direção Geral, Direção Artística, Direção de Fotografia, assim como Iluminação, Sonorização e Figuras agem em conjunto para a formação do espetáculo. Cada área envolvida constrói soluções de atuação complexa, a “adaptação mútua das partes na constituição de um todo é a relação que caracteriza, em termos formais, uma obra de arte”⁸⁵.

Uma pintura de múltiplas texturas, em desenvolvimento compassado, é realizada através da parceria, da elaboração em comum sobre um tema dado. Uma equipe viabiliza os

⁸⁰ Ibid. p. 118-119.

⁸¹ Ibid. p. 259.

⁸² Ibid. p. 223.

⁸³ MOHOLY-NAGY, 2010, p. 19.

⁸⁴ TARKOVSKY, Andrei. *Esculpir o Tempo*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes 1998.

⁸⁵ Ibid. p. 260.

diversos trajetos imaginados. Como uma árvore genealógica, ela se estrutura. Cada ramo se multiplica em inúmeros artífices, que, em sistema colaborativo, atuam sobre a conformação da obra final.

Em um movimento pontuado por *insights* e decepções, cenógrafos, figurinistas, maquiadores, produtores de objeto, coordenadores de produção trabalham lado a lado a cenotécnicos, aderecistas, costureiras e bordadeiras, configurando uma vasta lista de colaboradores. Especialistas, artistas e artífices em conjunto e em sequência, para realizar uma pintura prevista, revista e consumada a cada fase.

O processo de construção de uma obra artística é em si uma experiência estética, de carácter cumulativo, composto por fases de início, meio e desfecho. Começando no primeiro contato dos membros da equipe, conclui-se no momento em que comparece ao domínio público, e nele se transforma, ganhando novas dinâmicas a cada sessão. Como diz John Dewey:

O processo da arte como produção relaciona-se organicamente com o estético na percepção. Até ficar perpetuamente satisfeito com o que faz, o artista continua a moldar. O fazer chega ao fim quando seu resultado é vivenciado como bom – e essa experiência não vem por um mero julgamento intelectual e externo, mas na percepção direta⁸⁶.

Com o objetivo de construir a experiência singular de um espetáculo, uma equipe se organiza, divide funções de acordo com preferências e opções pessoais, realiza debates, propõe formas, reconhece imagens apresentadas, faz reformas. Constrói universos físicos peculiares a cada circunstância imaginada.

A compreensão da dinâmica artística, contida no manuseio dos instrumentos fundamentais à conformação do espaço da ação, envolve sentidos que só podem ser estimulados, a nosso ver, pela prática. Um diretor de arte, ou qualquer membro de uma equipe de criação, só é capaz de aproximar-se do domínio das ferramentas que lhe competem ao lidar com elas diretamente em sua complexidade e instabilidade presencial.

Em processo interativo, realizadores e público são surpreendidos a cada momento. Reinventando códigos, constroem a unidade em conjunto, cada passo constituído. Articulações mentais interligam-se à exploração corpórea, na produção de significados próprios a cada momento da experiência. “Como quer que seja, o processo físico desenvolve a

⁸⁶ Ibid. p. 130.

imaginação enquanto a imaginação é concebida em termos de materiais concretos.”⁸⁷

O espaço cênico é o lugar do rito, do entretenimento e da reflexão. É o espaço de consolidação de uma intenção, da vivência de experiências. Elemento constitutivo da obra, a direção de arte é lugar de pesquisa contínua, que envolve construção ética e formal. A condução do outro na fruição *estética*, assim como no fazer artístico em grupo, torna-se em si uma *experiência singular*, que em unidade, atinge a memória e cria vínculos para sempre considerados pelo ser que a vivencia.

⁸⁷ DEWEY, 2010, p. 169.

3. CAPÍTULO 2

O ENSINO COMO EXPERIÊNCIA

A complexidade expressiva presente nas variáveis formais do espetáculo, assim como o processo envolvido na criação de uma unidade estética a obras compostas de forma multidisciplinar e coletiva são o objeto do ensino da direção de arte, disciplina a qual nos dedicamos nessa pesquisa.

Em um campo de investigação que vem se desenvolvendo desde o século XVIII, como contextualizado abaixo por Moholy-Nagy, partimos do princípio externado por Paulo Freire segundo o qual *aprender é uma aventura criadora*.⁸⁸

De Pestalozzi-Fröbel até hoje, a questão educativa permaneceu ininterruptamente atual. O programa educativo se estende desde o jardim da infância ao ensino superior, desde o tema particular até a formação humana. Procurou-se a libertação da criança nas aulas de desenho e de trabalho manuais, nas aulas de língua, em todo o plano de ensino. Czizek, Montessori, Escola Lichtwark, Trópico, Worpswede, Lieta Ilseburg, Wyneken-Wickersdorf, Sistema Dalton, lares educativos no campo, escolas profissionalizantes, escolas experimentais etc. esforçaram-se para obter uma construção orgânica da educação [...]. Entretanto, o homem em fase de crescimento está entregue ainda hoje, na maior parte das vezes, ao estudo tradicional das disciplinas, um estudo que lhe fornece certos conhecimentos, mas sem esclarecer seu posicionamento diante do ambiente e dos outros homens, sua relação com a matéria e com o conteúdo de seu trabalho⁸⁹.

Com a consciência de que, “[...] como professor preciso me mover com clareza em minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”⁹⁰, desenvolvo este trabalho de pesquisa iniciado com a experimentação empírica de diferentes procedimentos pedagógicos descritos a seguir e que hoje encontra embasamento teórico que o apoie e amplie.

3.1. Da prática à discussão conceitual

Como dito anteriormente, a pesquisa aqui proposta é resultado da prática do ensino sobre a matéria, exercida principalmente em cursos livres, mas também em escolas de nível superior, em diversas cidades do país assim como no exterior. A experiência na produção

⁸⁸ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2009, p. 69.

⁸⁹ MOHOLY-NAGY, László. *Do Material à Arquitetura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA, 2005, p. 17.

⁹⁰ FREIRE, 2009, p. 68.

artística acabou por refletir-se em ações pedagógicas. Por sua vez, a atividade didática impulsionou a reflexão teórica, em ciclo contínuo.

Diversas experimentações foram realizadas ao longo dos anos em diferentes territórios, sob condições e com objetivos próprios, como pode ser visualizado na “Tabela: Experiências pedagógicas anteriores”. Neste capítulo, destacamos aquelas que consideramos fundamentais para o desenvolvimento do Laboratório Interdisciplinar Fronteiras Permeáveis.

O primeiro *workshop*⁹¹, oferecido em 2002 na cidade do Rio de Janeiro, “Direção de Arte e cenografia no cinema”⁹² foi o ponto de partida de um processo de pesquisa que inclui a publicação do livro anteriormente citado, *Arte em cena - a direção e arte no cinema brasileiro*⁹³, assim como o desenvolvimento do presente trabalho.

Durante os anos iniciais, os cursos foram organizados por aulas expositivas, tendo como foco a direção de arte cinematográfica. Diante da rara bibliografia específica sobre o tema, foi elaborada pela professora, uma sistematização conceitual sobre o processo de construção do universo espaço visual de um filme, assim como seus elementos conformativos primordiais, a partir da atividade profissional vivenciada.

A experiência vivida, revisitada sob o ponto de vista analítico, produziu o conteúdo inaugural de cursos discursivos que tiveram como *tema*, explicitado no programa, a *direção de arte no cinema brasileiro - conceito e prática* e, como objetivo, o descrito no material de divulgação do evento:

Os participantes devem, ao final da oficina, conhecer as noções básicas do processo de criação e realização de um projeto de direção de arte cinematográfica; compreender a abrangência e especificidade do papel do diretor de arte como criador do universo visual de um filme ao lado do diretor e do diretor de fotografia; as relações entre os diversos departamentos envolvidos; e as diversas etapas de criação e realização de um projeto.⁹⁴

As experiências nasceram em pequenos formatos: conjuntos de cinco ou seis aulas consecutivas, ou mesmo em palestras de apenas 3 horas de duração. Conceitos básicos conformativos de um projeto de direção artística cinematográfica foram aplicados em cursos, dirigidos a estudantes e interessados, em diversas regiões do país. As discussões empreendidas junto aos participantes demonstraram pertinência na abordagem conceitual proposta e criaram indagações interessantes no aprofundamento da matéria em pesquisa.

⁹¹ Workshop realizado na Escola Vídeo Fundação, Rio de Janeiro, 2002, com duração aproximada de 20 horas.

⁹² Ver “APÊNDICE A: Tabela: Experiências Pedagógicas Anteriores.”

⁹³ HAMBURGER, 2014.

⁹⁴ Ver “ANEXO A: Programa do curso Introdução à Direção de Arte”

Nas primeiros experimentos, foram aplicados exercícios práticos, baseados na leitura de um conto. Porém, apesar de os alunos terem apresentado resultados materiais interessantes, isto é, maquetes, colagens e desenhos, a experiência me pareceu restrita diante da riqueza da matéria vivida na prática de cada produção. Tal estudo parecia tornar-se uma ilusão de conhecimento, calcado em interpretações simplórias sobre a matéria em questão e suas múltiplas possibilidades significativas.

As aplicações deste exercício foram interrompidas, enquanto dava-se prosseguimento ao desenvolvimento das experiências discursivas, alimentadas pela análise dos casos vivenciados. A pesquisa concentrou-se na construção teórica em sala de aula, até que surgisse a oportunidade de experimentações de estrutura mais complexa, que proporcionasse, o que hoje posso reconhecer como a exploração dos *efeitos de presença* em relação aos *efeitos de sentido* contidos na vivência direta com a matéria.

O *workshop* discursivo “Introdução à Direção de Arte Cinematográfica⁹⁵” é dividido em seis aulas. Três palestras de introdução fazem uma decupagem sobre os principais elementos constitutivos da direção de arte cinematográfica, assim como discute o caráter coletivo da realização de uma obra - o trabalho interligado de equipes especialmente organizadas. O tema é ilustrado por desenhos esquemáticos efetuados rapidamente sobre a lousa, repleta de anotações de palavras chaves - tópicos desenvolvidos em compasso ensaiado.

Por fim, a discussão teórica é confrontada a estudos de caso que reúnem o material imagético documental de processos de produção, vivenciados pela professora como diretora de arte ou cenógrafa. As especialidades de cada fase de projeto, sua dinâmica, e a complexidade envolvida nas escolhas e traços realizados, são debatidas a partir da conceituação construída anteriormente.

Sessões baseadas no debate conceitual apresentam aos alunos a complexidade do tema tratado, em uma aproximação que propõe o isolamento dos múltiplos elementos constitutivos do espaço da cena e suas qualidades corpóreas, em abstração teórica. Em segundo momento do curso, inserimos o grupo no contexto das experiências práticas vivenciadas.

Pretende-se, com essa dinâmica, encontrar integração entre os dois blocos de aula, cujo conteúdo é estruturado por um crescendo de informações, assim como pela alteração da dinâmica entre as aulas. O objetivo é fazer com que o primeiro movimento encontre, em sua sequência, a aplicação de conceitos anteriormente apreendidos, enquanto o segundo

⁹⁵ Ver “APÊNDICE A - Tabela: Experiências Pedagógicas Anteriores” e “ANEXO A – Programa de curso: Introdução à Direção de Arte”

transforme a matéria visitada através de diálogo, agora, imagético e narrativo. O processo vivido, pessoal e coletivamente, as indagações e opções plásticas provocadas a cada situação é o mote desses encontros.

A sequência dos blocos, assim como a cadência de cada sessão é definida de acordo com o conteúdo textual, mas também pela linguagem adotada e a estrutura interna de cada encontro. O ritmo é dado, ora pelo movimento do mestre, como foco das atenções, ora pela visualização de imagens documentais de uma vivência criativa. A sonoridade da voz, sobreposta aos ruídos do meio, o desenho do espaço e sua ocupação, assim como a natureza da luz e a qualidade das matérias presentes ao ambiente, oferecem outros atributos à experiência do pensar.

O compasso é marcado pelo desenvolvimento de um raciocínio em conjunto com o estudante. Uma dinâmica que propõe o diálogo entre o grupo como maneira de conformar-se uma linha de raciocínio comum e consumada a cada conclusão. Em processo conduzido a partir de roteiro previamente elaborado pela professora e subvertido, a cada sessão, pela dinâmica construída pelo coletivo, busca-se o desfecho da experiência “como consumação de um movimento”⁹⁶.

A cada experiência conformada, relações mais ou menos íntimas sucedem ao grupo reunido, o que ocorre de acordo com o ambiente oferecido, a atuação do professor e à dinâmica impressa pela própria turma. Construir uma sessão instrutiva, que constitua o evento pedagógico como uma *experiência singular* para o aluno, é objetivo principal da estruturação de cursos baseados na retórica oral, assim como na atividade didática experiencial.

Em diferentes escalas de aproximação, o estudante é convidado a cada aula a participar do debate, em ciclos estruturados com o objetivo de provocar o diálogo entre o que é debatido e a memória de cada estudante, na qual este reconheça, em experiências passadas, aspectos presentes à discussão empreendida pelo grupo.

Seja baseada em sistema expositivo ou através de vivência experiencial, uma ação didática deve constituir-se, a nosso ver, em um evento especial na experiência cotidiana do aluno, tornando-o capaz de requalificar e fixar conceitos apresentados, ao provocar sua *memória e imaginação*, como defende Dewey, e considera o professor Gumbrecht ao descrever a preocupação do mestre:

⁹⁶ DEWEY, J. *Arte como experiência*. Org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 113.

[...] minha primeira preocupação, mais pessoal, com aquela classe era ser um professor suficientemente bom para evocar nos alunos e fazê-los sentir momentos específicos de intensidade [...] queria que os alunos conhecessem, por exemplo, a doçura quase excessiva e exuberante que às vezes me arrebatava quando uma ária de Mozart aumenta em complexidade polifônica [...] Quero que alunos vivam, ou pelo menos, possam imaginar, o momento de admiração [...] que sobrevém ao observar o belo corpo de uma jovem que está sentada perto de mim [...]. Naturalmente também quero que todos os alunos sintam a emoção, a respiração...⁹⁷

A cada aula, explanativa ou experiencial, prepara-se o desenvolvimento de uma *experiência* presencial, de características próprias. No caso das sessões expositivas, ela é conformada pelos indivíduos posicionados no espaço, a lousa, a luz, a palavra, o riscado, e, depois, a imagem projetada. A presentificação do estudante no momento da aula é fundamental para a qualidade do trabalho a ser realizado em conjunto.

Como considera o filósofo Gilles Deleuze, professor de *performance* de fama póstuma:

Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. [...] uma aula é ensaiada. Como no teatro e nas canções, há ensaio. Se não tivermos ensaiado o bastante não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada. [...] É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. ... O ensaio é isso. E as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja um espaço-tempo⁹⁸.

A exemplo de ensinamentos como os do pedagogo Paulo Freire, segundo os quais: “educador e educandos [...] cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”⁹⁹, a função do professor em sala de aula é, a nosso ver, conduzir uma *experiência singular* do início ao fim, ou como considera Gumbrecht, atuar como *catalisador de eventos intelectuais*¹⁰⁰, de acordo com o ritmo de apreensão da turma.

Nesse sentido, o espaço da sala de aula deve ser entendido como um lugar de pesquisa, coletiva e individual, sobre o tema proposto. Como sugere o pensador Wilhelm von Humboldt, citado por Gumbrecht, o encantamento advindo da interação entre os indivíduos em convivência faz parte da ação educativa:

⁹⁷ GUMBRECHT, 2010, p. 126.

⁹⁸ *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Realização de Pierre-André Boutang e Michel Pamart. Paris: Éditions Montparnasse, 1988-1989. 480 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yu55SONCA28&list=PL9410288DA0B684BA>>. Acesso em: 26 agosto 2014, 17:27.

⁹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 77-78.

¹⁰⁰ GUMBRECHT, 2010, p.162.

[...] o ensino acadêmico deveria sobretudo caracterizar-se pelo "entusiasmo produzido pela livre interação de alunos e professores que se concentram em "problemas não resolvidos", em estilos intelectuais diferenciados, só secundariamente dedicados à tarefa de transmitir "conhecimento estável e inquestionável" ¹⁰¹.

A disposição dos elementos constitutivos do espaço de aula confere propriedades particulares à vivência da experiência. Formatos de auditório, arena ou ferradura determinam relações do grupo como tal; delimitam áreas para os estudantes e o mestre, organizam o lugar da plateia e a praça de atuação. Em cena, o professor empresta seu corpo para produzir movimentos que marquem limites e direções, assim como identifique a existência da permeabilidade entre uma zona e outra.

Nas experiências realizadas, o formato de ferradura foi o mais produtivo. Sua conformação define um amplo espaço de ação para o condutor da experiência. Nesse desenho, o contato visual é direto e individualizado. Os estudantes participam de corpo inteiro ao colocarem-se também em exposição. A comunicação e interação entre os participantes são facilitados, os meios perceptivos possuem mais recursos para trabalhar a situação. O espaço livre central é utilizado como campo de experimentações na atuação do professor.

Os elementos presentes ao ambiente conformado são utilizados como exemplo de considerações em discussão - desde as estampas características da vestimenta de um ou as cores predominantes no ambiente. Linhas de força são apontadas no desenho do lugar. O esforço é trazer ao recinto, o estudante. Presentificá-lo naquele ambiente e *evocar*, como propõe Gumbrecht, os sinais da complexidade da ação dos *efeitos de presença e sentido* inerentes aos elementos primordiais da conformação do espaço, a título de ensinamento.

Apesar de conferir-se aproveitamento nas experimentações de cursos explanativos, a convivência com os alunos, em sala de aula, e seus questionamentos tornou clara a necessidade da adoção de atividades vivenciais para o real aprendizado das matérias básicas da direção de arte, assim como de sua dinâmica de trabalho. Conformados por regras artísticas e referências externas, os estudantes esqueciam de refletir sobre sua própria vivência cotidiana ao lidar com as representações espaciais e formais discutidas, assim como entrar o contato com o outro.

A pseudocompreensão de significados cognitivos direcionavam o olhar dos estudantes, tornando obtusa a percepção de outras provocações presentes na configuração plástica/espacial da cena. Pareceu-me premente, portanto, adotar, como método de ensino, modos de atuação criativa que levassem à formação de um repertório próprio e original a cada

¹⁰¹ GUMBRECHT, 2010, p.160. Nota 32.

indivíduo, visando um real aproveitamento de suas potencialidades expressivas pessoais e o aprimoramento de suas percepções na leitura e codificação do espaço.

O reconhecimento e o desenvolvimento da capacidade de *avaliação precisa dos meios de expressão* artística por parte do participante, assim como “a libertação das forças criativas próprias aos estudantes, evitando toda e qualquer atitude vinculada a um movimento estilístico dado”¹⁰² são objetivos primordiais do ensino das artes, como diz o professor J. Itten, no programa do Curso Preliminar – *Vorkurs* – oferecido pela Bauhaus.

Como apresentado no capítulo anterior, entendemos que, cada elemento constitutivo do desenho e qualificação do espaço da cena, torna-se presente ao jogo proposto pelo espetáculo, através de propriedades expressivas múltiplas que não encontram palavras que as descrevam em sua potencialidade de *presença*, tal como proposto por Gumbrecht em obra anteriormente citada. Algo que vai além da concepção defendida por filosofias hermenêuticas e cartesianas ou mesmo à psicologia, ao oferecer dados presenciais fundamentais para a apreensão de atributos constituintes de uma *experiência estética* vivenciada, base da teoria deweyana.

Minha contribuição marginal é muito mais a de dizer que a dimensão cartesiana não cobre toda a complexidade de nossa existência, embora sejamos levados a acreditar que o faz, talvez com pressão mais avassaladora do que alguma vez aconteceu.¹⁰³

Com a intuição, conferida em Dewey, de que “tendemos a pensar nos sentimentos como coisas simples e compactas quanto as palavras com que os denominamos”¹⁰⁴ nas tentativas de interpretação puramente intelectual, acreditamos que:

O “sentido” abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si – ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata¹⁰⁵.

3.2. Corporalidade e percepção

A partir de questões que agora encontram nomenclatura apropriada, diversos cursos foram estruturados de formas distintas, tendo em comum a reunião de atividades expositivas e

¹⁰² ITTEN, 1963, p. 10, apud WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 87.

¹⁰³ GUMBRECHT, 2010, p. 175.

¹⁰⁴ DEWEY, 2010, p. 118.

¹⁰⁵ DEWEY, 2010, p. 88.

experienciais em um único processo educativo. A comunhão entre o trabalho intelectual e o fazer artístico é então proposta como experiência ao artífice em formação.

Diferentes propostas colocaram em prática formas distintas de aproximação dos estudantes com o conteúdo da disciplina. Professores foram convidados a compor uma grade curricular, na qual aulas expositivas revezaram-se com laboratórios práticos. Em módulos de média extensão, com duração de três a quatro meses, contando com dois encontros semanais, esses experimentos caracterizaram-se pela articulação entre diferentes especialistas, na montagem de equipes multidisciplinares – temática igualmente principal ao aprendizado da disciplina em questão. O aspecto interdisciplinar, coletivo e permeável, presente na prática profissional pareceu o sistema indicado à exploração didática sobre a matéria.

Em 2008, na Escola São Paulo ¹⁰⁶, sugeri ao professor, diretor e editor cinematográfico, o *videomaker* Raimo Benedetti, a realização de um curso conjunto, denominado “Direção de Arte e Montagem no Cinema”¹⁰⁷. Uma experiência de maior duração do que estávamos acostumados, na qual seria desenvolvido conteúdo histórico, teórico e estudos de caso, seguidos de experimento prático-criativo.

Reunindo questões defendidas por uma área e outra - ambos aspectos essenciais da linguagem cinematográfica - trabalhou-se em conjunto a elaboração de peças audiovisuais. O passeio investigativo pelos arredores da escola, foi proposto como meio para a percepção e estímulo para ações criativas. Tal curso foi assim descrito no material de divulgação:

Por meio de aulas teóricas e práticas, os participantes devem, ao final da oficina, compreender a abrangência e especificidade do papel do diretor de arte e de um montador na realização de um filme; conhecer as matérias e ferramentas da direção de arte e explorar possibilidades de sua utilização na realização de um projeto audiovisual; compreender o entrelaçamento entre as qualidades visuais das imagens e a sequência e ritmo com que são editadas.¹⁰⁸

Foram produzidas obras abstratas ou narrativas, como conviesse ao participante, tendo como tema básico para estudo um contexto físico, no caso, a Rua Augusta, onde situa-se o instituto educativo. A partir dessa experiência, dois novos módulos de atividade foram criados sob o título “Direção de Arte - 1 semestre”¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Escola São Paulo. Rua Augusta, 2239 - São Paulo - SP. <<http://www.escolasaopaulo.org/>> Acesso em: 3.set.2014 16:46

¹⁰⁷ Ver “Apêndice A: Tabela: Experiências Pedagógicas Anteriores”

¹⁰⁸ Programa do Curso, disponível em: <<http://www.escolasaopaulo.org/atividades/direcao-de-arte-e-montagem-para-cinema>>. Acesso em: 26 ago 2014, 18:25.

¹⁰⁹ Ver “Apêndice A: Tabela: Experiências Pedagógicas Anteriores”; e “Anexo B: Direção de Arte-1 semestre - Módulo 1”

No primeiro programa – *Direção de Arte 1 semestre - Módulo 1*¹¹⁰ - profissionais das diversas áreas envolvidas na construção do universo visual de um filme foram convidados a apresentar sua experiência na realização cinematográfica. Diretores, roteiristas, fotógrafos, figurinistas, maquiadores, efeitos especiais, produtores de objeto e, por fim, o montador trouxeram à arena de debate as especialidades de sua área de atuação específica e as relações com a direção de arte em sessões ilustradas, a exemplo das experiências anteriores. Profissionais como o fotógrafo Lauro Escorel e os diretores Hector Babenco, Eliane Caffé e Anna Muylaert participaram de algumas dessas rodadas.

Reuniram-se a este corpo docente, estudiosos capazes de relacionar a evolução da arquitetura à trajetória do vestuário, da arte e do *design*, alinhando-os a vertentes cinematográficas ou outras atitudes artísticas presentes na contemporaneidade. A intenção é renovar o repertório do estudante, levando-o a refletir sobre a expressividade da forma e sua diversidade no tempo.

Em seguida estruturou-se o curso “Direção de Arte 1 semestre - Módulo 2”¹¹¹, conformado pela reunião de professores colaboradores entre artistas plásticos e multimídias, além do fotógrafo e do editor, em atividades que priorizaram procedimentos práticos, durante os quais, o uso da palavra é programaticamente restrito. Não deveria haver, nessa experiência, nenhum convite à interpretação imediatista, mas sim à ativação da percepção e expressividade própria ao estudante através do manuseio direto com a matéria.

Em acordo à orientação da pesquisadora, o artista plástico e professor universitário Paulo Von Poser desenvolveu aulas de desenho que partiram de uma locação no alto de um prédio da avenida Paulista até o de observação sobre o corpo nu em sala de aula; o arquiteto e professor Douglas Canjani responsabilizou-se pelo andamento da prática sobre linguagem arquitetônica ou o desenho como código de representação; a pintora de arte Bia Pessoa uniu-se à professora coordenadora em aulas compartilhadas sobre cores e texturas; a artista e curadora multimídia Gisela Domschke fez uma introdução a recursos digitais contemporâneos e sua aplicação múltipla na atual cena artística, enquanto José Roberto Eliezer, diretor de fotografia cinematográfica, ofereceu o contato direto do corpo com o equipamento luminoso em aula experiencial. Raimo Benedetti compareceu como editor e animador, migrando do bloco conceitual ao prático. A convivência em experiência criativa com esses artistas foi de extrema importância para a pesquisa ora empreendida.

¹¹⁰ Ver “Anexo B: Direção de Arte - 1 semestre - Módulo 1.”

¹¹¹ Ver “Anexo C. Direção de Arte - 1 semestre - Módulo 2.”

Em seguida, a elaboração de uma obra audiovisual, inspirada nos aspectos plásticos presentes no espaço próximo à escola e seus habitantes cotidianos, é a proposta a ser desenvolvida em pequenos grupos. Identificando e tirando partido de instrumentos compositivos da imagem na conformação da cena montada, anteriormente discutidos em sala de aula.

Se em uma experiência o tema dado para o desenvolvimento de tal obra foi a própria Rua Augusta, abordada em ações coletivas de desenho e fotografia, na edição seguinte do curso a palavra “luxúria” foi proposta como pretexto para a mesma atividade em caráter individual. Por fim, uma instalação produzida pelos estudantes expôs os trabalhos realizados nas duas experiências.

A decodificação formal do ambiente é realizada através do desenho de anotação livre ou em linguagem arquitetônica. A fotografia é também utilizada para a anotação de impressões visuais sobre o lugar e seu personagem. O reconhecimento do próprio estudante enquanto pesquisador em atividade, respeitado pela comunidade visitada como tal, faz parte desta fase do estudo compartilhado.

Ambos os módulos são compostos por dois tipos de encontros intercalados. No primeiro, o professor ensina procedimentos, seja por exposição discursiva ou na condução das ações criativas. No segundo, o condutor torna-se mais um apontador para aspectos do interesse comum, presentes no lugar ou em sua apreensão, enquanto o estudante assume-se como realizador de indagações e conclusões próprias, a serem confirmadas ou não pelo grupo. Em situação de imersão, pretende-se que o aluno desenvolva exercício investigativo e criativo com autonomia.

Pode-se constatar, através dessas experiências, que a compreensão dos estudantes sobre os temas tratados dava-se de forma especial na vivência prática. A incitação ao diálogo direto com diferentes elementos da conformação do espaço pareceu provocar nos participantes o desenvolvimento de uma sensibilidade intuitiva, o que foi essencial ao enriquecimento das divagações cognitivas.

Os participantes identificaram aspectos imagéticos e espaciais característicos ao lugar, estabeleceram uma abordagem para a peça em produção, produziram imagens, refizeram algumas, refletiram sobre atributos formais presentes ao espaço dado, em movimento investigativo coletivo. A partir da experiência vivenciada, construíram as especificidades de seus trabalhos artísticos e os apresentaram de forma acordada entre si.

Finalmente, o aprendizado prático pareceu-me coerente com a complexidade da matéria tratada. Utilizando da observação e da convivência direta junto à materialidade

urbana e típica do lugar, aspectos debatidos nas aulas explanativas aparecem, agora, na observação e análise do ambiente e seu personagem, assim como na conformação da obra final. Iniciou-se novo ciclo à pesquisa.

Os diversos experimentos didáticos realizados lidam com conteúdo e dispositivos comuns, organizados em diferentes arranjos a cada aplicação. Apoiamo-nos, para a construção de cada sessão e sua estrutura sequencial, em conceitos pedagógicos como ora reconhecidos em Dewey, ao propor, como principal meta da prática do ensino “desenvolver habilidades inerentes [...] nos jovens, através de um processo de aproximação livre e lúdica da realidade bem como por meio de uma aprendizagem autônoma”¹¹².

Considerando que “a vida se dá em um meio ambiente; não apenas **nele**, mas por causa dele, pela interação com ele”, Dewey aponta, em acordo com a premissa da Bauhaus, que os órgãos perceptivos, em ação conjunta, são os meios “[...] pelos quais a criatura viva participa diretamente das ocorrências do mundo a seu redor”¹¹³, tornando-se, portanto, partes responsáveis pela apreensão de sentidos vitais, ou construção de significados primordiais para a sobrevivência do ser.

Através das experiências práticas propostas, pretendeu-se provocar no estudante a identificação dos conceitos anteriormente discutidos em sessões internas – discursivas ou práticas, na concretude de seu dia a dia. Dessa forma, provocar em cada ser uma percepção própria sobre a multiplicidade de significações possíveis à potência expressiva de cada elemento plástico tratado, contemplando sua característica primordial de interação mútua, agora contextualizados em situações referenciais tangíveis.

Intenciona-se, assim, que, a partir dos exercícios, o participante possa reconhecer em si “a complexidade e a minúcia das diferenciações”¹¹⁴ que o homem, por meio de seus sentidos perceptivos, é capaz de construir no decorrer da vivência atenta e direta junto à espacialidade e à visualidade presentes na configuração matérica do lugar.

A exemplo da Bauhaus, visando “arrancar o artista da criação distanciada de seu mundo, para colocá-lo novamente em contato com a realidade concreta”¹¹⁵, “despertar no corpo a capacidade de expressão e de vivência”¹¹⁶, assim como o *desenvolvimento dos*

¹¹² WICK, R. *A pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 154.

¹¹³ DEWEY, 2010, p. 88.

¹¹⁴ Ibid., p. 89.

¹¹⁵ GROPIUS, W. *Architektur*. Frankfurt- Hamburg: Fischer-Bücherei, 1956, p. 15-25 apud WICK, R. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

¹¹⁶ ITTEN, J. *Pädagogische Fragmente einer Formlehre*. In: Willy Rotzler (ed.). **Johannes Itten**. *Werke und Schriften*. Zurique: Orell Füssli, 1972, p. 232 apud WICK, R. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989. p. 137

sentidos e o “incremento da faculdade do raciocínio”¹¹⁷, foram desenvolvidas atividades programáticas prático-criativas dentro e fora da sala de aula.

Nas considerações de Joseph Albers, encontramos ponderações que confirmam sentimentos advindos da experiência, ao considerar o ensino artístico acadêmico tradicional como aquele que:

[...] gravita em torno de um ponto central, [...] o professor, que transmite o que foi constatado: saber, métodos, regras, com os quais se tem uma visão histórica..., onde os alunos exponenciais são ouvintes ... ao invés de criadores¹¹⁸

[...] conclui-se que os métodos de trabalho ensinados, bem como suas aplicações, desenvolvem a inteligência e a habilidade, mas pouco desenvolvem as energias criativas¹¹⁹.

A experiência, ao invés de propor uma repetição do modelo praticado no mercado, como um treinamento profissional no qual o artífice parte de um pretexto para chegar à sua contextualização espacial, oferece ao participante a concretude do espaço para que, presencialmente e a partir dele, relacione-se com o prazer das descobertas conjuntas, ao mesmo tempo em que encara o desafio da criação.

Na trajetória didática desenvolvida na Escola São Paulo, procurou-se minimizar ao máximo a relação *bancária* de ensino, como definida por Paulo Freire, segundo a qual “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”¹²⁰. Diversas experiências foram realizadas nesse sentido.

Se no Módulo 1 do curso “Direção de Arte - 1 semestre”, foi preservada a discussão conceitual como introdução à matéria - através dos depoimentos dos profissionais em atividade no cinema e as exposições de caráter historiográfico da arte - no segundo experimento do curso de média extensão, optou-se por utilizar exercícios práticos, conduzidos em sala de aula pelos diferentes professores, como forma de introdução aos elementos primordiais da conformação do espaço proporcionando ao estudante uma “apreensão vivenciada do material, de um modo que nunca seria alcançado pelo conhecimento dos livros no aprendizado escolar usual e nas aulas tradicionais”¹²¹. A explanação teórica ocupou apenas os dois primeiros encontros, voltada mais para proporcionar o reconhecimento entre a turma do que propriamente desenvolver o conteúdo da disciplina.

¹¹⁷ Ibid., p. 137.

¹¹⁸ ALBERS, 1924. apud WICK, 1989, p. 234.

¹¹⁹ ALBERS, 1928. apud WICK, 1989, p. 236.

¹²⁰ FREIRE, 2011, p. 81.

¹²¹ MOHOLY-NAGY, Lázló. *Do Material à Arquitetura*. Barcelona: Gustavo Gill, 2005, p. 19.

A partir do seguinte enunciado, como consta no programa do curso, foi proposto o exercício no Módulo 2, curso construído quase inteiramente por atividades práticas:

Um tema previamente escolhido é o mote comum às atividades desenvolvidas nas várias oficinas que compõem o curso. Explorando matérias fundamentais à direção de arte; exercícios práticos de desenho livre, cores e texturas; desenho arquitetônico; estudos da tridimensionalidade; fotografia e uma introdução aos recursos digitais, produzirão material básico para a elaboração, em stop motion, do projeto final. Com aulas práticas, revezando atividades individuais e em grupo, experimenta-se o processo de elaboração e realização de um projeto plástico audiovisual, discutindo na prática diferentes aspectos da direção de arte cinematográfica.¹²²

O “Direção de Arte 1 semestre – Módulo 2”, ao sugerir o contato com a matéria em situação de prancheta, apresenta os elementos de conformação do espaço na escala da mão. O traço, a pincelada ou o recorte são produzidos na construção de situações plásticas imprevistas, cujo único mote é a proposição da investigação sobre os elementos primordiais de sua composição.

Em sessões sonorizadas, desenhos sobre diversos suportes, realizados a partir de temas presentes ao espaço, ocuparam-se da discussão sobre o movimento da linha e do ponto, da matéria e da luz, da volumetria e as propriedades da superfície, sem o uso da palavra. Aquarelas, animações em recorte e construções tridimensionais – maquetes - ocuparam-se da exploração do desenho, da cor e da textura, no tempo e no espaço, assim como na elaboração de pequenas peças audiovisuais na técnica de *stop motion*, trabalhando o plano bidimensional ou o modelo sem escala.

A experiência completa-se, desta vez, pelo exercício criativo elaborado sobre um tema sugerido. No experimento estendido à galeria comercial vizinha à escola, implementado desde o “Direção de Arte e Montagem”, encontramos resultados distintos daqueles produzidos pela edição da oficina que apresenta como ponto de partida para a realização da peça audiovisual um substantivo. A palavra iconográfica de múltiplos sentidos, igualmente presente nos arredores do lugar: “Lúxuria”.

Não será o caso aqui, de destrinchar todos os aspectos inclusos nessa consideração, porém ressaltamos aqueles nos parecem imprescindíveis para o desenvolvimento desta dissertação.

Experimentos artísticos foram realizados a partir de enunciados de linguagem distinta. A formação da turma diferenciou-se: nas edições do “Galeria Flórida”, o interesse dos estudantes concentrava-se, predominantemente, sobre a construção espacial da cena, seja com

¹²² Programa do curso.

foco nas artes do corpo ou audiovisuais; no evento “Luxúria”, o grupo reunido, por sua vez, foi repleto de animadores e editores - pesquisadores da elaboração do plano bidimensional na criação de dinâmicas visuais sonoras.

As duas experimentações constituíram ações criativas de caráter coletivo em revezamento a atividades individuais, de forma entrelaçada. A sequência planejada definiu a vivência de escalas de aproximação diversas do participante e o material de estudo sugerido, por sessões alternadas, experimentando nova formatação. Se, nas experiências anteriores, o encadeamento das aulas deu-se em blocos subsequentes, no “Luxúria”, ações em ateliê interpenetraram-se à elaboração da peça audiovisual solicitada.

Os exercícios concebidos têm por objetivo proporcionar ao estudante meios para decifrar, por sua própria experiência, a composição substancial da espacialidade e visualidade da cena, e, em movimento paralelo, avivar as atenções para a dinâmica da convivência estabelecida tanto no jogo direto do corpo em cena, experiência do módulo 1, quanto através de suportes midiáticos, no caso do experimento seguinte.

Em ambos os casos, a imersão corpórea foi experimentada pelo estudante. Se no primeiro exercício proposto, o corpo entrou em cena fílmica, realizada a partir do espaço público estudado, no segundo, uma instalação cenográfica - realizada pelos mesmos - ofereceu a vivência espacial como parte fundamental da experiência do estudante. Especialmente planejado por grupo voluntário dentre o coletivo, um espaço foi criado como lugar de apresentação dos trabalhos dos colegas, em evento público da escola, não apenas como suporte para as obras. Por fim, os estudantes puderam observar o processo de apreensão da obra pelo público, imerso no espaço-audio-visual construído.

Nesta configuração, através de cursos de aproximadamente trinta encontros, com duas sessões semanais de três horas, praticou-se um modo de ensino multidisciplinar tanto no que diz respeito ao grupo docente e discente reunido, quanto na diversidade de atividades previstas. Característica fundamental da disciplina que se conforma - a direção de arte cênica e cinematográfica.

O encadeamento entre as atividades coletivas e individuais visam a criação de referências éticas para a convivência criativa através, também, do exercício prático. As dinâmicas de grupo articulam a vivência do risco comum da criação, seja através do debate interno com as matérias da forma ou na reflexão e ação conjunta, impulsionada pela elaboração da obra multidisciplinar. Já experiências individuais ofereceram momentos de intimidade entre o aprendiz e a matéria, processos igualmente necessários, a nosso ver, para a apreensão dos assuntos tratados.

Na Galeria Flórida, o estudante é levado a ponderar sobre os modos de percepção de seu corpo em experiência presencial, a partir dela sentir *efeitos de presença* e de *sentido* na arquitetura existente, ativados pelo olhar particular de cada um, ou pelo toque, audição e olfato. No exercício desenvolvido no conjunto comercial da rua Augusta, o jovem é conduzido à vivência da realidade, tornando-se *presente* e *atuante* junto aos habitantes comuns e as situações cotidianas do lugar, como estudante em atividade de pesquisa.

O edifício foi especialmente selecionado para o desenvolvimento deste movimento por apresentar características interessantes desde o ponto de vista de seu partido arquitetônico, quanto pela diversidade de seu uso. Marcado por geometria sofisticada, proponente de situações plásticas especiais ao visitante, o projeto arquitetônico, de autor não identificado, apresenta proporções convidativas no jogo construído entre o desenho e os materiais, as cores e as texturas em contrastes significantes.

Em sequência planejada, o espaço é percorrido em diversas direções e ritmos. Demarcando o desenho através do movimento, delimitando áreas de atuação e gestos presentes na ação. A ordenação arquitetônica é decupada: linhas aparecem e direcionam os olhares: convergências e paralelismos; verticalidades e horizontalidades. Diversas proposições são apresentadas e a *fatura*, como enunciada por Moholy-Nagy, é reconhecida tanto pela observação quanto experimentação do corpo que ocupa o espaço e vivencia-o. Objetos de um ou outro estabelecimento são reconhecidos e analisados. Personagens delineam-se em esboços personalizados.

Experienciado, o ambiente oferece-se enquanto laboratório para estudo. Sua espacialidade e visualidade relacionam-se, pouco a pouco, com a ocupação e o ritmo característicos. Um universo apresenta-se ao estudante, baseado em leis próprias, códigos visuais peculiares, composições individualizadoras. Diversos pontos de vista reconformam e ressignificam o espaço apresentado. A “locação”, se utilizarmos termos técnicos correntes, é pouco a pouco, apreendida segundo desejos e interesses individuais.

O exercício mostrou-se de extremo valor à investigação praticada. A cena foi montada e recomposta, estudada passo a passo pelo andar, pelo gesto, pelo movimento e sua visualidade. O corpo tornou-se o papel e a câmera, antes experimentados.

3.3. Fronteiras Permeáveis

Meu processo de trabalho e pesquisa me levou para além da prancheta: para a ação direta da manipulação do espaço e do movimento. Meu corpo abandonou a postura sedentária adquirida nos bancos escolares para empreender uma viagem de

desbravamento das suas possibilidades de linguagem-manifestação, incorporando dinamicamente os materiais clássicos e os novos materiais que surgem pelo caminho.¹²³

A aplicação repetida desta prática fomentou o desenho do curso “Fronteiras Permeáveis” em sua primeira edição. Em conversas com a atriz e diretora Mariana Lima, sobre processo de criação artística e ensino, surgiu a ideia de construirmos um curso conjunto, que reunisse ações de improviso tanto na construção do espaço quanto na elaboração de cenas.

A experiência realizada no curso “Fronteiras Permeáveis”, em 2010, no Centro Cultural Barco¹²⁴ - cujo título emprestamos hoje para esta pesquisa, explicitando sua continuidade como tal - trouxe novos parâmetros à investigação pedagógica.

Contando novamente com a colaboração de Raimo Benedetti, desenvolvemos percursos simultâneos que cruzavam-se a cada duas sessões. Enquanto Mariana Lima comandava uma turma de estudos sobre a atuação, outro grupo desenvolvia atividades como descritas pelo material de divulgação:

Partindo do tema “Fronteiras Permeáveis: o espaço, eu e o outro”, serão realizados exercícios de intervenção no espaço através de instalações produzidas pelos participantes. A partir de elementos básicos do desenho e da experiência direta do corpo no espaço, serão desenvolvidas instalações coletivas. O objetivo da oficina é fazer com que os participantes experimentem, de maneira vivencial, noções básicas envolvidas na criação do espaço cênico. A base do trabalho é a improvisação.¹²⁵

Em sessões paralelas, as turmas preparavam trabalhos independentes, definidos por temas diversos: enquanto Mariana adotou um livro como ponto de partida para as ações dos atores, propusemos como argumento para o impulso criativo sobre o espaço, elementos essenciais de sua constituição.

Na turma dos construtores, seguiram-se às apresentações em roda, sessões de aquecimento corporal, inspiradas no mesmo tema que guiaria o exercício construtivo que viria a seguir. Definidas pelo tema “o ponto e a linha”, ações foram propostas pelo uso da fita crepe, assim como dinâmicas impulsionadas por caixas de papelão, disponíveis ao manuseio, colocaram em evidência, por sua vez, propriedades da “superfície” e da “volumetria”. Outros encontros tiveram como foco propulsor a luz, desenhando livremente sobre o espaço vazio. O

¹²³ IMPÉRIO, F. *Caderno do artista 5.8*. São Paulo, Coleção Acervo Flávio Império, 1974c, p. 16.

¹²⁴ Centro Cultural Barco. R. Dr. Virgílio de Carvalho Pinto, 426 - Pinheiros, São Paulo-SP. <<http://barco.art.br>>

¹²⁵ Site Vila Mundo – Cursos e Oficinas – Artes cênicas, fotografia e cinema no Barco da redação em 28/01/11 <http://vilamundo.org.br/2011/01/artes-cenicas-fotografia-cinema-e-literatura-no-b_barco/>

uso de câmeras de segurança e projetores manuseáveis foi proposto como ação cênica, assim como elementos compositivos de sua visualidade.

Em reuniões pontuais das duas turmas, ações conjugadas tiveram como espaço para a cena, aquele montado pela turma da cenografia, em ação de improviso e treino da abstração, ao qual os “atores” ocuparam, encontrando lugar para suas *performances*.

Conformou-se, assim, o corpo envolvido em espaço de laboratório como situação pedagógica. Desde essa realização, foram desenvolvidas diversas versões deste curso, em ações exclusivas. Desde a primeira experiência, selecionamos proposições e reavaliamos dinâmicas, adaptando-nos em diferentes condições de realização.

O fenômeno da transformação espacial foi experimentado em simultaneidade à sua produção, numa atividade que coloca a experiência corporal do aluno como ferramenta primordial para a compreensão das questões envolvidas na conformação da cena. O construir passa pelo reconstruir, o olhar é dirigido pela investigação artística, reavaliando posições. Dessa forma, como diz Dewey: “[...] na experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si.”¹²⁶

Se os cursos “Direção de Arte 1 semestre – Módulo 1 e 2” colocaram os alunos em contato com as matérias primordiais da conformação do espaço através da observação e vivência sobre a arquitetura de uso cotidiano, o “Fronteiras Permeáveis” trouxe a possibilidade de experimentos de isolamento dos elementos, em atuação direta com a matéria sobre o espaço, em situação controlada e convivência com a iluminação e sonorização especiais. A abstração da forma, anteriormente proporcionada pela ação mental, poderia ser agora experienciada pelo estudante, em escala real, através de aulas-laboratório corporais.

Por outro lado, a experiência de uma única turma que simultaneamente constrói e usufrui do espaço construído, realizada em experiências da Escola São Paulo enquanto forma de apresentação, nos pareceu mais condizente ao objetivo intuído de realizar, a cada aula, uma *experiência* de qualidade *estética* em laboratório.

A divisão entre o grupo, aplicada na primeira versão do Fronteiras Permeáveis, entre construtores e atores, mostrou-se empobrecedora à vivência, na medida em que cindiu o processo. Observou-se que, ao entregar o espaço ao *performer*, os “obreiros” foram como que desativados, passando à posição de espectadores passivos. Apesar de tal proposição manter o estudante em atitude investigativa, o faz como espectador ou ajudante. O espaço parece não

¹²⁶ DEWEY, 2010, p. 111.

lhe pertencer mais, a intimidade conformada nos encontros anteriores desfez-se diante da imediata organização hierárquica adotada pelos estudantes, entre “atores” e “cenógrafos”, mesmo que contrariamente à orientação sugestionada.

A partir dessa experiência, aprimoramos os exercícios presenciais em cursos de curta duração. Partimos dos elementos originais do desenho do espaço - o ponto e a linha - para iniciar os experimentos de imersão. Divididos em sessões de três horas, quatro exercícios puderam ser explorados seguidas vezes. São eles as quatro primeiras sessões descritas no próximo capítulo. A confirmação da potencialidade da metodologia aplicada deu-se através da discussão sobre as experiências do grupo, que concluiu cada evento.

Os experimentos aqui citados ocorreram em cursos como: pós-graduação em Cenografia e Figurino da Faculdade Belas Artes (*lato sensu*), cursos livres oferecidos na Escola São Paulo, Centro Cultural Barco e Academia Internacional de Cinema, além de sua aplicação, em âmbito internacional, como parte integrante do programa educativo Scenofest, realizado pela 11ª Quadrienal de Praga (2011), entre os anos de 2008 e 2011.

3.4. A construção de um laboratório pedagógico

A proposta do “Laboratório Interdisciplinar Fronteiras Permeáveis”, no âmbito da Universidade de São Paulo, reúne algumas das experiências anteriormente realizadas e novos enunciados, especialmente concebidos para, na perspectiva da pesquisa em andamento, atender condições estipuladas junto às escolas colaboradoras, sua descrição detalhada será feita nos próximos tópicos desta dissertação.

Dos sistemas de ensino experimentados, utilizamos para a construção do curso: tanto encontros discursivos quanto experiências vivenciais. Porém, dessa vez pudemos prolongar e diversificar as ações imersivas. O formato colocado em prática, parte de experimentações diretas sobre a matéria como meio de identificação e reconhecimento dos elementos primordiais de conformação do espaço, em situação de laboratório, como experimentado nas edições anteriores do “Fronteiras Permeáveis”.

Em seguida, a arquitetura de vida existente, da Galeria Flórida, transforma-se novamente em campo de investigação, no qual os estudantes devem reconhecer a ação dos elementos anteriormente estudados em isolamento, no laboratório anterior. No primeiro momento, o participante entra em contato com os habitantes e o local como pesquisador, assumindo também a posição de espectador. Em atividade seguinte, experimenta o lugar como ponto de partida para a elaboração criativa, na realização de uma peça audiovisual, em

produção individual ou coletiva. Por fim, propomos a experiência intelectual como *consumação do evento singular*, compartilhado durante meses de trabalho conjunto, que deve encontrar *unidade* final na construção, internalizada, de um conceito - a direção artística do espetáculo em dimensões contemporâneas.

A discussão engloba definições ora ampliadas sobre a capacidade e o modo de percepção e compreensão do “homem sobre as coisas do mundo”¹²⁷; revê questões relativas à produção de sentido frente à potencialidade dessa percepção, e propõe, desenvolvendo métodos *não hermenêuticos* de significação, como se refere Gumbrecht, abrir espaço para outras instâncias de sensibilidade envolvidas na convivência junto à matéria.

A vivência da materialidade, as descobertas provocadas pelo contato com a corporalidade, são consideradas, nessa abordagem, essenciais ao processo de aprendizagem artística. A busca pelo que Gumbrecht define como o *bom ensino* moveu essa pesquisa:

O bom ensino acadêmico consiste em pôr a complexidade em cena; trata-se de chamar a atenção dos alunos para fenômenos e problemas complexos, mais do que prescrever modos de compreender certos problemas, e em última análise, de lidar com eles¹²⁸.

Em consonância com o pensamento defendido por John Dewey, acreditamos que uma *experiência estética* atinge o ser em sua complexidade, produzindo um conhecimento próprio e profundo sobre o experimento que vivencia. Como diz o pensador:

Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. [...] A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o processo.[...]. O impulso para a ação torna-se um impulso para o tipo de ação que resulta em um objeto satisfatório na percepção direta. [...] O que é feito e vivenciado, portanto, são instrumentais um para o outro, de maneira recíproca, cumulativa e contínua.¹²⁹

“O motivo de natureza pedagógica nasceu do reconhecimento de que a ‘arte não pode ser ensinada’”¹³⁰. O que se pode orientar, em matéria tão complexa, são modos de conduta, o treino do fazer, o desenvolvimento da percepção globalizada – do olhar ao tato, do ouvir ao movimento. A alegria da descoberta, ou a disposição ao processo de reconhecimento, é a essência do aprendizado em processo ativo. Objetivos e métodos compartilhados com o professor J. Albers, quem diz:

¹²⁷ DEWEY, 2010, passim; GUMBRECHT, 2010, passim.

¹²⁸ GUMBRECHT, 2010, p. 158.

¹²⁹ DEWEY, 2010, p. 130-131.

¹³⁰ WICK, 1989, p. 72.

Construir inventando e atentar descobrindo: estes [os cursos] se desenvolvem – pelo menos a princípio – através de uma experimentação livre de perturbações, livre de influências, despreconceituosa, portanto, que (em primeiro lugar) consiste da experimentação lúdica, despropositada, com o material. Através portanto de um trabalho experimental amadorístico (isto é, não agravado pelo ensino) ... o resultado é vivido e constitui uma propriedade de quem os viveu, posto que aprendido e não ensinado ... quanto mais se ensina, menos se pode aprender.¹³¹

A base do ensino aqui proposto e experimentado, coincide, igualmente com preceitos da Bauhaus, no que diz respeito “a noção de unidade como a reunião das várias ‘artes’, num todo indivisível”¹³². A interdisciplinaridade está presente também neste projeto, porém por tratar-se de ação em pesquisa acadêmica, optou-se por manter essa característica, antes garantida pela conformação do grupo docente, agora através somente do coletivo discente. Todas as aulas deste Laboratório foram conduzidas pela pesquisadora, o que foi de grande proveito.

Não pretendemos adestrar o artista em formação, mas, pelo contrário, proporcionar a convivência do estudante às forças envolvidas no fazer artístico de caráter imersal. Os elementos fundamentais da conformação e dinâmica do espaço cênico devem apresentar-se a ele por sua própria percepção. Nessa forma de compreensão, acreditamos que o estudante identifica, por si, a complexidade significativa presente à matéria. Através da experiência coletiva atual, revê pensamentos passados, em continuidade individual de reflexão sobre o processo vivido.

A partir do contato vivencial com cada elemento que compõe a experiência do espaço e do tempo, pretende-se capacitar o estudante na elaboração de sua própria *síntese* e, consequentemente, levá-lo a posicionar-se frente ao mundo de maneira propositiva e autônoma.

A experimentação junto aos *efeitos de presença e de sentido* existentes na convivência corpórea, como apresentado por Gumbrecht, ou em outras palavras por Dewey, é parte da construção do jogo didático empreendido como elaboração essencial de seu conteúdo. A vivência direta sobre a matéria deve provocar no estudante a compreensão da interação corporal, afetiva e intelectual envolvida na elaboração artística, assim como em sua fruição, pois que:

¹³¹ ALBERS, 1928 apud WICK, 1989, p. 236.

¹³² GROPIUS, 1923 apud WICK, 1989, p. 100.

As artes estão maravilhosamente enraizadas na substância, no corpo humano, na pedra, no pigmento, na vibração das entranhas ou no peso do vento nos juncais. A boa arte e a boa literatura têm início na imanência. Mas não terminam aí.¹³³

A nosso ver, é necessário quebrar o mito vigente, segundo o qual o fazer artístico parte de um pressuposto completo, ou seja, que a forma segue o conteúdo em um movimento de “tradução”, onde artifícios “interpretativos” ou regras de expressão apresentam-se de maneira linear, transformando a complexidade do ato artístico em “execução” de uma ideia pré-definida. Em contrapartida, oferece-se ao estudante a visão de que o artista em atividade descobre, a cada passo, novos rumos na elaboração da obra, em um processo que envolve o fazer e desfazer, o criar e duvidar, o modelar e remodelar. Encontramos apoio para essa ideia nas palavras de Dewey:

Quando o artista não aperfeiçoa uma nova visão em seu processo de fazer, ele age mecanicamente e repete algum velho modelo, fixado como uma planta baixa em sua mente. Uma dose incrível de observação e do tipo de inteligência exercido na percepção de relações qualitativas caracteriza o trabalho criativo na arte.¹³⁴

Através do desenvolvimento de uma “experiência consciente”¹³⁵, tem-se como meta liberar o aluno “do medo que a vida pode trazer quando oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne”¹³⁶ são dominantes. Nesse sentido, o processo de aprendizado aqui proposto, em partido compartilhado a Bauhaus, considera o estudante em:

[...] toda a sua disponibilidade natural, compreendendo-se a vida como um todo. [...] visando evidentemente o desenvolvimento do homem no sentido de torná-lo capaz de abordar, com segurança, todas as coisas da vida, partindo de seu próprio ser biológico, onde reside a segurança instintiva e, enfim, para colocá-lo em confronto com o impacto e o caos da nossa “civilização técnica”.¹³⁷

As dinâmicas nas quais o impulso para a ação é sugerido e conduzido pelo professor, têm como meta proporcionar o participante à experimentação direta sobre o fazer e o sofrer a ação do feito como atividade didática. Através da exploração desta reciprocidade ativada, construir um novo paradigma para a relação do estudante com o processo de aprendizado, fazendo-o identificar os mecanismos internos - assim como as particularidades da matéria -

¹³³ STEINER, 1986. apud GUMBRECHT, 2010, p. 84.

¹³⁴ DEWEY, 2010, p. 132.

¹³⁵ Ibid. p. 132.

¹³⁶ Ibid. p. 89.

¹³⁷ GROPIUS, W. *a idéia da Bauhaus na minha concepção*. In: Catálogo da Exposição “50 Jahre bauhaus”. Stuttgart, 1968. Edição Brasileira: Instituto Cultural de relações exteriores, 1974. (nessa publicação foi usada a forma escrita exclusivamente com as letras minúscula, obedecendo-se assim ao caráter especial da tipografia da escola).

envolvidos na produção artística, que almejam enquanto atividade profissional. A discussão sobre o processo de criação - na visão de Dewey - coincide com essa premissa quando descreve a comunhão entre os aparelhos motores e perceptivos presentes à experiência. Por suas palavras:

Até ficar perceptualmente satisfeito com o que faz, o artista continua a moldar e remoldar. O fazer chega ao fim quando seu resultado é vivenciado como bom – e essa experiência não vem do mero julgamento intelectual e externo, mas na percepção direta.

Em uma enfática experiência artístico-estética a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Essa intimidade vital não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Quando ambos não agem como órgãos do ser total existe apenas uma sequência mecânica de senso e movimento, como um andar automático.¹³⁸

Cada encontro é visto como oportunidade para o desenvolvimento de uma experiência estética criativa, sendo ela considerada a mola propulsora ao aprendizado. Esta premissa é válida tanto para as sessões de imersão, em estúdio, quanto para aquelas desenvolvidas em sítio específico da cidade, ou mesmo, quando trata-se das aulas discursivas. Os módulos são programados com o intuito de constituir uma unidade, cuja *qualidade ímpar* deve perpassar “a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem”¹³⁹.

Por meio da alternância de atividades construtivas e analíticas, pretende-se assegurar ao estudante a vivência de uma cadência especial que o leva em direção à consumação a cada sessão; um desfecho conclusivo a cada bloco e a possibilidade de construção da síntese ao final da experiência. Como experimentado anteriormente, nas aplicações de média duração, o curso é conduzido através da proposição de um percurso dividido em blocos de dinâmica particular. Mantemos esse procedimento na elaboração da presente pesquisa, porém invertemos sua ordenação.

“A unidade que lhe confere o nome”¹⁴⁰ é a questão da permeabilidade presente na convivência entre os diversos elementos plásticos e espaciais conformativos do espaço cênico como geradora de sentido, assim como a limiaridade entre a cena e a realidade, como forma de estudo. “Fronteiras Permeáveis” refere-se também à característica desejada nas relações entre os participantes, comandando a ética da experiência.

Seguindo os preceitos de Dewey, capitulamos que uma *experiência singular* destaca-se da interação natural do ser vivo em seu cotidiano, tornando memorável um acontecimento

¹³⁸ DEWEY, 2010, p. 130.

¹³⁹ DEWEY, 2010, p.112.

¹⁴⁰ DEWEY, 2010, p.130.

que vivencie, quando “a experiência em si tem um caráter emocional satisfatório porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento organizado”¹⁴¹. *Ordenação, ritmo e unidade da experiência*, palavras chave para a teoria do pedagogo sobre a construção da *qualidade estética* de uma vivência artística, ou de caráter pedagógico, guiam nossos esforços na preparação dos cursos aqui analisados.

Como descrito anteriormente, no caso do “Laboratório Interdisciplinar Fronteiras Permeáveis”, optou-se por uma estrutura iniciada por atividade prática em situação de laboratório sinestésico. No primeiro movimento, o ateliê coletivo será configurado pela presença de iluminação especial e sonorização, além de disponibilizar recursos de captação e projeção de imagens. Os elementos primordiais da configuração do espaço, em condição de isolamento, serão explorados como tema de cada sessão, através do manuseio de materiais selecionados entre instrumentos de uso cotidiano.

Como dito anteriormente, foram aproveitadas do “Fronteiras Permeáveis” original, quatro sessões, algumas vezes testadas. As demais dinâmicas aplicadas nesta edição, constituíram-se por programas imaginados, porém ainda não viabilizados, ao lado de novas ações especialmente concebidas.

O segundo bloco foi definido pela reaplicação da experiência “Galeria Flórida”, em dinâmica de inserção do estudante no contexto da realidade de sua cidade e reconhecimento de seu personagem cotidiano. Por fim, dedicamos as últimas sessões para a abstração conceitual em sala de aula convencional, em estrutura semelhante à descrita no programa do curso de “Introdução à Direção de arte cinematográfica”¹⁴² – uma introdução que tornou-se, no percurso das experiências empreendidas, conclusiva.

A experiência proposta, no âmbito da universidade, tem como diferença fundamental das ações anteriormente empreendidas, a duplicidade de módulos práticos. Ao “Fronteiras Permeáveis”, que ocupará os sete primeiros encontros, segue o exercício “Galeria Flórida”, em versão compactada. Por outro lado, aspecto de mesma relevância para este estudo, foi a ordenação dos módulos, na sequência em percurso.

Foi uma opção que compartilha princípios fundamentais da Bauhaus como: “não colocar no começo do ensino a ‘matéria’, mas o homem em sua predisposição natural de aprender o todo da vida”¹⁴³, como declarou Moholy-Nagy. Em consonância ao que a instituição de Weimar constituiu citamos, ainda, o professor:

¹⁴¹ DEWEY, 2010, p. 114.

¹⁴² (ANEXO A: programa de curso Introdução a Direção de Arte)

¹⁴³ MOHOLY-NAGY, 2005, p. 17. (o autor usa uma forma própria de escrita).

[...] o antigo conceito e conteúdo da “escola” deveria ser superado, e uma comunidade de trabalho deveria ser constituída. as forças pertencentes a cada um deveriam ser libertadas e encadeadas coletivamente, mesmo o modo de ser de uma comunidade de estudos que “não aprende para a escola, e sim para a vida” deveria ser superada e se tornar parte da vida orgânica, cambiante e rica.¹⁴⁴

Em situação de estúdio, sítio específico ou auditório, a qualidade de *presença* do estudante em sala de aula, assim como a do condutor, colabora de forma definitiva na característica da experiência empreendida. Os exercícios de aquecimento, aplicados nas primeiras versões do exercício de espaço controlado, “Fronteiras Permeáveis”, foram adotados sob novos parâmetros no bloco seguinte. Pela primeira vez, o “Galeria Flórida” foi antecedido por uma experiência como essa, infiltração que será comentada à frente.

A condução da experiência é papel fundamental do professor, como afirmado anteriormente neste capítulo, na qual a criação de um roteiro e condições, capazes de produzir *experiências de qualidade estética* na atividade desenvolvida pelo grupo, são o início de um processo.

3.5. Experiências Referenciais

Se falamos, anteriormente, sobre o encontro com Dewey e Gumbrecht, no processo de análise dessa experiência, gostaríamos de mencionar a atitude pedagógica da Bauhaus, assim como a de Flávio Império, como fontes de inspiração primordial.

A escola torna-se exemplar para o desenvolvimento deste trabalho, por aliar a racionalidade à intuição, e, desta maneira, acentuar a propriedade da criação artística como processo de autoconhecimento e, também, de reconhecimento do papel do artífice na sociedade em que está inserido. No mesmo sentido, sua atuação na formação de profissionais aptos ao trabalho colaborativo em equipe, dotados de um pensamento autônomo e domínio no lido junto aos elementos constitutivos da visualidade e espacialidade, nos chama a atenção para o estudo de sua metodologia e princípios educativos.

Reavaliando o papel convencional do professor, a Bauhaus deu liberdade para que artistas atuantes propusessem dinâmicas de aula próprias, com foco na descoberta interior dos

¹⁴⁴ Idem, p. 17.

estudantes no tocante às matérias “individuais e intransmissíveis”¹⁴⁵ da obra artística. Versando sobre o princípio libertário adotado, o fundador da escola, Walter Gropius, afirma:

A formação artística, se quiser alcançar sucesso, deve ser confiada à liberdade e à iniciativa pessoal do professor. [...] é a formação artística que leva alimento à fantasia e às forças de criação. Uma atmosfera intensa é [...] fator importantíssimo a ser proporcionado ao estudante.¹⁴⁶

A partir dessa premissa, os professores da Bauhaus desenvolveram métodos de ensino particulares, baseados em um eixo comum, que, como descrito por Josef Albers, “[...] inverte a ordem e põe a prática antes da teoria, que, afinal, é a conclusão da prática”¹⁴⁷. Elegendo a multidisciplinaridade como viés programático, diferentes elementos de composição visual ou espacial foram apresentados aos estudantes, como unidades de análise e material de trabalho, antes de qualquer elaboração teórica.

O estudo da forma baseou-se em hipóteses - sobre o processo de criação artística - elaboradas pelos próprios docentes, a partir de suas experiências pessoais. Por meio da discussão sobre os diferentes pontos de vista em jogo, chegou-se a uma decupagem dos componentes primordiais de composição da obra plástica e construtiva. Baseado, então, nessa sistematização analítica, estruturaram-se o curso e as atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos, com o sucesso usufruído por todo o mundo.

O elenco dos elementos essenciais da conformação da espacialidade e visualidade - selecionado pelos professores da escola como base do conteúdo de ensino - coincide com os aspectos que destacamos em nossas atividades, assim como são correspondentes àqueles propostos como tema, para o desenvolvimento de trabalhos curriculares pela professora Renina Katz à turma primeiro-anista de 1983 da FAU USP, da qual fiz parte.

Ao considerar o corpo e a sensibilidade do aluno como elementos referenciais principais para o estudo das matérias da forma, os professores da Bauhaus propunham como atividade preliminar às aulas, a realização de exercícios corporais com o objetivo de “despertar no corpo a capacidade de expressão e de vivência”.¹⁴⁸ De acordo com Itten:

¹⁴⁵ ITTEN, J. *Mein Vorkurs am Bauhaus, Gestaltungs-Und Formenlehre*. Ravensburg: Otto Mayer, 1963, p. 10. Apud WICK, 1989, p. 123.

¹⁴⁶ GROPIUS, In Catálogo da Exposição “50 jahre bauhaus”, 1974, p.13. (nessa publicação foi usada a forma escrita exclusivamente com as letras minúscula, obedecendo-se assim ao caráter especial da tipografia da escola).

¹⁴⁷ ALBERS, Josef. *A interação da cor*. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2009, p. 4.

¹⁴⁸ ITTEN, 1972, apud WICK, 1989, p.135.

Desde o início não fixei para minhas aulas um objetivo exterior específico. O próprio homem, enquanto um ser em construção, sujeito a uma evolução, parecia-me tarefa central de meus esforços pedagógicos. Desenvolvimento dos sentidos, incremento da faculdade do raciocínio e da vivência da alma. O relaxamento e a educação dos órgãos e das funções corporais são os meios de que dispõe um professor ciente de sua responsabilidade educativa.¹⁴⁹

Com o objetivo de provocar a ativação dos sentidos e, assim, criar condições para que novas formas de percepção relacionadas às sensações físicas sejam desbloqueadas; corroborar para o processo de presentificação do aluno à sessão e também motivar maior integração entre o grupo; procedimentos dessa ordem são aplicados aos estudantes dos cursos imersiais aqui analisados. Adicionamos à lista o aprendizado, como veremos a seguir.

O estudo das estruturas e contrastes da substância, sua relação com a luz e com o ambiente, serviu de mote aos estudantes daquela escola a elaborarem conjuntos plásticos originais. Relevos, esculturas, modelos, pinturas e desenhos eram produzidos e analisados pelos diversos grupos reunidos em oficinas específicas, assim como a arquitetura e o design.

De um lado, o trabalho direto com os materiais, de outro a análise sobre os elementos constitutivos da matéria e do desenho. O ponto e a linha são temas recorrentes em exercícios propostos pelos diversos mestres. Trabalhados e discutidos tanto como elementos originais à conformação do espaço, são considerados como componentes de tensão e energia, geradores do feitiço das formas. A estruturação rítmica é por eles considerada em sua unidade de presença na experiência visual e matériaca. Diferentes abordagens identificam os elementos e denotam a complexidade e riqueza construída pelo seu conjunto, como veremos a seguir, em rápidas exemplificações.

A cor foi elemento incansavelmente explorado em sala de aula. Se Itten investigou a teoria dos contrastes cromáticos, a partir de Hölzel¹⁵⁰, como afirma R. Wick, e trabalha exercícios de fabricação de escalas tonais como forma de pesquisa realizada pelos estudantes, com o objetivo de esclarecer a natureza relativa e a interdependência na avaliação das cores pelos olhos humanos, Kandinsky, em prática continuada por Albers, “fazia com que os alunos pesquisassem sistematicamente as alterações sofridas pelas cores de acordo com o tamanho da superfície e a coloração do meio circundante”.¹⁵¹

A textura e as propriedades construtivas dos materiais encontraram espaço de discussão nas disciplinas de estudo dos materiais comandadas por Itten, Moholy-Nagy, Albers

¹⁴⁹ Ibid.

¹⁵⁰ Adolf Hölzel (1853-1934), artista plástico e professor alemão de grande influência na formação de Itten, assim como na de Schlemmer, tanto em suas formulações teóricas e pedagógicas quanto em sua produção artística.

¹⁵¹ WICK, 1989, p. 283.

ou Schlemmer, pelo que pudemos conferir. Com o objetivo de desenvolver tanto a compreensão visual quanto a percepção tátil, sensorial e construtiva, foram agregados aos exercícios práticos conceitos como *estrutura do material* (estrutura de ordenação interna da matéria); *textura* (superfície externa da matéria) e *fatura* (trabalho de transformação do material), concepção essa apresentada por Nagy e posteriormente revista por Albers.

Através do uso de materiais até então inéditos na produção artística – como papel, papelão, arame, vidro, palha, borracha, etc. – adotados para as aulas de Albers e Moholy-Nagy, ou catados no lixo, no caso de Itten, ainda segundo o historiador, foram propostos exercícios de construção de relevos ou construções tridimensionais. Albers afirmava que:

Assim como o vermelho e o verde se complementam, ou seja, são ao mesmo tempo contraste e equilíbrio, também o tijolo e a estopa, o vidro e a estearina, a tela metálica e a lã podem ‘estar relacionados’ entre si.¹⁵²

A questão da escala humana, como referência principal para a construção espacial, foi introduzida e amplamente discutida por Oskar Schlemmer, “muito antes de ter surgido o influente sistema de medidas ‘El modulator’”¹⁵³, de Le Corbusier (1948). Como professor de várias disciplinas - entre elas a de desenho de nu - e responsável pelo bem equipado teatro experimental da escola, Schlemmer teve como principal meta a discussão do homem em sua integralidade perceptiva e expressiva. Trabalhando sob o preceito do *homem total*, composto, segundo ele, de diferentes aspectos entre o “sensorial, metafísico, corpóreo e espiritual”¹⁵⁴.

Como matérias programáticas, introduziu no departamento de teatro atividades de “natureza ideal-criativa ou prática artesanal, dependendo da capacidade individual” dos estudantes, abordando “os elementos cênicos da forma, da cor, do espaço e do movimento, mas também questões de linguagem e de som; ademais, ideias e composições teatrais”¹⁵⁵. Não possuímos informações precisas sobre o método de trabalho empregado pelo artista-professor, como constatado antes por Wick, porém percebe-se, através da documentação das obras por ele realizadas, o estudo sobre o espaço coincidente à ideia de que o homem está na cena, em convivência ativa e interligada à conformidade da matéria e do espaço em espetáculo.

Nos trabalhos desenvolvidos pelo professor, coreografias evoluem sobre os desenhos traçados no tablado, diretamente relacionadas às formas do figurino e maquiagem, no caso, a

¹⁵² ALBERS, J. *Werklicher Formunterricht*. In: *Bauhaus*, n. 2/3, 1928, apud WICK, 1989, p. 241.

¹⁵³ WICK, 1989, Op. cit., p. 399 - *Modulor* foi o nome com o qual ficou conhecido o sistema de proporções elaborado e utilizado por Le Corbusier em seus projetos.

¹⁵⁴ SCHLEMMER apud WICK, 1989, p.374.

¹⁵⁵ Plano de estudos do teatro experimental da Bauhaus de Dessau. In: *Bauhaus*, n. 03, 1927, p. 06.

máscara fabricada e aplicada sobre o rosto, assim como à sonoridade, imprimindo ritmos complementares à percepção.

De minha parte prego a dança matemática, a dança da mecânica do corpo... Partindo da geometria do chão, do acompanhamento das retas, das diagonais, do círculo e da curva, desenvolve-se quase que espontaneamente uma estereometria do espaço através da vertical da figura móvel que dança ... O próprio corpo pode demonstrar sua matemática através da liberação de sua mecânica ... Os meios auxiliares como barras (a barra de equilíbrio horizontal) ou andas (elemento vertical), atuando como “bielas de prolongamento dos elementos do movimento”, são capazes de dar vida ao espaço através de uma relação estrutural-linear, e as formas esféricas, cilíndricas e tubulares emprestam-lhe uma relação plástica.¹⁵⁶

Foi surpreendente entrar em contato com a obra pedagógica de Schlemmer, assim como com sua visão sobre a comunicabilidade existente entre as linhas de força presentes ao espaço e a evolução coreográfica nele efetuada, entre forma e movimento. Apesar de não haver encontro conceutivo sobre todas as questões levantadas em seu discurso analítico e sem poder conferir procedimentos pedagógicos, encontramos na documentação sobre suas aulas e trabalhos que, em muito se assemelham a alguns dos nossos, como aparentam as imagens ora visualizadas. Gostaríamos, inclusive, de testar procedimentos por ele produzidos, em outra ocasião.

Efeitos de luz artificial foram igualmente utilizados pelos professores, como Schlemmer e Moholy-Nagy, como objeto de estudo. Seja nas sessões de modelo vivo, ou na elaboração do desenho cênico por Schlemmer, seja nas oficinas de construção de objetos conduzidas por Moholy, as propriedades interativas entre a luz e os corpos foram experimentadas. Além deste aspecto, e assim como proposto no *Fronteiras Permeáveis*, o elemento comparece como substrato da imagem projetada.

Nossa prática baseia-se também no *treinamento manual e corporal*, como enunciado por Gropius na descrição do método adotado pela Bauhaus, porém, o procedimento ora adotado, igualmente “organizado, e visando obter, na prática do trabalho de construção, um perfeito trabalho de equipe”¹⁵⁷, não se contentou com o exercício sobre o modelo ou o bidimensional, como experimentado no curso “Direção de Arte - 1 semestre”.

Como os professores Oskar Schlemmer, tratando-se da Bauhaus, e Flávio Império, em perspectiva mais próxima, optamos pelo treino do corpo em ação direta no espaço, de acordo com a essência da matéria em estudo.

¹⁵⁶ SCHLEMMER, op.cit. em WINGLER, 1980 apud WICK, 1989, p. 387.

¹⁵⁷ GROPIUS, In Catálogo da Exposição “50 jahre bauhaus”, 1974, p.13. (nessa publicação foi usada a forma escrita exclusivamente com as letras minúscula, obedecendo-se assim ao caráter especial da tipografia da escola).

Fazendo uso de sua experiência em dinâmicas de grupos teatrais, com particular domínio sobre as ferramentas de construção do espaço e de sua visualidade, Flávio Império, em sua atuação como professor, levou às aulas a proposição de atividades práticas em ação direta dos estudantes sobre a matéria e o espaço. Sua atuação na área do ensino nos remete a ideais defendidos pelos colegas de Weimar, porém, com a autonomia de pensamento conformado na prática artística e na contínua pesquisa sobre as características próprias do ambiente cultural brasileiro. Por suas palavras, defende-se a liberdade como parte essencial à condução da experiência construtiva

O aspecto fundamental (d)o meu curso, isto é, da série de aulas que me cabem, é simples: encontrar ou criar condições nas quais os alunos sintam-se bem, construindo seja lá o que for, como se já, naquele momento, eles fossem arquitetos, isto é, como leigos, que são, esquecessem que estão aprendendo¹⁵⁸.

Através da documentação referente às experiências realizadas na FAU USP, encontramos diversos aspectos coincidentes - em nós - ao método por ele empregado. Nosso modo de condução dos exercícios encontra - no artista múltiplo brasileiro - procedimentos coincidentes no que se refere ao desenvolvimento de cada sessão, segundo pode-se apurar em conversas com ex-alunos, assim como por anotações pessoais do artista sobre as experiências. Ao mesmo tempo, o questionamento sobre a existência de fronteiras entre o espaço da realidade e o ficcional, encontra reverberação em suas ações. Como aponta José Celso Martinez Correa, em entrevista sobre o parceiro:

Flávio foi o primeiro cenógrafo com quem trabalhei. Ele já trazia o conceito da inexistência de fronteiras entre o teatro, a arquitetura e o urbanismo. E assim, já revolucionara totalmente a ideia de espaço cênico.¹⁵⁹

Se na arquitetura e no espetáculo cênico Império explorou a maior integração entre o operário/arquitetura/usuário e o ator/obra/espectador, respectivamente, como professor criou espaços de interatividade que reconhecemos em nossa própria atividade pedagógica.

[...] minha experiência de vida me ensina, a gente cria com as mãos-cabeça um rastro menos bloqueado, mais criativo e livre e creio mais verdadeiro, como os signos sonoros dos pássaros, dos gatos, signo arquitetônico do João de Barro, em particular, do jogo intuitivo que é a repetição arcaica do gesto de construir, seja uma forma-cor, seja um movimento-espaço, seja um grosseiro-singelo e colorido enfeite de papel crepom.¹⁶⁰

¹⁵⁸ IMPÉRIO, 1974c, p. 18.

¹⁵⁹ CORREA, J.C.M., em trecho de entrevista a Maria Thereza Vargas e Mariangela Alves Lima, por ocasião da Exposição Retrospectiva *Rever Espaços*. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1983. Acervo Flávio Império.

¹⁶⁰ IMPÉRIO, 1974, p. 18.

Em movimentos de improviso, o professor construía, junto aos alunos, situações sinestésicas fabricadas pela disponibilização de materiais e recursos de iluminação. O som aparece presente. Materiais construtivos ou produtos de maquiagem fazem parte das experimentações, como pode-se observar pela documentação disponível no acervo do artista, realizada em filme super 8 milímetros e fotografias de autoria desconhecida. Sendo esta uma das condições fundamentais à prática em desenvolvimento, aqui proposta.

O uso de técnicas de relaxamento é relatado, assim como retratado, em meio a imagens das poucas sessões documentadas. O elenco da cena é selecionado dentre os elementos essenciais, que recombina-se a cada aula. Temos imagens de encontros que lidam com a luz, a maquiagem, o figurino e o corpo em movimento. Outras, em que o papelão veste os estudantes, com formas improvisadas. No último grupo de fotografias, o tecido colorido ocupa o lugar. Flávio resume, assim, seus procedimentos. Faço minhas suas palavras:

A respiração, o relaxamento muscular e mental, a expressão psicofísica do movimento, o som aliado ao conhecimento anterior do desenho, da cor, das possibilidades de linguagem do plano, do espaço, do objeto e da linguagem das palavras: o jogo dos personagens teatro vida. Nessa nova constelação de elementos de linguagem, que não se limita a exprimir isoladamente a resultante super elaborada de uma forma específica de percepção: auditiva ou visual ou gestual, etc. Nasce dentro de mim uma necessidade de impulso cada vez mais forte de treino e experimentação [...] Daí as aulas, para mim, serem o próprio (ou um dos) campo de elaboração e pesquisa. [...] ¹⁶¹:

O uso de materiais pouco nobres é também ponto convergente entre um e outro: utilizamos alguns produtos dos quais Império fazia uso, porém em circunstâncias diversificadas. Na prática apresentada, o papelão ganha forma de módulo construtivo enquanto a cor chega ao espaço por meio da ação química desenvolvida pelo estudante, não especialista. Formas diversas são apresentadas por cada professor, conforme o repertório atual, seguindo ideais pedagógicos de mesma base.

As influências e coincidências que ligam o processo de pesquisa pedagógica - desenvolvido nos últimos anos, e aqui analisado - à conduta praticada pelos professores de *design* acima mencionados são inúmeras e, imagino, profundamente enraizadas. Seja através da proximidade de Flávio Império e sua obra, seja pela presença da Bauhaus na pedagogia aplicada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, na qual me formei.

Intenciona-se, em nosso curso, que o processo de formação seja realizado em diálogo entre professor e alunos, onde o “mestre” não se posiciona como detentor de conhecimentos a

¹⁶¹ IMPÉRIO, 1974c, p. 16.

serem passados aos estudantes, mas sim como um pesquisador-artífice, em busca permanente dos significados e procedimentos envolvidos nos processos de criação em arte, em ação conjunta com o discente. A exemplo de Flávio Império:

Tento despertar a noção de “forma” como maneira de agir com a imaginação, que ao mesmo tempo vê e constrói e vê, além da simples construção – a cena. [...] Eu só lembro, não ensino.¹⁶²

¹⁶² IMPERIO, Flávio. *Correspondência pessoal de Flávio Império para Paula Motta Saia*. São Paulo, 1983. Acervo Flávio Império.

4. CAPÍTULO 3

FRONTEIRAS PERMEÁVEIS, UMA PRÁTICA EM EXPERIÊNCIA

É do corpo, plástico e vivo, que devemos partir para voltar a
cada uma das nossas artes e determinar o seu lugar na arte dramática.¹⁶³

Adolphe Appia

O principal objeto desta investigação é o curso de introdução à Direção de Arte, oferecido no âmbito da Universidade de São Paulo, em 2013, em experiência realizada junto aos departamentos de Audiovisual (CTR ECA USP) e Artes Cênicas (CAC ECA USP), ao qual denominamos “Laboratório Interdisciplinar Fronteiras Permeáveis”.

Através da análise sobre a oficina, pretende-se comprovar a pertinência da experimentação prática-criativa, em alternância à reflexão intelectual, como forma ideal de aprendizado artístico sobre as matérias do espaço nas artes da cena. Este capítulo dedica-se à sua descrição, ficando para o quarto tópico a apreciação sobre o aproveitamento, assim como às dificuldades encontradas pela condutora ou os estudantes durante o processo.

4.1. Programa

4.1.1. Ementa

O objetivo específico deste curso é fornecer ao estudante subsídios básicos para a investigação sobre os aspectos constitutivos da visualidade e espacialidade da cena imersiva contemporânea, através de reflexão prática teórica, nesta ordem. Por meio da ativação dos sentidos perceptivos pessoais, assim como a contínua reflexão em grupo, pretende-se produzir mecanismos de análise e criação que sejam autônomos e próprios a cada participante, e, dessa forma, desenvolver a aptidão individual ao trabalho artístico, assim como a disposição ética para o ofício coletivo.

Através da experimentação ativa e direta sobre a matéria, pretende-se que o participante identifique *efeitos de presença* e *efeitos de sentido* - contidos nos elementos conformativos do espaço - por seus próprios meios perceptivos. Deste modo, compreenda a

¹⁶³ APPIA, Adolphe. *A obra de arte viva*. Tradução: Redondo Junior. Lisboa: Editora Arcádia, 1921, p. 32.

dinâmica interativa entre as partes, assim como a complexidade envolvida na construção plástica e espacial do espetáculo, encontrando, em si, embasamento para as discussões que encerrarão a experiência.

Pretende-se propiciar a criação de intimidade entre o artista em formação e as matérias que lhe servirão como instrumento de elaboração do universo espaçovisual do espetáculo, demonstrando ao estudante que os esforços mentais não são os únicos meios da construção de significados imanados na cena artística de caráter imersivo e, dessa forma, desimpedir o processo criativo na elaboração de desejos formais, correlacionando conteúdos cognitivos à vivência afetiva e sensorial.

Os participantes devem compreender, ao final da oficina, a abrangência e especificidade da abordagem característica da direção de arte na realização de filmes, exposições temáticas, instalações artísticas ou eventos teatrais e performáticos. Reconhecer a multiplicidade e interdisciplinaridade características dos instrumentos de trabalho em sua complexidade significativa; apreender noções básicas da interação entre as propriedades formais do espaço cênico; desenvolver o pensamento e a prática construtiva; experienciar o trabalho em grupo, procurando um espaço próprio para a atuação individual.

4.1.2. Objetivos Gerais e Específicos

A partir do que foi discutido no capítulo anterior, podemos elencar de modo sucinto os objetivos gerais do método aplicado, como segue: libertação das forças criativas próprias ao estudante, seja na elaboração de desejos formais - individuais ou coletivos - ou na conceituação sobre atributos artístico-estéticos, relativos aos elementos conformativos do espaço da cena e suas inter-relações; ativamento da memória cognitiva, afetiva e corporal e sua utilização, enquanto meio de apredizado; aprimoramento da percepção global dos sentidos; desenvolvimento de autoconfiança de ordem artística/prática, intelectual e afetiva; reconhecimento de fenômenos como unidade, ritmo e consumação em uma experiência estética; reconhecimento de fenômenos como epifania, presentificação e dêixis na mesma categoria de experiência; construção de uma sintaxe pessoal sobre a matéria plástica do espetáculo, de lógica poética própria; treino do trabalho interdisciplinar; desenvolvimento de disposição ética ao trabalho coletivo, igualmente de ordem artística, intelectual e afetiva.

Do ponto de vista da especificidade da matéria, apresenta-se como meta a elaboração sobre os significados múltiplos contidos na conformidade do espaço como: identificação de seus elementos conformativos; reconhecimento das propriedades relacionais envolvidas em

situação de imersão; percepção da interação entre o desenho do espaço e a linguagem corporal; identificação de funções do objeto; distinção sobre ritmo visual, ritmo tátil, ritmo do movimento; experimentação da convivência sinestésica; verificação sobre as relações corpo-espaço-luz-som, ou espaço-tempo-movimento; discussão sobre unidade, ritmo e consumação; experimentação sobre a arquitetura da cena - do espaço neutro à locação existente (ou *site specific*); discussão sobre as relações que se conformam entre obra e público, assim como construtor-obra, ator-obra, câmera-obra; conferência sobre a relação entre personagem e o universo espaço visual que habita, como construção de uma convivência interativa; criação de familiaridade com o manuseio da matéria e o desenho; desenvolvimento de noções básicas sobre construção e vivência do espaço da cena, assim como composição da imagem.

4.1.3. Uma metodologia justificada

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.¹⁶⁴

Paulo Freire

Em tempos nos quais as tecnologias de comunicação “quase cumpriram o sonho de onipresença”, onde a experiência vivida torna-se “independente dos locais que os corpos ocupam no espaço”¹⁶⁵, propomos a *presença* física como principal instrumento pedagógico. A recuperação da vivência direta do corpo no espaço-tempo real, como modo de ensino, nos parece essencial não só pela qualidade corpórea intrínseca à função cênica, tema do aprendizado em questão, mas como recurso essencial a qualquer forma de estudo – artístico, científico ou mesmo teórico. A experimentação prática potencializa a ação educativa ao tornar o “conhecimento” algo produzido pelo próprio estudante. Como lembra Dewey:

Em um sentido simples, os objetos podem ser “vistos”. Podem ser olhados, possivelmente reconhecidos, e ter os nomes corretos ligados a eles. Mas, por falta de uma interação contínua entre o organismo total e os objetos, estes não são percebidos, decerto não esteticamente¹⁶⁶.

¹⁶⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2011, p. 95.

¹⁶⁵ GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença, o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Editora PUC RIO e Contraponto, 2010, p. 172.

¹⁶⁶ DEWEY, John. *Ter uma experiência*. Artigo In: *Arte como Experiência*; Org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. São Paulo, Martins Fontes, 2010, p. 136.

A construção de uma visão de mundo a partir de fontes secundárias, distante da vivência própria, afasta o homem do *mundo das coisas*, enfraquecendo o senso de responsabilidade sobre sua atuação em sociedade, tornando-o inseguro sobre suas próprias crenças e necessidades interiores. Como nos fala Moholy-Nagy:

O homem criador de hoje sofre porque sabe que os valores vitais profundos são destruídos sob a pressão que vem de fora (ganho de dinheiro, competição, mentalidade de negócios). Ele sofre pela avaliação puramente material de sua vitalidade, pela trivialização de seus instintos, pelo nivelamento de suas tensões biológicas.

[...]

Nossos educadores têm a tarefa de ordenar as exigências de um efeito saudável das forças, o fundamento de uma vida equilibrada¹⁶⁷.

Se as novas tecnologias tendem a afastar o homem da vivência experiencial, tornando-o refém de mediações entre o estudante e as coisas da vida, como dissemos antes, pode-se perceber, na atualidade, um movimento de retomada da exploração dos fenômenos de presença tanto na produção artística como em experiências de ensino, em andamento. Como considerado por Gumbrecht, o desejo pela convivência corpórea, paradoxalmente aos avanços tecnológicos, torna-se cada vez mais forte na sociedade:

As tecnologias contemporâneas de comunicação, paradoxalmente, podem nos devolver aquilo que se tornou tão “especial” por ter sido excluído pelo mesmo ambiente. [...] quanto mais definitiva parece ser a subsequente perda dos nossos corpos e da dimensão espacial de nossa existência, maior se torna a possibilidade de reacender o desejo que nos atrai para as coisas do mundo e nos envolve no espaço dele.¹⁶⁸

Nesse sentido, o curso tal qual proposto compromete-se em apresentar ao estudante conceitos renovados sobre o termo *espaço cênico*, em acordo à prática contemporânea. No teatro, cinema ou em exposições, atitudes performativas são desenvolvidas, seja por atores (bailarinos, mímicos, *performers* em geral) seja pelo espectador ou visitante. A convivência entre o corpo e a matéria é o tema compartilhado para a pesquisa comum em sala de aula.

O processo de aprendizado, pretende-se, será feito através da exploração dos mesmos fenômenos de *presença* atuantes em um espetáculo, presentificados ao espaço de aula a cada encontro. Em diversas escalas, os materiais serão manipulados, em vivência tátil, visual e espacial, baseados no movimento.

¹⁶⁷ MOHOLY-NAGY, László. *Do Material à Arquitetura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA, 2005, p. 13.

¹⁶⁸ GUMBRECHT, 2010, p. 172-173.

O treino mental de análise, memorização e compreensão sobre a matéria, é realizado pelo estudante pelo viés da experiência, nos diferentes posicionamentos apontados. Propõe-se “a prática antes da teoria”¹⁶⁹ ou, melhor, a prática elaborando a teoria, ao realizar obras criadas instantaneamente ou ao elaborar outras, previamente planejadas.

Através da cadência das atividades propostas, pretende-se que o estudante sinta-se estimulado à pesquisa contínua, que caracteriza a atuação artística. Estude, por sua própria disposição, o processo de criação nos diferentes suportes propostos, descubra sistemas de trabalho, experimente o fluxo intelectual realimentado. A busca de significados deve ocorrer através da vivência da experiência, sendo esta assim configurada como de *qualidade estética*.

A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e reordenação.¹⁷⁰

A multidisciplinaridade é elemento intrínseco à prática artística tratada, como comprovado no capítulo um, assim como a interatividade entre os diversos artífices é propriedade *sine qua non* à matéria em estudo. Aspectos igualmente fundamentais na metodologia proposta, apresentam-se ao estudante como matéria de estudo e treino, tanto pela convivência em grupo, formado por alunos de escolas diversas como será detalhado a seguir, quanto pela disponibilização sinestésica do material de investigação sugerido.

A *presença* do estudante, como ser integral, em local de trabalho é solicitada também de modo ativo. Exercícios de aquecimento precedem as sessões, antecipando qualquer ação criativa. Ao “convidar o aluno à serenidade, à disposição serena, que nos prepara para o acontecimento da experiência estética”, procuramos fasciná-lo com “aquilo de que sentimos falta num mundo saturado de sentido e, portanto, aquilo que se transforma num objeto principal de desejo, [...], fenômenos e impressões de presença”¹⁷¹.

A unidade que lhe confere o nome é a questão da permeabilidade presente na convivência entre os diversos elementos plásticos e espaciais conformativos do espaço cênico, como geradora de sentido à obra artística, assim como a limiaridade entre a cena e a realidade, como forma de estudo.

A *condução* do movimento investigativo pretende proporcionar ao participante momentos de inspiração, seguidos de instantes de reflexão intelectual ou artística - por meio

¹⁶⁹ ALBERS, J. *A interação da cor*. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 4.

¹⁷⁰ DEWEY, 2010, p. 93.

¹⁷¹ GUMBRECHT, 2010, p. 132, 134.

do lido com o corpo, o tato e a matéria - no tempo reservado às sessões e subsequente a elas. Instantes de impulsão seguem-se ao repouso, definindo o ritmo de cada encontro, módulo ou do próprio curso, como experiência completa.

A efemeridade caracteriza os eventos propostos, porém objetiva-se que a experiência vivenciada, seja em aulas expositivas ou experienciais, induza a curiosidade sobre a continuidade individual da pesquisa fora da “sala de aula”. Intenciona-se assim que o estudante reconheça fenômenos como unidade, ritmo e consumação ou epifania e presentificação - presenças fundamentais à realização de uma obra artística de qualidade estética; identifique os instrumentos plásticos disponíveis à sua conformação e ocupe-se deles adicionando o tempo como dimensão a ser considerada.

Por fim, pretendemos, com essa proposta, trazer à discussão a necessidade de tornar permeáveis, enquanto aspecto metodológico e no âmbito do ensino universitário, regiões artísticas entrelaçadas por natureza, exercitando a interdisciplinaridade enquanto recurso programático.

No mesmo sentido, chamamos a atenção para a lacuna aberta, na esfera acadêmica nacional, de curso adequado sobre a abordagem plástica espacial da cena imersiva - área de grande amplitude profissional no cenário artístico contemporâneo, que por hora encontra-se desterritorializada na estrutura do ensino das universidades.

4.1.4. A criação do ritmo

Ao longo do semestre letivo, diferentes práticas compõem três blocos de atividade. O primeiro conjunto de aulas, ao qual denominamos *Experiências em ateliê – criação e vivência da obra espaçovisual*, tem por objetivo a introdução dos estudantes aos elementos fundamentais da configuração do espaço. Em sete aulas consecutivas, os componentes elementares do desenho do espaço serão discutidos através de atividades corporais criativas, de caráter interativo, coletivo e vivencial, colocando o estudante em contato direto com a matéria de estudo, em situação de isolamento contextual, em espaço neutro.

Na sequência, é proposto ao grupo o deslocamento para um edifício comercial da cidade, pré-definido pela condutora, a saber, a Galeria Flórida, na rua Augusta. A ação, anteriormente experimentada pela pesquisadora, é sugerida em edição revista. O desenvolvimento do que chamamos de *Estudo sobre sítio específico* será composto por quatro aulas, dedicadas à observação e estudo do espaço arquitetônico existente, sua relação com o entorno e o reconhecimento de seus habitantes, como agentes da qualificação espaçovisual do

lugar. Em pauta, o personagem, o visitante e o espectador/pesquisador. Um exercício criativo encerra o bloco, através da elaboração de uma peça audiovisual poética, a partir de temas sugeridos pelo espaço estudado e a figura da cena cotidiana, nele encontrado.

O curso é concluído por sessões discursivas e estudos de caso de produções vivenciadas pela professora. A prática, realizada nas seguidas versões do *workshop* “Introdução à direção de arte”, é reaplicada, porém em posição oposta - se nos cursos anteriores este foi o módulo inicial, neste laboratório, torna-se seu desfecho.

Por fim, a turma ocupa carteiras escolares em sala de aula convencional. Através de cinco sessões discursivas, o debate sobre o papel e abrangência da direção de arte na produção expositiva, cênica e cinematográfica contemporâneas guiará cada encontro. Os principais instrumentos envolvidos em um projeto, assim como as relações que se estabelecem entre os diversos profissionais implicados, serão tema de debate.

Ainda durante esses encontros, estudos de caso sobre produções culturais das quais a pesquisadora participou como diretora de arte ou cenógrafa, ilustrados por desenhos de projeto, fotografias de construção da cenografia e da cena, servirão como material de exame sobre o processo de criação e realização de diferentes obras da atualidade. O ciclo se fecha: a prática do outro é agora o foco da atenção, apresentada diante de uma plateia que possui instrumentos próprios para a compreensão da história contada, casos devidamente documentados por ilustração imagética.

Reunindo atividades desenvolvidas em espaço de estúdio, locação específica ou debate conceitual, este experimento pretende oferecer ao estudante - em processo de introdução à disciplina - diferentes escalas de aproximação e abordagem sobre o espaço e a visualidade.

O programa das oficinas parte do estudo do “ponto” - origem do desenho e foco da atenção - para chegar à configuração da linha na configuração do espaço, em procedimentos de natureza diversa: do rabisco caótico, realizado sobre bases de improviso, ao estudo da geometria euclidiana. Em seguida, debruça-se sobre a construção a partir do elemento volumétrico e rígido, através de caixas de papelão. Partindo-se novamente de uma primeira organização aleatória, segue-se, em criação coletiva, à constituição de obra imprevista. Por fim, é apresentado ao estudante, como material de pesquisa, o plano maleável, corporificado pelo tecido da malha de fardo.

O jogo cromático e a textura dos materiais entram em pauta, assim como a incidência da luz e seus efeitos sobre a matéria construída. As propriedades do objeto e a imagem virtual são explorados no espaço construído em sala de aula. O som torna-se presente, variando entre

sonorizações musicais e o ruído próprio da manipulação do material. O corpo de um é mira do outro.

Durante as sessões, a dinâmica de atuação em equipe é alternada por exercícios individuais, com o objetivo de treinamento tanto da exploração da convivência criativa quanto da potencialização das faculdades próprias a cada estudante. Em ambos os modos de trabalho, busca-se o prazer da descoberta, ou redescoberta, como forma de desenvolvimento pessoal.

Pretende-se que o processo de formação seja realizado em diálogo entre professor e alunos, buscando o posicionamento do mestre não como um detentor de conhecimentos a serem passados aos estudantes, mas sim como um pesquisador-artífice em busca permanente e conjunta com o discente dos significados e procedimentos envolvidos nos processos de criação em arte.

4.2. Descrição da experiência

4.2.1. Formação de uma turma interdisciplinar

Considerando a multidisciplinaridade intrínseca ao tema, como exposto anteriormente, optou-se pela formação de uma turma interdisciplinar. Dessa forma, acordou-se com a chefia do departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA USP (CTR ECA USP), o oferecimento de uma disciplina optativa livre possibilitando a reunião de estudantes da própria escola com alunos das Artes Cênicas (CAC ECA USP), Artes Plásticas (CAP ECA USP) e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU USP).

Através de um processo de seleção, realizado a partir da análise de 43 cartas de intenção, conformou-se o Laboratório Interdisciplinar Fronteiras Permeáveis. Sugerido pelo docente responsável pela disciplina junto ao CTR ECA USP, o professor, técnico de som e diretor cinematográfico João Godoy, o processo de seleção proporcionou situação de extrema valia para o desenvolvimento da pesquisa. Através de palestra realizada no auditório Paulo Emílio Salles Gomes da ECA, a professora pesquisadora apresentou a proposta do curso em evento aberto a estudantes interessados, das quatro unidades envolvidas.

Na ocasião, discorreu-se sobre a concepção de Direção de Arte imersiva, defendida pela pesquisadora como exposta no capítulo um, assim como justificou-se o método a ser desenvolvido, discorrendo sobre o modo interdisciplinar e prático que o caracterizaria, tendo em vista a propriedade multidisciplinar e artística intrínseca à disciplina proposta.

A estrutura e o conteúdo do curso foram expostos, ilustrados por imagens de experiências anteriores realizadas, relativizando a participação dos estudantes selecionados como integrantes de uma pesquisa acadêmica em andamento.

Na ocasião foram distribuídos modelos impressos da carta de intenção, junto aos quais uma ficha do aluno a ser preenchida com dados pessoais, histórico escolar e profissional, depoimento pessoal sobre seu interesse em participar do curso, além da autorização para o uso de depoimentos e realizações produzidas durante o processo de elaboração deste trabalho. Os documentos entregues encontram-se em anexo¹⁷², em mídia digital.

4.2.2. Processo de seleção

Por acordo com a chefia do departamento de Cinema, Radio e Televisão, foram reservadas dez vagas para alunos do CTR ECA USP, escola que possibilitou a realização do curso. Através da análise das cartas de intenção, foram selecionados os estudantes dessa faculdade, junto a cinco da arquitetura (FAU USP), cinco das Artes Cênicas (CAC ECA USP) e um das Artes Plásticas (CAP ECA USP). Dessa forma, na primeira aula, após a apresentação dos alunos, confirmamos o programa que havia sido proposto anteriormente e iniciamos a aula.

Oferecido como disciplina curricular de graduação - optativa livre de código CTR 0809 - contou com 22 alunos selecionados. O programa do curso configurou-se em três blocos de atividades complementares, compreendendo o total de 17 aulas, distribuídas por encontros semanais de quatro horas de duração, sem intervalo, durante os quatro meses letivos do segundo semestre de 2013.

A seleção foi feita seguindo os seguintes critérios:

- compreensão e interesse pela proposta didática apresentada;
- experiências anteriores ou interesse em participar em atividades de criação coletiva;;
- interesse pela direção de arte, seja com o objetivo de seguir a profissão ou como complementação de conhecimento para o desenvolvimento de atividades relacionadas à abordagem prevista;

¹⁷² ver ANEXO D: “(DVD) - Cartas de Intenção”

- por fim, o histórico pessoal sobre experiências anteriores (no campo específico ou em temas artísticos relacionados).
- em princípio deveríamos completar a turma com dez participantes provenientes do CTR; cinco do CAC; três da FAU e dois do CAP. Porém, pela qualidade dos candidatos, aumentamos duas vagas.

Estabeleceu-se, também, como importante parâmetro para a escolha dos participantes, a formação de um grupo que reunisse áreas de interesse e atuação complementares. Dessa maneira, chegou-se a uma turma multidisciplinar, reunindo estudantes que dirigem sua formação para diferentes domínios, como: direção geral e cênica, fotografia, iluminação, arquitetura, cenografia, direção de arte, artes visuais e performativas, dança e atuação. Segue a lista dos selecionados, relacionados a sua escola de origem e ano de ingresso, assim como ao material por eles entregue como forma de avaliação.

Estudante	Escola	Ano de ingresso	Material entregue para avaliação
Artur Abe	CAC	2009	não entregue
Camila Augusto Florio	CAC	2012	caderno depoimento sonoro desenhos avulsos
Conrado de Souza Santos	CAC	2012	caderno depoimento sonoro desenhos avulsos
Felipe dos Santos Boquimpani	CAC	2012	caderno depoimento sonoro
Olivia Teixeira de A. Macedo	CAC	2012	caderno considerações finais desenhos avulsos
Caio Felipe de M. G. e Oliveira	CAP	2010	caderno depoimento sonoro desenhos avulsos
Carolina Hernandez Tapiero ¹⁷³	CAP	Intercâmbio PUJ – Colômbia 2012	caderno desenhos avulsos
Bruna Bertolino Gomes	CTR	2011	caderno considerações finais desenhos avulsos

¹⁷³ Aluna proveniente da Facultad de Artes, Carrera de Artes Visuales da Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Data de ingresso: Julho de 2009

Bruna Pereira Mass	CTR	2010	caderno considerações finais
Bruno Vieira Lotelli	CTR	2009	caderno considerações finais
Gabriela Torrezani	CTR	2010	caderno
Hannah Sati Matsuo Souza	CTR	2010	caderno considerações finais desenhos avulsos
Iris das Neves Libanio Ferreira	CTR	2011	caderno
João Vitor C.T. Muçouçah	CTR	2012	caderno considerações finais
Marcela Lazaro Návea	CTR	2010	caderno considerações finais desenhos avulsos
Estudante	Escola	Ano de ingresso	Material entregue para avaliação
Renato José Duque Caetano	CTR	2010	caderno considerações finais
Bruna Vallim ¹⁷⁴	CTR	Intercâmbio UNESP – USP - 2009	caderno desenhos avulsos
Ana Claudia Amaral de Oliveira	FAU	2009	caderno desenhos avulsos
Catarina Cecchini de Vasconcelos	FAU	2011	caderno
Felipe Macedo Brum Soares	FAU	2009	caderno depoimento sonoro desenhos avulsos
Fernando Passeti	FAU	2009	caderno depoimento sonoro
Luiza de Souza Strauss	FAU	2009	caderno depoimento sonoro considerações finais desenhos avulsos

Tabela 3.1: “Estudantes Selecionados”

Neste período, houve uma greve geral de estudantes da Universidade, que durou aproximadamente dois meses, dificultando o andamento do curso tal qual previsto. Porém, o comprometimento de mais da metade da turma, que se manteve presente às aulas, garantiu a continuidade da experiência e a possibilidade de chegarmos a uma análise bastante

¹⁷⁴ Aluna proveniente da Faculdade Estadual Paulista Julio de Mesquita filho – Unesp - Curso de Artes Visuais. Data de ingresso: fevereiro de 2012.

interessante sobre o processo vivenciado pelo grupo. Como resultado da paralisação geral dos estudantes, tivemos duas sessões canceladas.

4.2.3. Métodos de avaliação dos alunos e de análise da experiência

No primeiro encontro, cadernos¹⁷⁵ de folhas mistas e sem pauta são ofertados pela professora para que os alunos matriculados atuem livremente sobre ele durante o curso, fazendo anotações sobre as aulas, elaborando ideias que lhes ocorreram durante as sessões, desenhando ou fazendo anotações do que lhes viesse à mente após cada experiência vivenciada.

Foi acordado junto ao grupo que estes cadernos seriam uma das formas de avaliação sobre o aproveitamento individual, assim como seriam base essencial para a análise e elaboração desta dissertação. Com o objetivo de tornarem-se suportes de trabalho, de caráter diário, sazonal ou como melhor conviesse ao indivíduo, as brochuras, em formato A4, continham folhas brancas, sem pauta, de textura mista, entre papel sulfite, manteiga e canson, as quais deveriam ser organizadas por critérios individuais. Além deles, foram coletados, junto aos estudantes, depoimentos sonoros¹⁷⁶ e manuscritos¹⁷⁷, produzidos individualmente e entregues a título de “Considerações finais” após o término das atividades. Com o mesmo fim, reunimos os desenhos realizados na Galeria Flórida.

Estas foram as bases comuns a todos os estudantes para a construção do complexo conceito obrigatório, isto é, a nota de aproveitamento de curso. Diante de quadro deformado pela descontinuidade provocada pela greve, outras formas de avaliação foram canceladas. Tínhamos a intensão de obter como meio de apreciação, os trabalhos audiovisuais previstos como encerramento do exercício externo ao campus - Galeria Flórida - assim como parecer final sobre o conteúdo apreendido nas sessões discursivas, através de entrevistas individuais.

Porém, por conta da desordenação provocada pela greve na Universidade, tais objetos tiveram que ser cancelados ou substituídos. O *storyboard*, produzido individualmente serviu como desfecho dos trabalhos em locação, enquanto a avaliação do conteúdo foi substituída por roda de discussão coletiva, na última sessão do módulo discursivo.

A análise sobre a experiência realizada será efetuada através do exame da produção pessoal, em contraste com a memória da pesquisadora sobre as experiências vivenciadas e o material vídeo e fotográfico produzido durante as aulas pela colaboradora convidada Ana

¹⁷⁵ ANEXO E: “Cadernos Pessoais - DVD”

¹⁷⁶ ANEXO F: “Depoimentos sonoros transcritos – DVD”

¹⁷⁷ ANEXO G: “Depoimentos escritos – DVD”

Laura Leardini - fonte de investigação fundamental – permeados pelo estudo teórico empreendido.

Os encontros de caráter prático foram documentados através de câmeras tipo GO PRO, fornecidas pela professora, fixas no ponto zenital do espaço de aula no caso das sessões em ateliê, e outra do tipo 6D, gentilmente cedida pela operadora. Nas sessões do CTR, contou-se também com uma câmera de vídeo disponibilizada pela escola, além dos equipamentos de maquinária e elétrica. Foram produzidas aproximadamente 100 horas de material audiovisual, além das imagens fotográficas.

4.2.4. Módulo 1 - Experiências em ateliê – criação e vivência de obras imersiais

Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona.¹⁷⁸

John Dewey

4.2.4.1. Base pedagógica e objetivos

Por meio de dinâmica de ação coletiva baseada na prática do improviso, pretende-se aguçar a percepção do aluno em relação aos elementos primordiais da conformação do espaço cênico, integrando-o como agente constituinte e transformador do lugar. O corpo em experiência torna-se a principal referência para o estudo da configuração do espaço cênico neste primeiro conjunto de atividades propostas.

As bases do trabalho, nesta fase, são a improvisação e a abstração. Livres de texto ou projeto anterior, os estudantes são convidados, a cada sessão, a desenvolver uma obra coletiva. Em um ambiente onde o processo criativo liga-se intrinsecamente à atividade didática, serão estudados os elementos primordiais da construção do espaço e, consequentemente, da composição da imagem, através da ação e vivência direta do corpo no espaço/tempo.

Em sete encontros consecutivos serão abordados desde componentes estruturais básicos, como o ponto, a linha, o volume e a superfície, até qualidades primordiais da matéria, como cor, textura, maleabilidade, rigidez, transparência, opacidade e permeabilidade, entre outros, de maneira experiencial. A imagem projetada e a luz constituem-se igualmente em matéria de estudo como ingredientes essenciais à conformação da forma e do ambiente. Cada

¹⁷⁸ DEWEY, 2010, p. 136.

sessão será dedicada à exploração de um material específico e isolado, ligado apenas a recursos luminosos e sonoros definidos pela professora pesquisadora, de acordo com o tema a ser tratado.

Em quatro horas de atividade, o participante atua simultaneamente como modelador, experimentador/ator do espaço construído assim como espectador, uma experiência que pretende-se de ciclo completo, consumada pelo desmonte do objeto construído. A dinâmica das sessões é planejada seguindo uma ordenação de atividades com duração maleável, redefinida pelo compasso do grupo.

Atividades físicas são propostas, a título de Aquecimento, de acordo com o tema a ser estudado a cada sessão, como serão detalhadas adiante. O exercício corporal é aplicado com o objetivo de presentificar o estudante no espaço/tempo da aula, colaborando tanto na concentração sobre o elemento a ser trabalhado, como na criação de intimidade entre os parceiros e o espaço em que se encontram.

As dinâmicas propostas sugerem que o estudante experimente fisicamente o movimento, verifique a conformação do ritmo das ações; explore impressões sobre a estrutura espacial presente; estude relações de contraste, tensão ou harmonia formadas pela convivência entre elementos referenciais do espaço, as qualidades das matérias envolvidas e o indivíduo em jogo; confronte-se à interação por seus sentidos tácteis, sonoros, visuais e gestuais a partir de sua própria estrutura física, construindo repertório original.

A cada encontro, uma obra espaçovisual será realizada coletivamente, a partir dos desejos inconfessos de cada participante frente aos elementos primordiais da configuração do espaço isolados um a um. Construções tridimensionais imprevistas são criadas, iluminadas, sonorizadas, vivenciadas, remodeladas e, em seguida, destruídas. As diferentes etapas serão detalhadamente descritas e analisadas na sequência dessa dissertação em tópicos específicos.

Procurando manter o elemento surpresa como recurso essencial ao processo, os estudantes têm um conhecimento prévio sucinto sobre o conteúdo e a dinâmica que irá desenvolver-se naquele local e hora. As instruções para seu manuseio são sugeridas no momento em que recebem o material específico a ser trabalhado. Alterna-se, durante a sessão, o fazer e a observação sobre o trabalho em desenvolvimento.

O participante, assumindo-se como meio de reunião entre as três ações - a criação, a vivência e a observação -, realiza oscilação ininterrupta entre uma e outra, produzindo uma obra em constante transmutação, até que o final se anuncie. Tratam-se de sessões conduzidas passo a passo pela professora, porém sob uma perspectiva de adaptação contínua da dinâmica prevista ao movimento do grupo a cada proposição.

De modo geral, podemos dizer que os exercícios propostos trazem objetivos, tais como: treino da percepção da ação e da visualidade, em movimentos combinados a processos mentais de significação; estímulo aos sentidos perceptivos do estudante frente aos elementos primordiais da configuração do desenho do espaço e de sua relação com os corpos que o conformam e habitam; incentivo ao entendimento de atributos relacionais como escala, proporção, contrastes e estruturas construtivas; fomento à percepção de qualidades dos materiais como estrutura interna, textura, fatura, frequência, cor, transparência, brilho, opacidade; provocação ao discernimento sobre propriedades da forma, seja ela plana ou do objeto; promoção da reflexão sobre a conformação da imagem captada e os efeitos de seu uso em cena; vivificar a discussão sobre as relações espaciais entre o lugar e o atuante, a cena e o espectador; incitar a discussão sobre forma, função e significado; por fim, proporcionar a produção de conhecimento autônomo através da realização conjunta de experiência especial.

Pretende-se ainda, através das dinâmicas sugeridas, despertar a memória do participante no que diz respeito a conhecimentos atávicos; avivar a consciência sobre os efeitos da interação entre o ser e o meio do qual faz parte; ativar a curiosidade e instigar a busca de instrução quando colocado diante de uma questão sobre a qual não tem domínio; e finalmente, estimular a comunicação entre pares através do fazer artístico, tornando-os íntimos do prazer e sofrimento característicos do processo criativo.

4.2.4.2. A criação do espaço neutro

A criação de um ambiente interativo é, a nosso ver, essencial para o desenvolvimento dessa etapa do curso. Sua arquitetura deve ser a mais neutra possível, com relação a informações visuais; a incidência da luz deve ser controlável, assim como o som. Em busca deste espaço, adotou-se, como “sala de aula” o estúdio A do CTR, usualmente utilizado para gravações curriculares, para as primeiras quatro sessões; e a sala de ensaio nº 24 do CAC, gentilmente cedida pela escola, para que fossem efetuadas os últimos três encontros do primeiro bloco de atividades.

Espaços transformados em ateliê¹⁷⁹, nos quais equipamentos de som e iluminação, microcâmeras, projetores fixos e manipuláveis pelos estudantes foram disponibilizados, assim

¹⁷⁹ A pedido da pesquisadora, o estúdio de gravação A, do CTR ECA USP, teve seu piso de cimento recoberto por madeira compensada assim como paredes e piso pintados (de preto); uma cortina, cedida pela reserva técnica do CAC ECA USP, foi instalada, assim como equipamentos de luz e som. Na sala de ensaio do CAC ECA USP, foram especialmente instaladas roldanas e barbantes, sobre as varas fixas existentes, forjando um urdimento maquinado. Finalmente as arquibancadas e cortinas usualmente utilizadas na sala foram retiradas, tornando o espaço livre, sem referências anteriores para seu uso em aula.

como sistema de maquinária, foram especialmente instalados quando necessários, tornam-se recursos para a conformação de um lugar de ação sinestésica, condição essencial para o desenvolvimento das experiências estéticas propostas. A dinâmica de aula é determinada também pela estrutura da maquinária disponível.

Reuniu-se para tal realização, uma equipe técnica/criativa que contribuiu em caráter colaborativo com a pesquisa. Cibele Forjaz, professora doutora do departamento de Artes Cênicas, definiu o desenho da luz a ser manipulado durante as aulas. Ora pelas mãos de Julia Zakia, cineasta formada pelo CTR em 2005, ora pelos estudantes e a professora. Yugo Hattori, discente do 4º ano da mesma escola, assumiu a sonorização, selecionando e operando (ou orientando operadores) a trilha sonora de cada encontro. Ana Laura Leardini, igualmente estudante do 4º ano do CTR, responsabilizou-se tanto pela documentação fotográfica e videográfica, apresentada como peças ilustrativas dessa dissertação, como também pela instalação e disponibilização de equipamentos nas sessões que envolveram a captação e projeção de imagens manipulados pelos próprios estudantes. Por fim, Manoela Cardoso editou as imagens gravadas, produzindo peças videográficas que compõem esta apresentação. Em anexo apresentamos a Videografia Editada¹⁸⁰ ilustrando o processo vivido a cada sessão, assim como a Videografia Recortada¹⁸¹, na qual selecionamos trechos dos vídeos realizados, em improviso, pelos estudantes durante o Jogo 4.

Por fim, contou-se com a assistência dos monitores participantes Gabriela Torrezani (CTR), Olívia Teixeira (CAC), Fernando Passeti (FAU) e Ana Claudia Amaral (FAU), além de Giorgia Massetani, aluna de curso livre desenvolvido em concomitância pela pesquisadora, em participação especial. Estes “assistentes” nos ajudaram tanto no desenvolvimento do projeto espacial e preparação das salas utilizadas entre CTR e CAC, quanto na produção dos materiais e reunião da equipe colaborativa. O apoio dos funcionários e a disponibilização de equipamentos, pelas escolas envolvidas, foram essenciais para a construção de ambientes especiais a cada momento das aulas, assim como para a aproximação dos estudantes aos diversos dispositivos implicados na construção e percepção da cena.

Como exposto anteriormente, as aulas deste primeiro Bloco são divididas entre atividades de exercícios de aquecimento, exercício construtivo e remodelagem, como detalhado a seguir:

¹⁸⁰ Ver Anexo H: “Videografia Editada”, DVD

¹⁸¹ Ver Anexo I: “Videografia Recortada”, DVD

4.2.4.3. A criação do Ritmo: estrutura interna das aulas

4.2.4.3.1. Aquecimento

Estruturados a partir do aprendizado em aulas de dança ministradas por J. C. Violla e Ivaldo Bertazzo e em cursos de teatro oferecidos por Flávio de Souza (Grupo Pod Minoga) e Ilo Krugli (Teatro Vento Forte) na década de 1980/90, além da recente prática da Yoga, os exercícios propostos têm como objetivo criar uma atmosfera unificada, onde seja reforçada, a cada estudante, a consciência de sua presença no espaço e no tempo daquela sessão, assim como da existência do outro.

A exemplo das experiências referenciais desenvolvidas pelos professores da Bauhaus e também por Flávio Império nas sessões curriculares oferecidas na FAU USP no início dos anos 1970, os encontros iniciam-se por atividades de relaxamento e aquecimento corporal, no caso, com duração de aproximadamente 30 minutos.

A exploração dos sentidos dos participantes centraliza-se, nesse momento, no reconhecimento de sua própria estrutura corporal e mental. Ao concentrar-se em si, acreditamos, o estudante encontra estado de relaxamento, mas também de ativamento perceptivo. Por outro lado, a situação de grupo provoca seu espírito analítico. As atividades de aquecimento corporal visam, então, produzir um estado de alerta receptivo aos sinais presentes naquele lugar, constituindo-se em preparação fundamental ao desenvolvimento das atividades que virão a seguir.

Planejada de acordo com o tema a ser estudado a cada sessão, a prática corporal constitui-se como uma primeira abordagem sobre o elemento espacial a ser explorado. Sem anúncio prévio, o corpo ora é ponto, ora é linha, volume rígido ou superfície maleável, observador ou observado, na conformação de movimentos individuais ou em grupo – o corpo é ativado no espaço. Estes procedimentos serão descritos, em detalhe, quando passarmos à narração de cada encontro desenvolvido.

Os exercícios corporais têm igualmente o objetivo de criar uma intimidade particular entre os participantes e o lugar. O estabelecimento de um sentimento de confiabilidade e cumplicidade entre os pares é, a nosso ver, premissa imprescindível para o desenvolvimento de um processo de criação conjunta. Trabalhada a cada encontro de maneira distinta, ora aproveitando a presença de um aluno capaz de orientar uma sequência de alongamento, a

professora pesquisadora mantém como foco dos exercícios o enunciado específico da aula prevista.

De modo geral, pode-se dizer que exercícios de alongamento alternam-se com o trabalho sobre as articulações, pontos de apoio e de equilíbrio. Experimenta-se o movimento e as variações do andar. Explora-se o desenho do corpo individual e a composição do coletivo, abordando-se questões como ritmo, evolução, proporcionalidade, forma, peso, medidas, escala, maleabilidade, limites, contrastes, dentre outras variantes ligadas à estrutura e movimentos corporais. O olhar é ativado tanto como elemento de comunicação entre os parceiros, quanto pela visualidade oferecida pelo espaço e a luz instalada.

A iluminação atua, sobre o momento, em ações de improviso acompanhando o fluxo dos corpos, reconfigurando o espaço a cada proposição do coletivo. Dessa forma, o iluminador torna-se igualmente participante da redefinição das relações entre espaço, corpos e tempo, em ações de improviso, desde a fase do aquecimento. Já a sonorização é resguardada neste primeiro momento, permitindo que o aluno reconheça o lugar também através de seus ruídos característicos. A trilha sonora entrará em cena apenas durante a dinâmica do exercício em si.

Em algumas sessões, as atividades de aquecimento corporal, em sala de aula, foram complementados por atividades em áreas de livre acesso das escolas envolvidas. Alunos do CTR e da FAU receberam seus colegas para um tour em corredores, rampas, escadas e salas, como será detalhadamente tratado na descrição de aula a aula que virá a seguir.

A etapa a qual chamamos de “Aquecimento” deve instituir-se como fase de sensibilização, ou ativação dos sentidos perceptivos, porém, mais que isso, deve constituir-se em primeiro estágio de aprendizado. Ao focalizar, através das ações propostas, os elementos essenciais do jogo cênico, os mesmos que serão sugeridos como tema dos exercícios construtivos a serem desenvolvidos, o aquecimento torna-se parte integrante do exercício, em unidade temática e atuação criativa e corporal.

O estímulo deve atingir a memória do estudante, tanto no que diz respeito a eventuais lembranças de situações ou conceitos referenciais que, porventura, lhes apareça, quanto no que concerne à apreensão da vivência ora experimentada.

Com vistas à presentificação do estudante no espaço de aula, a etapa de aquecimento é fundamental à qualidade da experiência realizada. Um corpo presente percebe a presença do outro e é reconhecido. O exercício da visualidade e espacialidade envolve a compreensão sobre o outro e, dessa forma, provoca o posicionamento ético frente a ele. O exercício de ver e

ser visto deve ser por ele experienciado através de um processo de relaxamento mental e emocional.

A situação de laboratório é assim apresentada e lembrada a cada encontro, pontuando os inícios das sessões, com características particulares.

4.2.4.3.2. Exercício

Em um processo que se comunica com o tempo disponível para a sessão, este conjunto de aulas propõe a alternância entre momentos de construção, vivência e remodelagem. Atividades de carácter individual ou em grupo revezam-se tendo como objetivo final a realização de uma instalação cênica espacial, baseada na exploração dos elementos fundamentais da conformação espaçovisual, como se fora possível, de maneira isolada.

Os exercícios seguem dinâmicas semelhantes entre si, porém com características próprias a cada sessão. De acordo com a especificidade dos temas e materiais a serem trabalhados, um roteiro previamente definido pela professora-pesquisadora estabelece a estratégia de abordagem a cada elemento, propondo uma cadência de ações e situações a serem vivenciadas.

Toda sessão é organizada em etapas compassadas, composta por início, desenvolvimento e desfecho. O ciclo se dá através de ações de construção, observação, vivência, remodelagem e, por fim, o desmonte da instalação e a volta do espaço a seu estado original. Rodas de discussão sobre a experiência vivida fecham o ciclo de cada aula.

A experiência é iniciada pela apresentação e disponibilização aos alunos de materiais pouco nobres, de uso cotidiano, escolhidos a partir do tema específico de cada encontro. O tema da aula é exposto, a proposta da ação feita de forma sintética. O uso da palavra é econômico.

O reconhecimento do material se dá por meio de seu manuseio. Cada estudante explora os diversos aspectos da matéria por critérios próprios, enquanto pratica sua utilização. Cheiros, textura, cor, estrutura e potência construtiva são propriedades não comentadas antecipadamente, reservando-se à própria matéria e ao artífice o papel de apresentar ou explorar suas propriedades - valores de presença determinantes para a edificação da obra final.

Instalações são fabricadas sem projeto prévio, em ações experimentais que fazem e refazem o feito, até que ela adquira valor estético para o coletivo. O grupo decide sobre a forma final, através da apreciação compartilhada, lembrando que o uso da palavra é restrito.

Por fim, a instalação é considerada obra acabada. Iluminação e sonorização participam do processo, em momentos definidos, como elementos essenciais à qualificação do desenho espacial. A captação e projeção de imagens, planejadas para sessões específicas, traz novos elementos ao repertório vivenciado.

Através dos recursos disponibilizados e o tema definido, durante o decorrer das atividades cada participante reúne em si a figura do autor modelador e também do observador sobre a obra coletiva, ora em construção. Como ator, diante dos colegas, explora e vivencia o espaço concebido em conjunto, como construtor criador remodela e fixa. É nesse sentido que a estruturação das sessões se estabelece.

Trata-se de uma ação coletiva sobre um complexo tema: a construção de um espaço que se comunique com o tempo; que construa situações de emoção diversas, mutáveis, surpreendentes a cada momento. Este conjunto de aulas propõe esta experimentação, numa confabulação que envolve dúvidas sobre autoria, questiona o direito à intervenção sobre o traço do outro, produz sentimentos de desapontamento, excitação ou, finalmente, concordância sobre considerações acerca de seu próprio risco sobre o espaço.

O ritmo é, então, definido aula a aula, através da elaboração de um roteiro com diferentes estágios. O processo de construção característico do material e do tema a serem trabalhados tem importante papel para sua estrutura. Quando as qualidades da matéria permitem, planeja-se uma sessão com mais de três estágios. Alternando momentos de construção, vivência e remodelagem, sempre finalizados com a destruição da obra realizada. Seja em uma única aula, seja em sessões duplas, o espaço original reconforma-se, apagando o lugar onde as coisas aconteceram. As únicas testemunhas do ocorrido, para os alunos, são a memória e a imaginação.

Atuações multimídia se sobrepõem aula a aula, assim como na estrutura interna de cada sessão, numa dinâmica que reúne a colagem permeável da fita crepe à construção com rígidas caixas de papelão, a geometria clássica aos efeitos óticos, do caos à organização. O contraste entre as qualidades da matéria é percebido em seu manuseio. Não há narrador. A experiência é guiada no sentido de produzir um espaço de liberdade criativa e, através dela, munir os participantes de conceitos elementares da conformação do espaço e da condição de um espaço cênico.

A luz e a sonorização acompanham todos os exercícios, sendo que, em alguns deles, a captação e projeção de imagens complementa o ensaio. Em ações de improviso, em sintonia com os corpos, redirecionam movimentos, provocam paradas, refazem a cena, em ambiente sinestésico. A participação desses elementos é essencial ao processo.

A ideia é que, no ambiente de laboratório, livres da narrativa, podemos perceber com maior clareza a força da forma em si, da plasticidade da matéria em convivência com o corpo; da conformação do espaço por ação da luz, do som e, eventualmente, da imagem projetada. Distanciado de procedimentos de pré-concepção, tem-se a surpresa da experiência como fonte de aprendizado, assim como o reconhecimento de saberes atávicos, memoriais.

A aproximação dos alunos ao controle total dos recursos disponibilizados deu-se de maneira crescente. Nos primeiros encontros foi oferecido, além da iluminação presa ao urdimento, refletores de chão sobre tripés com rodas, porém a mesa de edição de som e de luz ficou a cargo de colaboradores convidados. A situação foi diversa nas demais sessões. Aos poucos os estudantes assumiram o controle dos equipamentos, tornando-se também autores dos jogos de iluminação, como das imagens captadas e projetadas sobre superfícies irregulares, através de sistema integrado de micro câmeras portáteis e projetores igualmente manuseáveis.

A sequência do conteúdo das aulas é estabelecida de forma gradativa. Os dois primeiros encontros são dedicados à exploração dos elementos essenciais mais simples da configuração do espaço: o ponto e a linha. Em seguida, nas sessões três e quatro, são propostos os componentes volume e superfície rígida e opaca, como matéria de estudo. As duas aulas subsequentes destinam-se ao trabalho com a superfície maleável e translúcida do tecido e, também, a cor – tanto em sua forma luminosa quanto como pigmento matérico. As propriedades da matéria, como textura, fatura e frequência são aspectos de estudo presentes a todas as aulas, assim como a descoberta e exploração de sistemas e estruturas construtivas. A imagem projetada aparece como mais um objeto de presença em diversos encontros, assim como o projetor e seu cavalo.

Fechando este primeiro ciclo do curso, o sétimo encontro traz, pela primeira vez, o pensamento de **projeto**. São disponibilizados aos participantes todos os materiais utilizados anteriormente para que se realize, através de elaboração conjunta, uma **proposta** coletiva de intervenção no espaço.

O desenho e o projeto entram a campo, preconizando o próximo bloco de aulas. As sessões de ateliê são finalizadas mudando a regra do jogo. O desenho aparece não apenas em seu modo de reflexão e treino individual, mas também como meio de desenvolvimento e representação de uma ideia imaginada coletivamente. Constituindo-se em elo de ligação entre o primeiro e o segundo módulo de aulas, o ciclo se fecha, e uma nova experiência se delineia. O movimento é contínuo.

4.2.5. Descrição Aula a Aula - Módulo 1:

4.2.5.1. JOGO 1: Liga Pontos

1. Ponto é aquilo de que nada é parte.
2. E linha é comprimento sem largura
3. E extremidades de uma linha são pontos.
4. E linha reta é a que está posta por igual com os pontos sobre si mesma.¹⁸²

Euclides, Livro 1, Definições

4.2.5.1.1. Resumo Programático

Tema

Apresentação

O ponto e a linha

Descrição Sumária

Jogo de composição no espaço, realizado em exercício de improvisação coletiva a partir das definições da geometria euclidiana de “ponto” e “linha”.

Equipamento Utilizado

Refletores diversos

Sonorização (computador, amplificador, caixas de som)

Grid (específico para luz e demais equipamentos eletrônicos, verticalmente móvel por meio eletrônico, não oferece recursos de cenografia.)

Material de trabalho

Fita crepe crua de 2,20 cm de largura

Fita crepe crua de 5,00 cm de largura

Carga horária: 4 horas

¹⁸² EUCLIDES. *Os elementos*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 97.

Roteiro

1. Aquecimento:

1. Apresentação da turma e confirmação das intenções e metodologia do curso.
2. Movimento 1 - Relaxamento e alongamento através de atividades corporais individuais.
3. Movimento 2 - Reconhecimento do espaço e do outro.

2. Exercício:

4. Liga-Pontos
5. Experimentação sobre o espaço construído
6. Remodelagem
7. Destruição e reorganização do espaço original

3. Encerramento:

Distribuição e apresentação dos cadernos como parte do sistema de aprovação do aluno no curso curricular como fonte de dados para a pesquisa e desenvolvimento.

Objetivos

Por ser a primeira aula, esse encontro tem como um dos principais intuitos o reconhecimento e a criação de uma cumplicidade entre o grupo de trabalho formado, assim como a apresentação da situação interdisciplinar de aprendizado. Como conteúdo específico, dedica-se a: introdução aos elementos primordiais da composição do espaço - ponto e linha; discussão sobre os elementos em questão como unidades de presença múltipla; estudo sobre os recursos do desenho e as relações que se criam no espaço; desenvolvimento de noções de perspectiva, permeabilidade e proporção; experiência de fabricação de texturas, faturas e frequências sobre o espaço; ativamento da percepção do ritmo do olhar em diferentes pontos de vista, da convivência física e visual entre corpos e traços em escala natural, do toque; verificação sobre possíveis significações de ordem figurativa, simbólica, formal ou narrativa das formas construídas; estudo sobre a transformação do desenho provocados pela incidência da luz e a ação do som; experimentação de sistemas construtivos baseados no adesivo; fomento à criação de uma memória do corpo em relação ao desenho do espaço e seus elementos primordiais, no caso o ponto e a linha; realização de uma criação instântanea, livre de projeto prévio ou ação representativa, em prática de trabalho coletivo e interdisciplinar.

Histórico

Esta aula foi ministrada pela primeira vez no curso Fronteiras Permeáveis, pela parceria de Vera Hamburger, Mariana Lima e Raimo Benedetti, no Barco Centro Cultural Contemporâneo¹⁸³, em 2010, tendo sido oferecida, em nova versão, por ocasião da Scenofest/Quadrienal de Praga 2011, por Vera Hamburger, com a colaboração de Raimo Benedetti, Lucia Chediak e Fernanda Brenner.

Conteúdo

O ponto e a linha, elementos inaugurais das *Definições*¹⁸⁴ de Euclides, constituem-se em tema inicial do curso. O diálogo entre os componentes elementares em questão, e sua relação com o meio, é objeto de pesquisa contínua na história das artes, arquitetura e ciências. A discussão envolve a análise de sua participação nos fenômenos presentes na natureza, assim como nas diversas áreas da comunicação humana. Signos distintos e relacionados entre si, o ponto e a linha são componentes fundamentais às diferentes formas de linguagem, elementos estruturais do desenho, da organização e ocupação do espaço.

Ponto de vista, ponto central, ponto radial, ponto de apoio, ponto de origem, ponto de partida, ponto de chegada, ponto de virada, ponto de fuga, ponto de referência, ponto sonoro, ponto de luz, ponto de intersecção, ponto em movimento, ponto de interesse, ponto de cruzamento. Encruzilhada. A soma entre substantivo e adjetivação produz inúmeras significações do conceito primordial, requalificando-o a cada situação e momento – dado que demonstra a real complexidade de definição do termo em si.

A linha, igualmente objeto de qualidade expressiva múltipla, apresenta-se como elemento intrinsecamente relacionado ao anterior através da ação e do movimento. Atuando como elo de ligação, instrumento direcional e sinalizador de limites, em seu desenho fabrica tessituras e frequências, representa formas, estabelece ritmos ao olhar e deslocamentos.

A proposta dessa sessão é colocar o corpo e a visão em contato direto com tais elementos em postura ativa. É uma aula que se propõe enfrentar o caos, assumi-lo como etapa necessária ao desenvolvimento da pesquisa a ser conduzida em ateliê. Acredita-se que a experiência proposta apresente aos estudantes a complexidade do tema, porém tornando-o mais palpável e palatável à compreensão. Como dito anteriormente, não esperamos, neste curso, apresentar conceitos definitivos sobre a composição do espaço cênico, mas sim

¹⁸³ Centro Cultural Barco. R. Dr. Virgílio de Carvalho Pinto, 426 - Pinheiros, São Paulo-SP. <<http://barco.art.br>>

¹⁸⁴ EUCLIDES, 2009, p. 97

permitir que sua múltipla potência exprima-se pela interação direta do estudante com a matéria.

A escolha do material faz parte deste pensamento. Cada matéria apresenta uma gama de qualidades próprias como a cor, a textura, o tato e sistemas construtivos característicos. A fita crepe, escolhida entre as mais resistentes e aderentes à disposição no mercado, nos pareceu o material mais indicado para esse primeiro experimento. Seu caráter inofensivo e cotidiano, sua fácil manipulação, presta-se plenamente às ações de improvisação propostas nesse encontro.

Tanto o desenho original quanto a remodelagem é de fácil execução. Por sua índole pouco nobre, a fita adesiva oferece pouca resistência interna à reformulação do trabalho realizado, além disso trata-se de material que possibilita diversos formatos, escalas, e categorias de desenho.

4.2.5.1.2. Descrição da experiência

4.2.5.1.2.1. Aquecimento

O curso inicia-se pela apresentação dos participantes. Sentados em roda no estúdio do CTR, sobre o chão de madeira especialmente montado para as aulas, cada participante apresenta-se de forma breve. Informações como nome, idade, cidade natal, escola e período em que está matriculado são relatadas, assim como um breve histórico de experiências pessoais anteriores que considere importante ressaltar. O motivo pelo qual resolveu candidatar-se ao curso e seu campo de maior interesse também aparecem nos depoimentos. Pretende-se, através dessa conversa, criar condições para o reconhecimento entre os pares e para a construção de uma intimidade que alente o desenvolvimento do trabalho de pesquisa ao qual nos propomos a realizar durante o semestre.

Apresentações feitas, o aquecimento do primeiro encontro inicia-se com exercícios de relaxamento e desbloqueio das articulações, trabalhando desde os dedos dos pés à cabeça. A percepção dos pontos das juntas é estimulada pela movimentação das partes. Em seguida, os estudantes são convidados a andar pelo espaço - cada corpo como um 'ponto' em circulação aleatória.

Durante a primeira fase do movimento, o andar é lento e sem direção definida. Nesse percurso individual, os estudantes devem procurar reconhecer o desenho do espaço, a presença de estruturas e formas e a textura dos materiais presentes e da luz; experimentar os

limites definidos pelas paredes ou a cortina instalada; verificar suas particularidades formais; perceber as diferentes alturas do lugar, reparar no equipamento disponível, como o urdimento que sustenta os refletores e os tripés, compreender os diferentes ambientes compositivos do lugar e suas particularidades.

O ritmo do andar alterna-se em diferentes velocidades, de acordo com as instruções dadas, provocando sensações de caos e perigo - pois que os corpos podem entrar em colisão - ou de aconchego e tranquilidade, porém ofegante, pela retomada do controle da situação. A aceleração dos corpos leva-os à condição de ponto em si, em convívio desordenado, enquanto a visualidade ganha contornos menos definidos. Sem música ou qualquer trilha sonora, os movimentos ganham ritmo e são interrompidos em meio à corrida. Os corpos em movimento produzem ruídos característicos, cujo conjunto ambientaliza o lugar.

Em seguida, divide-se o grupo e formam-se duas ‘linhas’ de pessoas, uma à frente da outra, espelhadas. Alinhados pelos limites opostos da sala, os alunos dispõem-se lado a lado. Neste momento, propõe-se o olhar do outro como ponto de referência para o movimento. Adotando um parceiro a sua frente, cada indivíduo deve mover-se na direção de seu par, em sincronicidade com os vizinhos, em linhas retas, paralelas. Vários tipos de cruzamento são realizados. As relações entre o indivíduo e o bloco se alternam em transversais, paralelas, diagonais.

A última proposição para o aquecimento é a formação dos dois elementos distintos, conformados através do agrupamento dos corpos – o ponto e a linha. No jogo, ao qual denominamos “Bloquinho”, os estudantes são divididos em grupos. Um deles irá organizar-se como linha, o outro, como um ponto, onde nove corpos alinhados três a três nos dois sentidos básicos de um quadrado, torna-se um bloco uno. Propõe-se então a realização de uma coreografia composta pelo movimento dos dois elementos conformados.

Durante todo o processo de aquecimento, os estudantes pesquisam os elementos em questão, agora em agrupamentos. Nas diferentes circunstâncias propostas experienciam atuações de seu próprio ser como um ponto. Conformando-se, simultaneamente, em pontos de interesse e pontos de vista. Em circulação direcionada, traçam linhas de percurso ou de ligação visual com o outro no espaço/tempo apresentado.

Pretende-se, com o conjunto das atividades deste aquecimento que os alunos coloquem-se em situação de reconhecimento do lugar em que se encontram. Percebam as relações mutantes do desenho do espaço provocadas unicamente pela ocupação dos corpos. As diferentes composições e ritmos de movimento, praticados como um treino físico,

proporciona também a vivência da ação da luz em si próprio e a observação de sua atuação sobre o lugar e o outro.

A percepção da presença do outro e de sua ação na reconfiguração do espaço são igualmente objetivos desta forma de iniciação à aula, a sonografia de seus próprios passos. Intenciona-se que descubram, através dessa vivência, parâmetros de dimensionamento a partir de seu próprio corpo e do corpo daqueles que o rodeiam, assim como da extensão de seu olhar e gestos, recompondo critérios de avaliação sobre os sentidos perceptivos presentes ao jogo.

O aquecimento tem duração total de 30 minutos. Sem interrupção, liga-se ao Exercício.

4.2.5.1.2.2. Exercício

4.2.5.1.2.2.1. Primeiro Movimento : Liga pontos

A sala está vazia, a luz de refletores de chão e urdimento substitui a iluminação de serviço desde a apresentação. O grupo reúne-se em pé. As primeiras quatro *definições*¹⁸⁵ de Euclides são declamadas. A discussão é iniciada pela determinação aleatória de um ponto contido naquele espaço.

A definição do ponto de partida é feita através do lançamento de um rolo de fita crepe, material de trabalho dessa aula. A partir do ponto de sua queda, o participante que o captura traça uma linha. Utilizando a mesma fita crepe, partindo do final da linha traçada pelo primeiro, o segundo estudante faz outro traço de livre escolha, e assim por diante – “Liga-pontos”¹⁸⁶. O restante da turma observa atentamente a ação dos colegas e das linhas sendo aplicadas sobre o espaço, ligando pontos ainda inexistentes.

Em meio ao exercício, uma pausa é provocada para o exame e especulações. Discute-se sucintamente impressões e possíveis significados dos elementos em construção. Altera-se a luz disponível em tripés, os estudantes revêem as formas redefinidas. Retoma-se a atividade até que cada pessoa do grupo tenha realizado um traço. A primeira instalação é finalizada, observada e discutida.

A observação do grupo sobre a obra em andamento identifica pontos e linhas como elementos de significado próprio perante o conjunto. Exatamente no centro da curva do fundo

¹⁸⁵ EUCLIDES, 2009, p. 97.

¹⁸⁶ Nome cunhado por Raimo Bendetti, por ocasião da preparação do curso Fronteiras Permeáveis – 2010.

infinito do estúdio, instalou-se um ponto, produzido pelo cruzamento de linhas que, sem motivo aparente, convergiram e conformaram esse ‘centro’ - na altura dos olhos.

Observa-se também a formação de diversos triângulos, conformados em três dimensões, por linhas traçadas “ao acaso”. Uma baliza divide o piso, na proporção dos terços, redirecionando a linha a partir de um ponto em cruz. O “liga pontos” é interrompido quando uma aluna resolve dar continuidade ao desenho coletivo a partir de um ponto estranho aos traços anteriormente realizados pelos colegas. Uma célula independente é inaugurada.

Após as conjecturas em torno do “rabisco” comum, retoma-se a continuidade da ação. Cada participante ganha um rolo de fita crepe para atuar livremente sobre o espaço ocupado. Podem escolher entre continuar com a fita de cinco centímetros de largura, ou utilizar a mais estreita. O som é, agora, aquele produzido pelos vinte e um rolos de fitas em ação.

Surgem desenhos figurativos e texturas bidimensionais, estruturas tridimensionais são apontadas, enquanto cruzamentos de traços marcam pontos em lugares ‘estratégicos’. Um ponto do urdimento é alcançado pelo lançamento livre de um rolo de fita possibilitando o rompimento da altura máxima atingida pela construção. Uma aluna é adesivada ao chão, tornando-se um ponto imóvel. Outra, atreve-se a escrever, em mensagem sobre a parede, uma ordem: CREPA-ME. Colocando-se à disposição da ação dos colegas que a obedecem.

Durante um certo período, é construída, coletivamente, uma rede de linhas que contém núcleos de atenção, campos de distensão e espaços de circulação. As formas tridimensionais convivem com desenhos figurativos ou pesquisas sobre texturas gráficas, utilizando-se dos pontos de apoio disponíveis para o adesivo.

Edificado sem projeto prévio ou objetivos premeditados, o espaço se conforma pelo impulso de cada indivíduo diante do lugar e da matéria oferecidos. Interessante notar que, a partir do momento em que cada participante recebe seu rolo de fita particular, cada um se concentra nas ações individuais, caracterizando áreas de traços pessoais, posteriormente reconhecidos pelo coletivo.

Antes da conclusão dos trabalhos desta etapa, inicia-se a música. O som duro das fitas crepes manuseadas é substituído por Laurie Anderson¹⁸⁷, compositora apresentada à pesquisadora por Flávio Império, nos anos 1980. Os estudantes mantêm-se concentrados, finalizando suas instalações particulares ou fazendo pequenas adições na obra dos parceiros. Os que vão terminando colocam-se como observadores, à margem da instalação, e junto

¹⁸⁷ Laurie Anderson (nascida em 5.jun.1947, em Glen Ellyn, Illinois, EUA) é artista performática, visual, compositora, poeta, fotógrafa, cineasta, vocalista, e instrumentista. Disponível em: < <http://laurieanderson.com/downloads/LaurieAndersonBio.pdf> > Acesso em: 10 set. 2014 17:05.

àqueles que se aventuram em modificar o traço do colega, experimentam indagações e treinam procedimentos éticos fundamentais à convivência do trabalho coletivo, envolvido na pesquisa artística seja em campo experimental ou profissional.

4.2.5.1.2.2.2. Experimentação sobre o espaço construído

Convidado a passear pelo espaço construído, o grupo - que ainda não conhece ao certo o colega ao lado - percorre a área, de acordo com pontos de interesse individuais ou, na falta deles, acompanhando a circulação do coletivo. Diferentes formas, caoticamente ordenadas, constituem-se em focos de tensão, conformados pelas tramas do traço, provocam ações que contracenam com o desenho através de coreografias do corpo.

Conceitos contidos no elemento, como a sensação de limite e formação de obstáculos ao percurso se apresentam ao estudante e são discutidos pela turma. Ao mesmo tempo, o sentido de direcionamento ao movimento inspirado pela conformação das linhas e posicionamento de pontos é explorado. A provocação ao gesto coloca-se ao lado de questões relativas à forma, ao caráter do desenho e a identificação da personalidade por ele impressa. A expressão de cada indivíduo é experimentada. Já a permeabilidade característica das linhas, que expõe a estrutura da malha produzida a cada trecho, convida os corpos a investigar sua própria conformação óssea, muscular, perceptiva para acompanhar o movimento que cruza o espaço.

Uma nova instrução organiza a vivência da instalação. Os estudantes devem posicionar-se atrás da cortina cinza, permitindo que pequenos grupos explorem o trabalho realizado sem a visualização dos outros corpos presentes. Por detrás do pano, a cena é vista pelos colegas, porém coberta por uma espécie de névoa - a trama do tecido permite acompanhar a movimentação dos corpos, que aos poucos vão vencendo a timidez e realizam pequenas evoluções a partir dos desenhos e estruturas montadas, da luz e da trilha sonora.

Assim mobilizados, alguns procuram encaixar-se em trechos da instalação, explorando relações distintas a cada ponto, a cada constelação ou grupo de linhas, outros caminham perdidos ou assumem a posição de observadores assim que possível. Uma nova instrução organiza a vivência da instalação. Os participantes devem posicionar-se atrás da cortina, permitindo que pequenos grupos explorem o trabalho realizado sem a visualização dos outros corpos presentes. Por detrás do pano, a cena é vista pelos colegas, porém coberta por uma espécie de névoa. A trama do tecido permite acompanhar a movimentação dos corpos, que

aos poucos vão vencendo a timidez e realizam pequenas evoluções a partir das frequências montadas, da luz e da trilha sonora.

Por fim, interrompemos novamente o movimento para observarmos e discutirmos mais detalhadamente cada estrutura criada e vivenciada. Identificamos, em grupo, diversos conjuntos de desenhos, avaliando as coincidências e desavenças entre o traço e o desejo de reformulação que provocavam. A necessidade de intervenção consciente é acordada pelo grupo.

4.2.5.1.2.2.3. Remodelagem

Passa-se à etapa seguinte: a remodelação do conjunto fabricado. Após aproximadamente duas horas e meia de aula, uma nova intimidade entre os componentes do grupo se estabeleceu entre si e o espaço do qual fazem parte reconforma as relações. Discute-se a obra sob parâmetros afetivos, estéticos e funcionais. Encontram-se pontos de interesse sob critérios pessoais, os quais, muitas vezes, tornam-se apenas um julgamento binomial: gosto, não gosto. Decisões são tomadas em conjunto, deixando alguns amuados, porém normalmente curiosos pelas possíveis soluções ao problema colocado. Os alunos são convidados a reformulá-la, agora a partir de um rápido “projeto coletivo”.

Identificam-se diferentes grupos de traçado que comunicam-se entre si. Produto do trabalho de artífices diversos e desconhecidos entre si, observa-se, ou melhor, percebe-se, através de todos os sentidos, o caos instaurado. Porém, em resposta à observação sobre o feito, apontam-se pontos de tensão interessantes; localizam-se traços que incomodam a um e a outro, como ruídos impróprios ao conjunto. Distinguem-se estruturas que parecem querer desenvolver-se em maior área, adotam-se critérios para o gosto pessoal. Compreendendo-se soluções construtivas improvisadas, discute-se as possibilidades de significação para os pontos, linhas e formas que se apresentam, em convivência no lugar.

Enfim, não sem antes discutir a questão ética de intervenção sobre o desenho, um do outro, grandes trechos são retirados, outras partes, reestruturadas. O traçado é complementado por novas estruturas a partir da análise do conjunto e os desejos de cada indivíduo. Em certo momento, acorda-se que a obra atingiu seu final.

4.2.5.1.2.2.4. Destruição e reorganização do espaço original

Encerrando a aula, desmonta-se a estrutura realizada, em um misto de alívio e pena, retornando ao espaço sua condição original. Durante a retirada da fita, vamos construindo um objeto disforme sobrevivente, em meio a ele, um ponto, uma escultura coletiva ativada. Na memória, a percepção da matéria, em construção, e das formas, através dela, reconhecidas e imaginadas. Por meio da observação e vivência, materiais são ressignificados assim como imagens tornam-se latentes na mente do participante, para posteriores reflexões ou esquecimentos.

4.2.5.1.2.3. Encerramento – distribuição dos cadernos

Esta sessão foi excepcionalmente alterada nesta ocasião com relação a sua finalização. Ao invés da tradicional discussão final de aula, optamos por prolongar o exercício e encerrá-la pela distribuição dos cadernos. A falta do procedimento foi sentida pelos estudantes, confirmando a regra pela exceção.

4.2.5.1.3. Documentação fotográfica

Figura 4:
Jogo 1 – “Liga Pontos: aquecimento”
imagens por Ana Laura Leardini e câmera zenital

Figura 5:
Jogo 1 – “Liga Pontos: exercício”
imagens por câmera zenital

Figura 6:
Jogo 1 – “Liga Pontos: exercício”
imagens por Ana Laura Leardini

4.2.5.2. JOGO 2: Sobre Geometria

A geometria, a seção áurea, a teoria das proporções [...] são mortas e infecundas quando não são experimentadas, sentidas, vividas. É preciso, pois, que nos deixemos surpreender pela maravilha da proporção, pela excelência de números e concordâncias e, a partir desses resultados criar as leis.¹⁸⁸

Oskar Schlemmer

4.2.5.2.1. Resumo Programático

Tema

Geometria Plana e o espaço.

O ponto e a linha na construção e repetição das formas puras.

Descrição Sumária

Jogo de composição no espaço, realizado através de exercício de desenho geométrico pré-definido. Atividade coletiva a partir das definições da geometria euclidiana de “ponto” e “linha” e da formação da forma pura – o círculo, o quadrado e o triângulo.

Equipamento

Refletores diversos

Sonorização (computador, amplificador, caixas de som)

Grid específico para luz e demais equipamentos eletrônicos, verticalmente móvel eletrônico.

Material de trabalho

Fita crepe

Fita adesiva colorida

Carga horária: 4 horas

¹⁸⁸ SCHLEMMER, 1923, p. 340, apud WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 401.

Roteiro

1. Aquecimento:

1. Movimento 1 : Relaxamento e alongamento através de atividades corporais individuais aplicadas em exercícios de solo. Luz de refletores em movimento lento. Sem música.
2. Movimento 2 : Reconhecimento do espaço e do outro: caminhada

2. Exercício:

1. Primeiro Movimento: o centro e cruzamentos essenciais
2. Vivência 1
3. Remodelagem 1 – inscrição da forma
4. Vivência 2
5. Remodelagem final – criação de centros múltiplos
6. Destruição e reorganização do espaço original.

3. Encerramento - Discussão final

Por problemas técnicos não possuímos esse documento na íntegra.

Objetivos

Discussão sobre a leitura geométrica do espaço. Nesse cenário, pretende-se elaborar as ideias de: descoberta de pontos e a linhas como unidades convergentes a linhas de força presentes ao espaço; reconhecimento dos membros estruturais do desenho do espaço; observação sobre a formação de centros geométricos como pontos de tensão e de foco; apreensão de conceitos geométricos básicos como forma, inscrição e circunscrição, tangência e perpendicularidade, diagonalidade e paralelismo; verificação de efeitos perspécticos; estudo sobre proporção através de forma mandálica; estudo sobre a duplicidade da imagem através da captação e projeção simultânea; estudo sobre o movimento em cena e o contracenar com o desenho ou as linhas de força criadas pela convivência entre o espaço, os corpos e o tempo; estudo sobre os efeitos luminosos e sonoros no processo de construção, vivência e observação da cena; estudo sobre a eventual significância simbólica, narrativa e cognitiva das formas construídas; desenvolvimento da noção de ‘ponto’ como referência geométrica fundamental; discernimento de relações de equidistância, simetria, eixo; apreensão do conceito como ponto de atração, tensão e foco, ponto de encontro e vazio; averiguação de sua propriedade enquanto pontuação do movimento; desenvolvimento da noção de ‘linha’ como vetor do movimento, elemento de direcionamento do deslocamento, do tato, do gesto e do olhar; assimilação do elemento como gerador da forma organizada, fabricante de efeitos visuais; experimentação do

movimento circular, retangular ou em forma de triângulos; verificação de efeitos de alteração de velocidade; percepção da linha como elo de ligação entre pontos em movimento contínuo; aprendizado de métodos para a notação de pontos geométricos essenciais à leitura do espaço dado; experimentação da ação corporal enquanto elemento volumétrico, junto à luz e o som; treino de posicionamento corporal e de linhas para a visualização; exame das infinitas possibilidades de coreografia do olhar e demais sensações envolvidas na presença.

Histórico

Esta aula também fez parte do curso Fronteiras Permeáveis, ministrado em parceria de Vera Hamburger, Mariana Lima e Raimo Benedetti, no Centro Cultural Barco, em 2010, tendo sido oferecida, em nova versão, por ocasião da Scenofest/Quadrienal de Praga 2011, por Vera Hamburger, com a colaboração de Raimo Benedetti e contando com Lucia Chediak no desenho da luz.

Conteúdo

A análise sobre uma composição geométrica plana, a ser construída sobre o piso do lugar, é o tema tratado nessa aula. Se, na sessão anterior, enfrentamos a desordem construtiva como forma e processo a serem vivenciados, no presente encontro, os mesmos elementos primordiais da configuração do espaço entram em cena, porém sob princípios ordenativos estabelecidos. A geometria euclidiana fará a intermediação analítica de nossa convivência.

Desta feita, através da geometria plana iremos ocupar o espaço que já conhecemos em sua tridimensionalidade e aderência, sabemos sobre seus limites. Agora vamos tentar entendê-lo enquanto estrutura. Através da geometria analítica básica, discutiremos valores como centralidade enquanto foco de ações e reações; pontualidade enquanto referência para o movimento. Objetiva-se a formação de um código de linguagem comum através da percepção de pontos de força fabricados pelo desenho, que aos poucos se tornam presente.

A observação sobre o espaço “vazio” e a presença do corpo é também tema principal deste encontro. A percepção dos contrastes produzidos, entre o plano do piso e o movimento, é induzida pela circunstância em que são apresentados pelo conjunto das diversas formas de linguagem disponibilizadas: o desenho, a luz, o som e os corpos em experiência. As relações estabelecidas entre as linhas e os pontos são foco de nossa atenção, junto àquelas reconformadas pelo movimento. As relações entre a verticalidade e a horizontalidade expressam-se pelo contraste entre o ser, em cena, e o plano. O caos se desfaz, no ambiente.

A exploração da potencialidade de produção de *efeitos de presença* através de seu próprio corpo em movimento coloca o participante como protagonista ou coadjuvante, visitante e espectador. Objeto de pesquisa a ser empreendida neste encontro, o espaço é explorado através dos passos, por meio da dança. Espetáculos se conformam. A complexidade do tema que move a trajetória do curso, reconhece caminhos de compreensão no segundo encontro. Dentro do caos existem explicações possíveis. Nesta segunda aula, nos dedicaremos a exploração de uma delas. Euclides é lembrado.

4.2.5.2.2. Descrição da Experiência

4.2.5.2.2.1. Aquecimento

Os alunos são convidados a realizar movimentos de aquecimento que visam provocar a percepção sobre a existência de linhas básicas, que intermediam as distâncias entre os pontos de seu corpo. Diagonais e transversais são realçadas, fixando-se no movimento da respiração; as articulações são solicitadas uma a uma.

A observação simultânea sobre o seu próprio movimento enquanto direcionamento para o olhar é experimentada. A existência de pontos no espaço que se relacionam ao seu movimento é induzida. Diversas dinâmicas são propostas neste sentido, jogando com a horizontalidade dos corpos no ambiente “vazio”. Durante trinta minutos, o manejo corporal desenvolve-se quase inteiramente em posição horizontal, é finalizado em pé, andando novamente pelo espaço, reconhecendo-o enquanto lugar do exercício.

4.2.5.2.2.2. Exercício

4.2.5.2.2.2.1. Primeiro Movimento : o centro e cruzamentos essenciais

O ponto central da sala foi descoberto em ação conduzida - a partir de uma pergunta - ao final do aquecimento: qual o ponto que temos em comum passível de nomeação? As respostas vieram timidamente e a palavra “centro” reuniu nossos pensamentos em torno de si. Como podemos encontrar o centro do estúdio? À segunda resposta, seguiu-se a ação. O grupo ocupou-se, munidos novamente da conhecida fita crepe, agora aliada ao barbante e o giz, na demarcação dos pontos que se tornariam centrais às atividades previstas para o evento.

Inúmeros movimentos foram produzidos no manuseio com os novos materiais na elaboração conjunta sobre o problema levantado. O rabisco tridimensional produzido na aula anterior é citado na conversa paralela à ação. Um aluno de arquitetura assume a direção inicial do processo, compartilhando com os colegas conhecimentos próprios. É rapidamente apoiado pela artista plástica em intercâmbio e por um segundo-anista do audiovisual. Uma pequena equipe interdisciplinar reúne-se espontaneamente para estabelecer os primeiros pontos referenciais, advindos do desenho original do espaço dado. As instruções são alternadas por pontuações - da professora - sobre a observação da natureza, como ponto referencial primevo das ciências humanas, inclusive a artística.

Novas reflexões sobre os elementos da conformação do espaço são trabalhados pela aplicação da fita crepe. As formas tomam o espaço - o círculo, o quadrado, o triângulo isósceles. Fabricam-se relações de hipotenusa e catetos em diversas proporções. O ponto e a linha estarão novamente em foco, porém sob outra abordagem.

A partir da definição da forma básica do espaço de aula, traçam-se as linhas diagonais e encontra-se o centro. Inicia-se, a partir daí, a realização de um desenho coletivo que fabrica mandalas em progressão geométrica, apresentando hierarquias entre o centro original e os pontos periféricos, formados pelos cruzamentos das linhas.

O primeiro movimento apresenta o ponto central do espaço como elemento capaz de se projetar para todos os lados ao dar origem ao círculo. Linhas fundamentais são identificadas pela ligação entre os pontos presentes, em novo sentido. Os pontos são ligados. As diagonais oferecem recursos para o desenho do quadrado a ele inscrito, ao mesmo tempo em que se redefinem, configurando triângulos. A partir daí, círculos, quadrados e triângulos são repetidamente delineados. Inscritos sucessivamente, formam uma mandala a ser explorada enquanto geradora do desenho do movimento, dos percursos ativados.

4.2.5.2.2.2. Experimentação sobre o espaço construído.

O desenho produzido serve como base para que os alunos percorram as linhas e formas esboçadas e experimentem pontos de encontro e distanciamento. Movimentos são experienciados na tradicional brincadeira de pisar apenas sobre a linha. Coreografias originais feitas à base do improviso são propostas pelos participantes sobre o desenho. Os alunos se revezam, entre a ação sobre o traçado e a observação da atuação dos parceiros. Aqueles que se mantém fora de cena, testam diversos pontos de vista, configurando diferentes formatos de

palco a cada momento; conferindo diferentes ângulos, complementares em ato de investigação, quadros em edição. Através da dança, da vivência, da visão ocorre uma experiência complexa.

A certa altura do exercício, é acionada a imagem captada pela câmera zenital. Os corpos passam a se relacionar também com o retrato. Invertido, a imagem os coloca diante de si, envoltos àquele ambiente, em visualização imprevista. Uma surpresa que é absorvida. Cada participante estabelece pontos de interesse próprios para a exploração do recurso oferecido. Diversas dinâmicas são indicadas, outras surgem por iniciativa livre dos estudantes.

4.2.5.2.2.3. Remodelagem

Diferente do exercício anterior, a remodelação do espaço desta aula não parte de uma análise dos alunos, mas sim de novas proposições da condutora. O primeiro processo de transmutação deu-se pela construção da mandala, através da repetição de princípios inicialmente sugeridos. O segundo movimento define-se pela criação de linhas traçadas sobre o desenho tomando como ponto de partida a leitura de pontos de intersecção eleitos por novos critérios, agora traçadas em fita adesiva vermelha.

Criando nova circunstância, projetores de imagem conectados às câmeras zenitais são acionados pelo suporte técnico. O retrato do grupo em cena presentifica-se também pelo quadro de luz. Outros e, os mesmos corpos, refletem-se em espelho deformado. Os estudantes reconduzem seus gestos diante do reflexo projetado.

Por fim, encerrando a aula, modificamos a base da experiência: o desenho do piso, tantas vezes experimentado, é reconfigurado pela ação da linha vermelha. Entre pontos e linhas, o centro se multiplica em dezoito lugares, até então despercebidos. Nova forma é encontrada na malha geométrica, encerrando as atividades. A discussão de final desta sessão é iniciada neste ponto do trabalho.

4.2.5.2.2.4. Destruição e reorganização do espaço original

Rapidamente, a instalação é destruída, deixando uma nova pergunta no ar: como lidar com múltiplos centros de atenção?

4.2.5.3.2.2.3. Encerramento - Discussão final

Pelo avançado da hora, esta conversa deu-se de pé, com apenas parte dos estudantes matriculados, devido ao tempo estendido em alguns diversos pontos da vivência. Em exercício contínuo de equilíbrio, procura-se avaliar o grau de interesse e envolvimento da turma a cada etapa cumprida. O exame do condutor sobre a hora do desfecho de cada impulso iniciado, é aprendizado alcançado pelo treino.

As dimensões em jogo, para o condutor, compõem complexa equação entre o número de participantes e seus humores, ou sobre as diferentes experiências anteriores presentes ao lugar. Os parâmetros para a criação do ritmo estão na observação do coletivo, na avaliação constante sobre o aproveitamento de cada um, procurando-se mantê-lo em proporções semelhantes à maioria dos estudantes. O tempo é regulado por critérios subjetivos e objetivos, medido entre o rendimento dos estímulos propostos e a disposição do grupo como um todo.

Infelizmente, por problemas técnicos não possuímos este documento na íntegra. Palavras chave presentes aos curtos trechos da gravação efetuada são: desenha o limite; tem uma presença; cria limite; dá direção ao olhar; ponto de referência para o ator; rompimento; ideia de tensão; impressões sobre textura.

4.2.5.2.3. Documentação Fotográfica

Figura 7:
Jogo 2 - Sobre Geometria: exercício
imagens por câmera zenital e Ana Laura Leardini

4.2.5.3. JOGO 3: Caixas

A forma se manifesta nas medidas de altura, largura e profundidade; como linha, plano e como sólido ou volume. Dependendo destas medidas, a forma compõe então uma estrutura linear, uma parede ou um espaço e, como tal, uma forma rígida e tangível¹⁸⁹.

Oskar Schlemmer

4.2.5.3.1. Resumo Programático

Tema

Volumetria e superfície.

A construção em material rígido e opaco.

Descrição Sumária

Jogo de composição no espaço, realizado em exercício de improvisação coletiva a partir de volumes, de dimensões variadas, e superfícies uniformes. Serão disponibilizados para manuseio dos participantes refletores de diversas potências e lentes, assim como trilha sonora incidental e iluminação zenital.

Equipamento

Refletores diversos

Sonorização (computador, amplificador, caixas de som)

Material de trabalho

Caixas de papelão

Carga horária: 4 horas

¹⁸⁹ SCHLEMMER, Oskar. "Man and Art Figure". In: SCHLEMMER; MOHOLY-NAGY; MOLNAR, 1979. p. 21. Tradução nossa: "Form is manifest in extensions of height, breadth, and depth; as line, as plane, and as solid or volume. Depending on these extensions, form becomes then linear framework, wall, or space, and, as such rigid - i.e. tangible - form."

Roteiro

1. Aquecimento:

1. Movimento 1: relaxamento e alongamento através de atividades corporais individuais aplicadas em exercícios junto às articulações e músculos envolvidos na produção de equilíbrio.
2. Movimento 2
 1. Desenvolvimento de estruturas corporais construídas em duplas.
 2. Desenvolvimento de estruturas corporais construídas em grupos.
 3. Desenvolvimento de estruturas corporais construídas por todo o grupo.

2. Exercício

1. Movimento Aleatório - montagem das caixas.
2. Vivência do espaço aleatório .
3. Remodelagem 1.
4. Vivência do espaço remodelado .
5. Remodelagem 2.
6. Vivência final.

3. Discussão final

Objetivos

Investigação sobre a conformação do objeto tridimensional e sua relação com o espaço; desenvolvimento das noções de volume e superfície como unidades de *presença*; exame de aspectos estruturais do objeto em si; verificação da ordenação própria do material, suas variações de cor e textura de acordo com a luz e o movimento; experimentação de sistemas construtivos baseados na sobreposição; identificação de novos elementos conformados como arestas, vãos, relevo, etc e sua *presença* no espaço; reconhecimento de atributos de cheio e vazio, luz, penumbra e sombra; estudo sobre a eventual significância simbólica, narrativa e cognitiva das formas construídas; estudo sobre montagem do objeto; diligência sobre pontos de equilíbrio; percepção do contraste configurado entre as formas criadas a cada momento; experimentação de ações corporais em situação de imersão, durante processo de construção, assim como obra finalizada; treino de fabricação da forma, em sistema construtivo característico; apuro da percepção e repertório sobre as formas construídas; discussão sobre a permeabilidade da matéria opaca; identificação de elementos fundamentais da arquitetura e da paisagem, como vãos, janelas, passagens, largos, linhas,

pontos, etc; discussão sobre as sensações provocadas pela construção volumétrica, noções de perspectiva e proporção; experimentação de percurso embaciado, no qual os limites do corpo coincidem com as fronteiras da visão; construção de instalação volumétrica, em trabalho coletivo.

Histórico

Esta aula nasceu do curso Fronteiras Permeáveis, ministrado em parceria de Vera Hamburger, Mariana Lima e Raimo Benedetti, no Centro Cultural Barco, em 2010, tendo sido oferecida, em nova versão, por ocasião da Scenofest/Quadrienal de Praga 2011, por Vera Hamburger, com a colaboração de Raimo Benedetti e contando com Lucia Chediak no desenho da luz e Fernanda Brenner na documentação.

Conteúdo

Este exercício contrapõe-se ao anterior em sua essência, criando novamente tensão propulsora para a continuidade da experiência em curso. Se o vazio tridimensional recebeu o corpo em sua plenitude na sessão anterior, agora o espaço será ocupado por volumes opacos sobrepostos. Linhas direcionais são, desta feita, formadas pelo vazio, enquanto os limites definem-se pela matéria preenchida.

Novos sistemas construtivos serão explorados, entrando em debate conceitos como massa, peso, formas do equilíbrio, pontos de sustentação. A matéria original oferecida é elemento de três dimensões: altura, largura e comprimento. Sua solidez apresenta novas propriedades para a conformação de frequência, textura e cores ao olhar, na ação conjunta com a luz. Sua opacidade estabelece novas relações na convivência corporal e, inclusive, sonora.

A caixa contém, em si, o dentro e o fora, assim como as montagens que possibilita. A criação e vivência de limites intransponíveis, tanto visual quanto espacialmente, deve suscitar novas significações para o lido com o espaço, provocando dinâmicas de apropriação particulares. Pretende-se que, através desta experiência, o estudante elabore cada trecho da estrutura conformada em reconhecimento substantivo e adjetivo, avaliando potencialidades expressivas junto à matéria construída.

Nesse sentido, a experimentação deve desencadear a identificação de elementos essenciais da arquitetura e paisagem como: entradas e saídas, passagens e lugares de estar, etc. Por outro lado, a forma constituída deve provocar sensações peculiares ao convívio em

cada parte. Contrapondo sensações de conforto e aconchego, por exemplo, a sentimentos de ameaça ou perigo, o espaço se resguarda e se mostra através do movimento. Nesta experiência, o estudante já não consegue visualizá-lo inteiramente como acontecia nos exercícios com a linha e o ponto, apesar destes continuarem sendo elementos cruciais à sua constituição e compreensão.

Configurando-se em módulo construtivo autoportante, a caixa é matéria de fácil manipulação, apresentando inúmeras alternativas de construção: a escolha de tal material para o estudo da volumetria e superfície deu-se também por essa característica.

4.2.5.3.2. Descrição da experiência

4.2.5.3.2.1. Aquecimento

O aquecimento corporal é proposto, novamente, procurando avivar questões fundamentais à experiência que segue. Após rápido exercício de alongamento e relaxamento individual, sugere-se o trabalho a ser realizado em duplas, depois em grupos e, em sequência, com toda a turma reunida. O estudante é convidado a experimentar o colega como ponto de apoio e equilíbrio, ou seja, como base para elaborações formais a partir de seus próprios corpos volumétricos ou do toque superficial sobre suas peles.

O contato entre os participantes torna-se mais próximo. Se até então eles quase não haviam se tocado, agora, um depende do outro para manter-se. Seus corpos tornaram-se a matéria básica de um jogo quase infantil, estudando questões fundamentais ao exercício a ser aplicado, reconhecendo em sua estrutura corporal princípios construtivos.

4.2.5.3.2.2. Exercício

4.2.5.3.2.2.1. Primeiro Movimento: Montagem

A condução desta sessão assemelha-se à primeira aula. Introduzindo novo material e tema, permite-se ao estudante que ações impensadas definam o primeiro movimento. Novamente, objetos de uso cotidiano encontram novos significados no momento de pesquisa. Dessa vez, caixas de papelão, cotidianamente utilizadas para mudança ou transporte de mercadorias, prestam-se à experiência.

Disponibilizadas aos alunos ainda desmontadas, o primeiro movimento do exercício é espontâneo. Diante das pilhas de folhas vincadas, eles se organizam naturalmente como linha de produção, em organização casual. Montam cada caixa, empilhando-as aleatoriamente no espaço. Obedecendo a leis de mínimo esforço, vão formando pilhas de peças montadas, a seu redor. Como jogo de montar, porém em escala do corpo, os volumes vão sendo simplesmente dispostos, e sobrepostos, pela atividade mecânica da montagem. Ordenada com a intensão de proporcionar conforto aos gestos de fabricação, uma lógica do acaso reconforma o lugar, inadvertidamente.

Ao ser montada a última caixa, a luz de serviço é substituída por refletores previamente posicionados. Zona de fronteira entre aquecimento e exercício, a primeira atividade com o material é construída sem consciência do ato. Com foco no objeto e suas propriedades particulares, o tato, que já possuía a memória da crepe, é experimentado agora sobre o papelão resistente. A exemplo da Bauhaus, o material é testado antes de sua utilização, porém aqui ganhamos o espaço e o movimento, em vista que retoma procedimentos de Flávio Império.

4.2.5.3.2.2.2. Experimentação do espaço construído

Nesse movimento, o aluno é convidado a conhecer e usufruir da construção imprevista, percebendo atributos tornados presentes, pela ação impensada. O estudante toma seu tempo, agora, a experimentar cada objeto conformado, reconhecer vãos, passagens e aberturas; identificar lugares, pela forma do opaco; colocar-se como medida de comparação entre si e o corpo das esculturas criadas aleatoriamente; observar a pesquisa desenvolvida pelos colegas.

Através das sugestões da professora, são levados a observar os conjuntos, os apoios, as passagens criados. Primeiro em movimento, depois encontrando cantos interessantes ao exame. São convidados a rondar, olhar, parar, experimentar frestas, perceber aonde podem encaixar-se, auscultar pontos de interesse, explorar a sonoridade do material. A luz é motivo de questionamentos, a produção da sombra é provocada e observada.

Lentamente, a música é introduzida, suavemente. A luz faz pequenas alterações, comandadas pelo artista colaborador, o ambiente ganha valor de instalação e, nesse momento é solicitado o primeiro movimento de rearranjo do conjunto construído, em novo processo de reconhecimento.

Seguidos reposicionamentos dos refletores, refazem valores de visão. A produção da sombra é provocada, usufruída e observada. A permeabilidade é sentida com mais força no embate entre a caixa e a luz. As sensações se transformam à medida que a iluminação é reposicionada. Movimentos pressentidos são realizados e testados, memórias visuais são reconhecidas e renovadas.

A dinâmica é executada ora ambientalizada pelo som do trabalho sobre material, ora pela melodia sobreposta, em revezamento. Neste contexto é solicitado o primeiro rearranjo do conjunto construído.

4.2.5.3.2.2.3. Remodelagem 1

Os estudantes selecionam por si, a área de atuação ou tema para a intervenção. Grupos são organicamente formados de acordo com o interesse compartilhado, ou ações desenvolvem-se em movimento individual. Revezam-se momentos de atividade e observação. O aluno faz e refaz, modela e remodela o espaço configurado pelas caixas, ao mesmo tempo em que explora propriedades do elemento. Descobre sistemas construtivos característicos ao objeto. Suas faces se apresentam como estrutura. O peso é sentido e compensado a cada encaixe. Diverte-se com o jogo da construção volumétrica, investigando a convivência entre sua própria figura e membros, o espaço da sala e a presença dos objetos constituídos, junto à luz e o som.

Coincidentemente ao “Jogo 1”, a remodelagem é proposta. Desejos formais aparecem pela possibilidade de reforma. A nosso ver, a observação e convivência junto à obra aleatória original, induz o estudante a reconhecer questionamentos estéticos em si, e, assim, dirigir o ato, a partir de suas próprias hipóteses artísticas, em atitude de investigação.

Propriedades luminosas são exploradas através do reposicionamento de refletores sobre tripés disponibilizados para este fim, enquanto as luzes do *grid* superior atuam em ações de improviso, concomitante às atitudes construtivas ou a vivência da matéria construída. A sonorização musical marca diferentes momentos. A dinâmica é executada ora ambientalizada pelo som do trabalho sobre o material, ora pela melodia sobreposta.

A partir da primeira construção, dois movimentos de remodelação são previstos, intermeados por instantes de vivência e observação conjunta. Por fim, por acordo da equipe construtora, a obra é dada como terminada.

4.2.5.3.2.2.4. Destruição e reorganização do espaço original

Este exercício, ao contrário das experiências anteriores, não sofrerá a destruição final, como nos antigos experimentos realizados pela pesquisadora. A forma construída mostrou-se de tal maneira instigante em seu conjunto e detalhes, que resolvemos não destruí-la, mas sim reaproveitá-la para a próxima sessão. Esta decisão foi tomada pelo grupo, por proposição da professora, considerando o resultado alcançado, o tempo de aula disponível, a ligação da turma com a obra realizada. A riqueza plástica e arquitetônica, de tal instalação, oferecia condição especial para a introdução dos novos elementos programados para a sessão seguinte.

4.2.5.3.2.3. Encerramento - Discussão final

Nessa aula tivemos nossa primeira conversa de encerramento de sessão em tempo e situação adequados. Sentados em ferradura, alinhados ao eixo principal do espaço, ora reconformado pela instalação construída, abordamos em roda questões como: a presença da linha e do ponto no espaço volumétrico construído; constatações sobre a formação de lugares e objetos de interesse particular a cada um, outros comuns ao coletivo; da sensação de convergência; do ponto de fuga; da horizontalidade; dos limites; da permeabilidade. Dentre outras questões que surgiram em debate interessante, a análise sobre o movimento feito aprofundou-se em discussões cujos temas aparecem em anotações posteriores às aulas, como produtos da memória recente, adquirida. O vocabulário comum enriqueceu-se mutuamente, como veremos no Capítulo 4, no exame sobre os resultados.

4.2.5.3.3. Documentação Fotográfica

Figura 8:
Jogo 3 – “Caixas: aquecimento e exercício”
imagens por Ana Laura Leardini e câmera zenital

4.2.5.4. JOGO 4: Caixas - projeção e luz

figura 9:

Cena de aula de Flávio Império no Centro de Estudos Macunaíma.
São Paulo, 1974-1976. Imagem captada de filme super oito, autor desconhecido.
Acervo Flávio Império.

4.2.5.4.1. Resumo Programático

Tema

Captação e Projeção de imagem sobre superfície fabricada.

Descrição Sumária

Jogo de composição no espaço, realizado por projeção de imagens sobre o espaço construído a partir das caixas, realizado na aula anterior. São disponibilizados refletores, minicâmeras de vídeo e projetores a serem manipulados pelos participantes, além daqueles presos ao *grid* superior.

Equipamento

Refletores diversos

Sonorização (computador, amplificador, caixas de som)

Grid específico para luz e demais equipamentos eletrônicos, verticalmente móvel eletrônico

Câmeras Go Pro / Projetores

Material de trabalho

Caixas de papelão

Carga horária: 4 horas

Roteiro

1. Aquecimento:

1. Movimento 1 - Bloquinho

O relaxamento e alongamento são substituídos, nesta aula, por um passeio pelo prédio do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão – ECA USP, conduzido pelos estudantes da escola anfitriã.

1. Exercício: chegada no estúdio, encontrando a estrutura montada na aula anterior.
2. Remodelagem
 1. Experimentações com a luz.
 2. Experimentações com captação e projeção de imagem, em simultaneidade, sobre as superfícies do lugar.
3. Experimentação sobre o espaço construído.
 1. Experimentações cênicas.
 2. Câmera, ação e projeção.
4. Destruição e reorganização do espaço original.
5. Discussão final

Objetivos

Podemos dizer que a complementação do exercício anterior, além daquelas anteriormente citadas, teve como metas: identificação de particularidades contidas nas formas produzidas e sua relação com a luz; investigação sobre efeitos produzidos, na visualidade da forma, através da incidência de luz sobre a superfície opaca e modular; experimentação da captação e projeção simultânea de imagem, na construção realizada; criação de intimidade com a modelagem da matéria; apresentação da imagem projetada; improvisação e elaboração coletiva de cenas a partir do ambiente construído e os novos recursos disponíveis; revisão formal e remodelação final.

Histórico

Esta prática também fez parte do curso Fronteiras Permeáveis, ministrado em parceria de Vera Hamburger, Mariana Lima e Raimo Benedetti, no Centro Cultural Barco, em 2010, tendo sido oferecida, em novas versões, entre elas por ocasião da Scenofest/Quadrienal de Praga 2011, por Vera Hamburger, com a colaboração de Raimo Benedetti, Lucia Chediak e Fernanda Brenner.

Conteúdo

Esta sessão parte de um preceito novo: o espaço construído está mantido desde a semana anterior. Este encontro tem como objetivo explorá-lo, enfrentando um grau de complexidade ainda não experienciado nas demais aulas. Uma construção de formas heterogêneas e significantes será encontrado pelo participante à sua chegada na sala de aula, como resultado de uma ação empreendida pelo grupo, e por ele aprovada como obra final.

Os objetivos dessa aula repetem aqueles relacionados no JOGO 3. Continuamos a explorar a criação de superfícies e construções volumétricas a partir de um objeto padrão: a caixa de papelão. Daremos seguimento à investigação, atuando sobre a luz e inserindo a possibilidade do manuseio sobre a imagem projetada. A mesa de luz é ocupada pelos estudantes. A estrutura se reconforma.

Grupos de alunos são formados naturalmente, a partir de interesses comuns. Ocupam o espaço, olham e tocam, rearranjam algum módulo, reposicionam a luz. Outros participam dos testes com o projetor ou atuam na câmera, oferecendo imagens instantaneamente compartilhadas. O grupo reveza posições, atuando como atores ou bailarinos, escultores e iluminadores; captadores de imagem e projetionistas, sempre espectadores.

A exploração dos elementos próprios ao espaço construído é novamente o tema para as ações. Suas particularidades, assim como a permeabilidade entre elas, devem ser conferidas pelo estudante no ato de intervenção - seja no manuseio da luz, imagem, som ou ação, assim como, através da observação.

Na experiência atual, câmera e projeção são oferecidas como mais um elemento a ser considerado pelo participante na composição e qualificação do espaço cênico construído.

A imagem virtual - anteriormente apresentada na dinâmica do JOGO 2 - é retomada em nova perspectiva: como recursos móveis, operados diretamente pelos estudantes, que atuam na criação de novos planos de ação, escalas e visão, concomitantemente presentes ao lugar.

4.2.5.4.2. Descrição da Experiência

4.2.5.4.2.1. Aquecimento

O aquecimento desta aula não envolve atividades de relaxamento. Porém, como o exercício físico, visa ativar o estudante através do foco em sensações interiores, agora em

ação fora da sala de aula. O reconhecimento do lugar que nos abriga é um dos objetivos da experiência.

Porém, o ponto principal do exercício é atingir a conscientização dos modos de percepção do corpo frente ao convívio no espaço. É também experimentar o olhar sobre os corpos em movimento, como um bloco sem personalidade definida. A proposição é feita, mais ou menos nos termos que seguem:

Vamos fazer dois blocos de pessoas, como fizemos na primeira aula, dividindo a turma em dois grupos. Os alunos do CTR, posicionados estrategicamente, devem conduzir os colegas estrangeiros, pelos corredores da escola. Ninguém fala, ninguém olha para nada em específico. Fixem UM PONTO à sua frente e prestem atenção para sua percepção; recebam as luzes; reparem no que ouvem, atentem para as temperaturas de cada situação. Percebam os limites de cada ambiente, sua orientação. É pra olhar pra frente, não é pra saber tudo. Aqui está uma câmera para cada um dos grupos, a cada momento um dos componentes do bloquinho a receberá em suas mãos, passada pelo colega que a utilizou em sua vez. A partir deste movimento, quem recebe a câmera pode deslocar-se de sua posição no bloco e gravar o lugar em que se encontram, o bloquinho em movimento, detalhes deste deslocamento ou dos indivíduos que o conformam. Quem estiver com a câmera pode voltar a focalizar seu olhar no ponto que o interessar, perdendo a nuca do colega da frente, ou o ponto de fuga do olhar de quem vai na frente, determinando o caminho e o ritmo do andar.¹⁹⁰

Um percurso é definido, a partir da lembrança conjunta sobre a estrutura espacial dos dois andares do prédio, o qual, coincidentemente oferece corredores simétricos que circundam o lugar no qual estamos.

Pretende-se, com esse exercício, provocar a percepção periférica. O som deve ser percebido em ondas e camadas; a passagem sob a luz, pressentida desde suas bordas; a presença das paredes, vãos e objetos, recebidos como limites, volumes presentes direcionadores dos gestos. A experiência é também caminhar em conjunto, em contato direto com o outro, recebendo sinais de direção, compartilhando o olhar e as sensações instantâneas do contato com diferentes substâncias e frequências dispostas no lugar.

A câmera cega é a eles apresentada materialmente, pela primeira vez no curso, para o uso em sistema de revezamento, tendo como foco o bloco em movimento naquele espaço, assim como detalhes dessa ação. O desejo da imagem é contraposto à percepção sutil da forma em experiência, por dinâmica regrada.

Cadenciada, desta vez, pelos próprios participantes a experiência teve ritmos similares aos dois grupos. Seguindo impulsos provocados por sensações periféricas, raramente

¹⁹⁰ Anotação de preparação de aula em caderno pessoal da professora.

referenciadas em seu dia a dia, os estudantes pesquisadores desenvolvem a ação substituindo a condução da professora. A autonomia do grupo é reconhecida.

Por fim, esperamos que tal procedimento provoque a percepção do estudante para a análise sobre a arquitetura, percebendo lógicas nas estruturas organizativas do lugar, identificando relações entre o local que frequentamos, o estúdio, e os demais compartimentos daquela edificação, articulando em sua memória a estrutura do edifício, assim como as particularidades sensoriais vivenciadas.

4.2.5.4.2.2. Exercício

De volta à sala, o estudante encontra o ambiente fracamente iluminado. À sua disposição, os refletores estão posicionados e a mesa de luz preparada. Marcutti, técnico responsável pela manipulação dos equipamentos da escola, ensina aos estudantes o funcionamento do aparelho, por anotações em fita crepe indicando os botões de acesso a cada *spot*. Nosso primeiro movimento será explorar o elemento luminoso, sua ação sobre as texturas disponíveis no ambiente, suas propriedades de reflexão e produção da sombra e, por fim, sua capacidade de refletir a imagem captada.

A frequência é experimentada no relevo impresso pelos módulos de papelão sobrepostos e iluminados, a cortina instalada provoca efeitos contrastantes, tanto em termos de movimento quanto no aspecto da transparência. Passagens de luz, assim como do corpo, são realçados pelos contrastes de penumbra, luz e sombra, fenômenos em investigação na criação de atmosferas mutantes.

Após recuperarmos um dos projetores que estavam presos ao *grid* (mantendo o outro), e conectarmos uma das câmeras GO PRO àquele, através de longo cabo, disponibilizamos o novo recurso da cena: a imagem virtual. Diversas experimentações são realizadas diante das possibilidades oferecidas: a projeção no interior de uma caixa, sobre a parede, no tecido da cortina ou aplicada à estrutura construída.

Temas distintos servem como motivo de captação da imagem, apresentando os objetos e corpos presentes, em novas escalas de aproximação. Interiores e exteriores da estrutura são reproduzidos e reposicionados por reflexão, reconfigura-se o espaço de atuação. Enquanto isso, o projetor que continua fixo na estrutura superior expõe a imagem de nossa atividade vista do ponto zênite da sala.

4.2.5.4.2.2.1. Experimentação sobre o espaço construído.

A música esteve presente desde o início da sessão. Espontaneamente, os alunos colocam-se em cena, explorando os diferentes fenômenos e convidando o grupo à interação. Os canais de diálogo multiplicam-se a cada conexão criada, e composições como a que descrevemos, nos serve como exemplo: a caixa é vestida por um estudante enquanto o outro grava o rosto daquele que maneja o projetor, o qual estampa na parte superior do boneco sua própria face. A projecionista entra em cena.

Os experimentos são realizados livremente pelos participantes em ações interligadas. Cenas desenvolvem-se, a partir da proposição de que os estudantes adentrem o espaço em pequenos grupos - três a cinco de cada vez - e explorem-no, convivam com ele em seus detalhes e em sua amplitude. Que outros ajeitem a luz, se acharem necessário, ou façam rearranjos, se imprescindíveis, na estrutura. Os estudantes são convidados a experimentar aquilo que construíram, da forma que lhes aprouver, diante dos recursos disponíveis.

Em um certo momento, a câmera lhes é oferecida. As cenas ganham público específico, móvel. A cinematografia é experimentada, através da projeção, já que o operador não vê o quadro realizado em seu equipamento. De posse da máquina, os alunos realizam evoluções de eixo, em trocas de posição entre objetos duplamente presentes ao espaço. O cinema entra em cena. Espectadores se conformam em plateia móvel. Visitam o lugar, experimentam suas formas. Fotografam. Em anexo¹⁹¹ publicamos alguns filmes, por eles produzidos durante a sessão.

O gesto - provocado pela câmera cega - é o da mão, caminhando pelo espaço iluminado. Guiado pelo olhar que segue e produz movimento, novamente o estudante experimenta diferentes posições, incluindo o operador da visualidade, que enxerga o conjunto e é transportado pelo movimento dos corpos em interação. Recomenda-se a visualização desta experiência, assim como das demais presentes no ANEXO H, “Documentação Videográfica”.

4.2.5.4.2.2.2. Remodelagem

No final da sessão, experimentamos rápido movimento de remodelação, e a forma original é destruída.

¹⁹¹ ANEXO I: “Videografia Recortada”, DVD

4.2.5.4.2.2.3. Destruição e reorganização do espaço original

A destruição foi realizada sob o efeito da luz, da projeção, dos corpos ainda em atuação. O respirar foi serenando lentamente, até que nos sentamos em roda.

4.2.5.4.2.3. Discussão Final

Este debate foi especialmente interessante. Em participação generalizada, a maioria dos estudantes tomou a palavra, discorrendo sobre os inúmeros *insights* obtidos através da experiência. Enquanto a maioria havia encontrado estímulos para sua continuidade, não fora possível agradar a todo o grupo. Tal qual no primeiro encontro, a ação provocou sensações de desconforto diante da vivência do caos, porém os alunos mantiveram-se presentes e participaram ativamente dos debates, os quais dedicavam-se, agora, a reunir resultados obtidos pelas duas últimas sessões.

A potencialidade da forma construída foi confirmada pelos estudantes ao final da sessão. Significados figurativos foram nominados. A adjetivação foi discutida. Diferentes interpretações requalificaram as figuras e quadros conformados ao longo da sessão. A questão da representação foi contraposta à realização da experiência completa. Sendo esta entendida agora, como meio de produção de categorias de emoção complementares e entrelaçadas, em igual medida participantes do processo de significação sobre o visto, os percursos e ações experimentados.

Tendo em vista o resultado dessa reflexão, podemos dizer que a adaptação à realidade, produzida pela dinâmica específica do grupo neste Laboratório reunido trouxe à experiência novo objetivo: a experimentação sobre estrutura anteriormente realizada - em valor estético reconhecido pelo coletivo - passou a ser novo procedimento pedagógico indicado ao desenvolvimento de futuras aplicações em novos cursos.

4.2.4.2.3. Documentação fotográfica

Figura 10:
Jogo 4 – “Caixas: projeção e luz; aquecimento ‘Bloquinho’”
imagens por Ana Laura Leardini e câmera cega

Figura 11:
Jogo 4 – “Caixas: projeção e luz; exercício”
imagens por Ana Laura Leardini e câmera cega

4.2.5.5. JOGO 5 – A textura maleável e a cor da luz.

figura 11:
Sistema RGB, em versão recente
fonte: site colorsystem¹⁹²

4.2.5.5.1. Resumo Programático

Tema

A textura maleável e a cor da luz.

Descrição Sumária

Jogo de construção realizado a partir de tecido maleável, de transparência mediana.

Equipamento

Refletores diversos

Sonorização (computador, amplificador, caixas de som)

Grid fixo unidirecional especialmente equipado

Material de trabalho

Malha de fardo

Roldanas de pequeno porte / Barbantes de sisal / Tijolo / Cacos de madeira

Local

Sala de ensaio 24 - CAC ECA USP

Carga horária: 4 horas

¹⁹² Disponível em: <http://www.colorsistem.com/?page_id=1001&lang=en> Acesso em: 15 set. 2014 16:00

Roteiro

1. Aquecimento:
 1. Movimento 1: Bloquinho FAU
 2. Movimento 2: aquecimento comandado em sistema de “Siga o chefe”, em revezamento, pelos estudantes em roda.
 3. Movimento 3: dinâmica corporal junto ao manuseio do material
 - . grupo inteiro
 - . duplas
 4. Movimento 4: experimento sobre a presença da cor na conformação da luz branca.
2. Exercício:
 1. Apresentação do sistema construtivo a ser empregado.
 2. Modelagem do tecido;
3. Remodelagem
 1. Aplicação da cor através da luz.
4. Experimentação sobre o espaço construído.
5. Discussão final
6. Destruição e reorganização do espaço original.

Objetivos

Oferecer ao estudante a experiência com a superfície maleável; apresentar-lhe novo sistema construtivo; explorar mecanismo tradicional da arquitetura cênica teatral, de maior complexidade do que até então estudado; lidar com a corda e a roldana; treinar o sistema de contrapeso; experimentar a tensão; introduzir a investigação sobre o fenômeno da luz e das cores; apresentar noções essenciais da composição cromática luminosa, sobre a base neutra do tecido; proporcionar a vivência de outro local para os ensaios; experimentar novos parâmetros técnicos; revezar o estudante “residente” e o “estrangeiro”.

Histórico

A dinâmica com o tecido foi idealizada anteriormente, porém nunca havia sido concluída em sua elaboração e, portanto, colocada em prática. A soma da experiência cromática luminosa veio de proposta da desenhista de luz do curso, a professora doutora Cibele Forjaz.

Conteúdo

Esta aula apresenta, em uma só vez, dois elementos essenciais para exame do grupo. Novas propriedades da matéria são colocadas em pauta através da malha de fardo. Material - apresentado por Flávio Império em obras plásticas e cênicas, assim como em sala de aula - é utilizado originalmente em embalagens industriais ou transportes domésticos.

Elástico, permeável à luz e de textura amigável, o tecido escolhido para essa experiência será explorado corporalmente para, em seguida, servir como matéria básica para a produção de nova instalação.

Ao chegar ao atual espaço de experimentação, o estudante percebe que fios de sisal pendem do urdimento fixo, a cada 1.30m aproximadamente. Suspensos em pequenas roldanas, especialmente instaladas sobre o sistema fixo de varas disponível à sala de ensaio, o barbante disponibiliza pontos para sustentação do tecido ordenado por uma malha regular, geométrica.

Após longo aquecimento, um sistema construtivo aéreo é apresentado ao participante. Baseado no esforço oposto ao estudado na aula anterior, investiga-se neste encontro, a tração enquanto essência da instalação. Retomando algo da primeira aula, a superfície não tem volume, ela o fabrica através de frequência construída em meio ao espaço. Os estudantes aprendem a fazer a “boneca”, recurso cenotécnico de amarração de tecidos, ensinado pelo funcionário responsável pela área, na escola.

Se a sessão anterior misturou diferentes conceitos presentes na cena artística contemporânea, esta aula recupera o lido artesanal, através de tradições do espaço cênico ilusionista, e repropõe a realização de uma composição plástica-espacial em convivência com a luz, o som e o corpo.

Porém, adicionamos mais um componente à cena: a cor é apresentada como agente componente da luz branca. O sistema RGB, que atualmente comanda monitores eletrônicos e digitais, de proporções as mais variáveis, apresenta-se ao estudante como elemento primordial da conformidade da matéria luminosa.

As luzes vermelha, verde e azul atuam em simultaneidade sobre o tecido descoberto. As cores complementares aparecem aos olhos, até então acostumados à sombra negra. Tons de rosa, amarelo e laranja enfrentam o ambiente repleto de olhos arregalados. As cores se misturam sobre o cru da base móvel.

Mais um *zoom* é realizado. A superfície rígida, lisa e opaca, apresentada nas duas aulas precedentes, é contraposta à maleabilidade e transparência da nova matéria em exame. Elemento adicionado ao jogo, a cor torna-se presente pelo posicionamento de gelatinas sobre refletores, pela primeira vez. O tingimento dos tecidos, a coloração do ambiente, serão dados

pela interação entre os elementos. A base clara e translúcida do material proposto pretende garantir a visualização de sutilezas envolvidas em tais efeitos.

4.2.5.5.2. Descrição da Experiência

4.2.5.5.2.1. Aquecimento Corporal junto ao material

Criando um elo de ligação ao encontro anterior, o exercício do Bloquinho é proposto novamente como aquecimento. Dessa feita, os estudantes da FAU recebem os colegas para o passeio midiático sensorial. Em seguida, a turma migra para a nova sede de atividade: uma das salas de ensaio do CAC.

Recebida por uma instalação funcional de estética presente os participantes colocam-se em alerta. Exercícios de deslocamento, semelhantes àqueles aplicados na primeira aula são propostos, como atividade de aquecimento e reconhecimento do lugar. Em seguida, uma das alunas - professora e bailarina profissional - é convidada a comandar o aquecimento das músculos, articulações e ossos, junto aos colegas. Seguimos a orientação do mestre para depois partirmos para a atividade com a matéria.

Em momento inicial do exercício, ou desfecho da fase de aquecimento, o material é explorado em suas propriedades tácteis, clareando-se possibilidades construtivas, assim como qualidades afetivas ou memoriais. A textura maleável é experimentada pelos corpos. Em movimento conjunto, delineam-se formas geométricas, estampam-se limites de resistência. O esticar envolve o risco da queda, a adaptabilidade do tecido permite contato epidérmico, o corpo de um e de outro é moldado pela pele do pano.

Os estudantes relacionam-se com o material por etapas distintas de aproximação. Do pano inteiro, em formatos combinados pelo grupo, ou por eles impulsionados, em novos movimentos, à conformação repetida das linhas espelhadas, o material é investigado sob diversos pontos de vista. Conferindo critérios inéditos à matéria de trabalho, seja com relação à elasticidade ou transparência e à receptividade à luz, entre infinitos outros, o estudante tem como referência sua própria capacidade e força física - parâmetro primordial para a análise do objeto em estudo. Por fim, uma das tiras produzidas serve como tela para a experimentação da luz.

A iluminação vem de refletores, mantendo-se fixa desde a chegada da turma. Toda a concentração é transferida para o contato com o material, repetindo procedimentos de

apresentação à matéria. Porém, desta feita, os corpos interligam-se através do tecido, em movimentos que configuram a forma: da espiral ao ponto de origem; da disposição em linhas paralelas à enrolada geral quando o pano é repartido e experimentado.

A demonstração/experimentação da conformação da luz branca, em efeito especialmente preparado pela equipe técnica, por orientação da professora de iluminação da escola, o sistema RGB é vivenciado enquanto seu postulado fundamental: a união das cores básicas presentes à luz produz o branco, a sombra, isto é, a subtração de uma delas, transforma essa tonalidade na complementar daquela que nos falta.

No momento final deste aquecimento, em movimento previsto, a luz branca é revelada como sendo a soma de tonalidades de gelatina especialmente escolhidas. Um suporte claro é improvisado junto aos alunos: com o tecido divertem-se experimentando a sombra de seu corpo a provocar trocas de cor, estampada sobre o tecido. A virtualidade aparece na ação cromática. Os temas principais da aula são colocados em jogo, na fase de aquecimento.

4.2.5.5.2.2. Exercício

4.2.5.5.2.2.1. O sistema construtivo: a “boneca” e o contrapeso

Depois da instrução experimentada em atitude de aquecimento, o participante é convidado à elaboração espacial junto às matérias apresentadas. Espera-se que a memorização dos fenômenos presenciados dê-se através da intensidade da experiência empreendida.

Divididos livremente em grupos de duas a sete pessoas, equipes de trabalho se conformam para a elaboração de nova instalação. Divide-se a área da sala em quatro partes, estabelecendo-se limites de ação permeáveis. O *grid* formado pelos barbantes e roldanas torna-se referência para a feitura das obras. O posicionamento da luz - por condições do lugar, fixas ao chão e teto - configura-se, igualmente, em ponto de referência. Por meio da artimanha cenotécnica, os tecidos são instalados, sua maleabilidade estudada com relação ao ponto zenital, a resistência à tensão testada pelo atirantamento com tijolos - emprestados à universidade - em pontos inferiores.

Estudantes interessados no movimento da luz escolhem posicionar-se na cabine e manejar o equipamento disponibilizado, redefinindo o trabalho dos colegas a cada momento, em simultaneidade ao ato construtivo. Quando a instalação é dada como terminada, os estudantes são convidados a observá-la, experimentá-la sob diferentes pontos de vista.

4.2.5.5.2.2.2. Experimentação sobre o espaço construído

A música - presente à sessão desde o início do exercício - aumenta de volume, enquanto os alunos caminham entre os tecidos e, reposicionando pontos de vista, lidam com a câmera cega novamente disponibilizada, porém sem contar com a projeção simultânea, o recurso é rapidamente abandonado. A observação direta é novamente pauta principal da investigação.

4.2.5.5.2.2.3. Remodelagem

Esta etapa não foi praticada neste encontro, por falta de tempo.

4.2.5.5.2.2.4. Destruição e reorganização do espaço original.

Os tecidos foram retirados pelos alunos. As cordinhas foram suspensas e presas às varas, com o cuidado de manter a estrutura construtiva básica: o barbante não deveria escapular à roldana, pois ainda utilizaríamos a mecânica improvisada para novos empreendimentos.

4.2.5.5.2.3. Encerramento – Discussão Final

Uma rica discussão ocupou a etapa final da aula. O exercício com o tecido, experimento inaugurado nesta ocasião, pareceu ter atingido seus objetivos básicos, com proveito e prazer, cansaço físico e vontade de entender. Cheios de indagações sobre as questões trabalhadas, os estudantes foram avisados que no próximo encontro era necessário que viessem com roupas velhas, que pudessem ser manchadas. Nova aventura fora assim anunciada.

4.2.5.2.3. Documentação fotográfica

Figura 13:
Jogo 5 - A Textura maleável e a cor da luz: aquecimento e exercício
imagens por Ana Laura Leardini e câmera cega

4.2.5.6. JOGO 6 – Cor pigmento e a superfície maleável

figura 13:
sistema cromático proposto por Goethe, 1810.¹⁹³

4.2.5.6.1. Resumo Programático

Tema

A cor matérica

Descrição Sumária

Jogo de construção no espaço, realizado em exercício de improvisação coletiva a partir da manipulação de tecidos, pigmento cromático e solvente.

Equipamento

Refletores diversos

Sonorização (computador, amplificador, caixas de som)

Grid fixo unidirecional

Material de trabalho

Malha de fardo / Anilina / Álcool / Água

Roldanas de pequeno porte / Barbantes de sisal / Tijolos usados / Cacos de madeira

08 Bacias de alumínio / 24 Tupperwares

Papel filtro próprio de laboratório de química / Recipientes de vidro de tamanhos regulares / Colheres orgânicas / Luvas cirúrgicas

Local

Sala de ensaio 24 - CAC ECA USP

Carga horária: 4 horas

¹⁹³ Disponível em: <http://www.colorsystem.com/?page_id=766&lang=en> Acesso em: 15 set. 2014 16:00

Roteiro

1. Aquecimento:
 1. Movimento 1: preparação do espaço (instalação de lona preta sobre o piso)
 2. Movimento 2: exercício de alongamento e relaxamento conduzido pela aluna, professora de dança e bailarina, Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012)
 3. Movimento 3: finalização
2. Exercício:
 1. Instruções de uso.
 2. Distribuição de kits de tingimento para cada grupo (grupos livres).
 3. Mistura de pigmentos em busca de uma cor (testes no papel).
 4. Tingimento .
 5. Instalação dos tecidos.
 6. Observação do conjunto final.
3. Desmonte e reorganização do espaço original.

Objetivos

Oferecer ao estudante a experiência da formação da cor; experienciar o lido em laboratório químico como ponto inicial; escolher o tom, defini-lo como pretendido, assim como tomar essa decisão em grupo; apresentar um sistema cromático da tradição plástica; introduzir a investigação sobre o fenômeno de inter-relação entre as qualidades da luz e as cores matéricas; o mesmo com relação às propriedades da textura e transparência do material tingido; apurar a compreensão sobre as possibilidades em jogo na cena, através de ferramentas primordiais do teatro.

Histórico

A dinâmica com o pigmento foi idealizada anteriormente, porém nunca havia sido concluída em sua elaboração e, portanto, colocada em prática.

Conteúdo

Novamente, a intervenção plástica é priorizada nesta sessão, em detrimento da experiência corporal cujo tempo de duração é menorizado. Os corpos, agora, estarão parados, sentados no piso, divididos em grupos que atuam ao redor de bacias redondas, compondo uma roda. Inseridos neste contexto, são convidados a praticar a mistura de substâncias de naturezas

distintas: o pigmento e o solvente. As dimensões de atuação são, agora, definidas pelo toque, enquanto a visão verifica a interpenetração sensível entre as matérias dadas. O sistema cromático, apresentado e defendido por J.W. Goethe¹⁹⁴ (1749-1832), é utilizado como referência para a ordenação da sala, e ordenação dos desejos. O foco está na inter-relação entre os matizes, as tonalidades em fabricação.

Os pequenos grupos de duas até quatro pessoas organizam-se na atividade de tingir e pendurar. O ritmo da experiência é apontado pela professora, no sentido de apurar a percepção de cada um sobre o aspecto temporal da experiência. A tarefa é complexa e simples ao mesmo tempo. Em todos os sentidos, inusitada.

Desde a entrada na sala, os estudantes se põem intrigados com a bancada do laboratório químico e a instalação incompleta de uma proteção ao piso de madeira da sala. Os barbantes mantidos da sessão anterior completam o cenário para nossa atuação coletiva. Como cientistas em experiência, os participantes envolvem-se e ajudam a preparar o lugar de nossa experimentação, até que o grupo possa iniciar os experimentos em conjunto. O aquecimento desta sessão começou com a ajuda dos estudantes na finalização da preparação da sala de aula, espaço, até então, encontrado por eles como algo magicamente preparado.

4.2.5.6.2. Descrição da Experiência

4.2.5.6.2.1. Aquecimento Corporal

Com a lona plástica preta finalmente estendida sobre o piso, iniciamos os exercícios de relaxamento e alongamento comandados por outra das alunas dançarinas, aproveitando conhecimento ulterior dos participantes.

Em seguida, a professora retoma a condução para acalmar os movimentos e fazer com que os alunos encontrem a serenidade necessária à atividade científica. Com os estudantes posicionados de acordo com os oito focos luminosos, acionados em dado momento do aquecimento, em referência ao postulado gráfico de Goethe, é feito o convite à reflexão sobre a cor enquanto propriedade matériaca.

¹⁹⁴ GOETHE, J.W. *Theory of Colours*. Tübingen, 1810.

4.2.5.6.2.2. Exercício

Quando o estudante abre seus olhos, bacias de alumínio estão posicionadas em círculo perfeito, próximas a ele, aproveitando os mesmos focos luminosos. O segundo movimento da sessão será dedicado à experiência da mistura do pigmento ao solvente.

A luz de serviço é acesa, interrompendo repentinamente o andamento. Instruções sobre o processo de tingimento e conduta das ações são apresentadas, o material de laboratório descrito, dúvidas tiradas. Os recipientes de alumínio ocupam e organizam o ambiente, desde o final do aquecimento. Inicia-se a experiência da mistura, da transformação do pigmento em líquido corante, da construção de nova propriedade a ser, dessa vez, corporalmente aplicada sobre a matéria.

O fazer contínuo e regrado foi mediado pela regularidade da distribuição dos grupos, na periferia da circunferência demarcada pela luz e pelo objeto de interesse. Os recipientes - redondos e de alumínio - servem de base para os experimentos, ao mesmo tempo em que, junto aos fachos de luz, constituem-se em pontos, linhas ou áreas de referência para o lido com o material.

Inúmeras tentativas são feitas em busca da tonalidade desejada para a realização do experimento final. O participante age, reconhecendo por si e em considerações com o outro, as propriedades do corante advindo do pó de diferentes madeiras em fusão ao solvente. Munidos por papéis de filtro próprios, os estudante testam o comportamento da mistura.

O sistema de cordas serve para suspender os tecidos em processo de tingimento, como a alça de um balde de poço: os tecidos enxarcados são suspensos. Pulamos uma etapa fundamental ao processo de tingimento por opção pedagógica. Só tínhamos programada uma aula para a atividade, o que só seria possível se trabalhássemos com o tecido molhado. Visando proporcionar liberdade de movimento para o estudante, optou-se por cobrir a sala de matéria impermeável, criando inclusive, através de atributos do brilho e opacidade, novo contraponto entre o piso e o material de trabalho tridimensional.

Por fim, a instalação espacial é fabricada pelo conjunto conformado pelos tecidos tingidos e as formas instaladas pelos diferentes grupos. A luz esteve durante todo o tempo em movimento, em incansável experimentação sobre os efeitos luminosos novamente disponibilizados aos alunos pelo acesso livre à mesa de luz do lugar. O som acompanha as ações a partir do início da suspensão dos panos. Em tempo reduzido devido à complexidade conformativa da atividade, pulamos a etapa de remodelagem e passamos para a discussão final.

4.2.5.6.2.2.1. Experimentação sobre o espaço construído.

Por falta de tempo, esta etapa não foi realizada.

4.2.5.6.2.2.2. Remodelagem

Por falta de tempo, esta etapa não foi realizada.

4.2.5.6.2.2.3. Discussão final

Reunidos em “L”, em contraposição à instalação, o grupo privilegiou - em seu posicionamento para a discussão final - pontos de vista de interesse a cada um. Estudando os planos conformados à nossa frente, a conversa conviveu com o espaço produzido encontrando o lugar para a elaboração final sobre o ocorrido.

4.2.5.6.2.3. Encerramento - Destruição e reorganização do espaço original.

A duração da aula foi insuficiente para a vivência do ambiente montado. Por outro lado, o piso e as peças tingidas ainda estavam molhados, inviabilizando a vivência interna, do grupo, sob e entre a instalação construída. A atividade foi, então, substituída pela observação e diálogo sobre a experiência realizada, novamente antecipada à destruição.

Essa prática deve ser revista para futura aplicação, podendo ser dividida em duas sessões, ponto a ser estudado.

Após a discussão final, o coletivo desmontou a construção realizada, ajudando a professora em desprodução de porte considerável. Gerenciados pelo grupo, reorganizou-se a sala para a utilização da turma noturna, que divide o prédio do CAC com a graduação em artes cênicas (curso diurno), da Escola de Arte Dramática.

4.2.5.6.3. Documentação fotográfica

Figura 15:
Jogo 6 - Cor Pigmento e malha: exercício
imagens por Ana Laura Leardini e câmera zenital

4.2.5.7. JOGO 7 – a construção planejada e tudo misturado

figura 15:
Grande núcleo, Hélio Oiticica, em remontagem póstuma, 2006.
Fotografia David Brown – fonte: site dabfoto creative¹⁹⁵

4.2.5.7.1. Resumo Programático

Tema

Elaboração planejada a partir do material e sistema construtivo disponíveis.

Descrição Sumária

Elaboração de projeto de uma instalação, a ser construída no decorrer do mesmo encontro, por grupos de 5 a 7 participantes, a partir dos materiais anteriormente estudados, sem a obrigatoriedade de utilização de todos os elementos. Os participantes deverão dispor de microcâmeras de vídeo para captação e projetores de imagem para uso simultâneo.

Equipamento

Refletores diversos

Sonorização (computador, amplificador, caixas de som)

Grid fixo unidirecional

Câmera GO PRO / Projetor

Material de trabalho

Fita crepe / Caixas de papelão / Malha de fardo

Roldanas de pequeno porte / Barbantes de sisal / Tijolo / Cacos de madeira

Carga horária: 4 horas

Roteiro

1. Aquecimento: exercício de alongamento e relaxamento conduzido pela aluna, bailarina praticante, Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010).

¹⁹⁵ Disponível em: <<http://dabfoto.com/2011/archives/2690/>> Acesso em: 10 set. 2014 19:10

2. Exercício:

1. Apresentação da atividade e organização dos grupos.
 2. Desenvolvimento de projeto da instalação.
 3. Construção, vivência e desmonte das instalações.
 4. Discussão final.
3. Destruição e reorganização do espaço original.

Objetivos

Treino de desenvolvimento de projeto e elaboração coletiva de síntese formal; exercício da argumentação projetiva; elaboração sobre a construção a partir de materiais múltiplos; reconhecimento dos materiais estudados e averiguação dos contrastes entre eles; reavaliação de sistemas construtivos estudados; percepção da linguagem gráfica como forma de representação e pesquisa estética; aproximação dos alunos ao exercício do desenho; provocação ao desenvolvimento de nova linguagem entre os indivíduos em elaboração; reconhecimento da relação construtor-obra-público; conclusão do primeiro módulo.

Histórico

Esta aula foi concebida especialmente para este curso.

Conteúdo

A sessão é de extrema importância no andamento da dinâmica global do percurso proposto. Sua posição fronteiriça significa o desfecho de um módulo e início de novas experiências. O principal objetivo é constituí-la, frente ao estudante, como a consumação da fase de laboratório controlado, abrindo espaço, e curiosidade, para as práticas seguintes, quando enfrentaremos a forma arquitetônica dada, a luz natural e a sonoridade urbana, no compasso do cotidiano imprevisto de uma locação. O controle sobre o lugar vivenciado não será mais característica de nossos investimentos.

Por um lado, nos pareceu importante que os estudantes tivessem a oportunidade de rever os materiais trabalhados durante o processo, e os manipulassem em conjunto, a partir da intimidade criada anteriormente, entre o grupo e as matérias primas trabalhadas. Achemos por bem encerrar, aqui também, a disponibilização total para a ação do acaso, e empreender uma atividade planejada.

Pela primeira vez em nossa experiência, recorreremos à elaboração idealizada da instalação, como procedimento prévio à construção. O foco sai, serenamente, da vivência interiorizada do artista em ateliê, para a elaboração de peça a ser exposta e vivenciada pelos colegas, transformados em público visitante. O exercício de construção de um ambiente plástico, sonoro, espacial, com o objetivo de proporcionar uma experiência estética ao outro, é o desfecho imaginado para esse bloco de aulas.

O desenho é solicitado como instrumento de trabalho - linguagem fundamental ao desenvolvimento de um projeto. O processo de elaboração prévia de uma ideia de ocupação do espaço, é aqui proposto como experiência essencial para o estudante interessado na prática artística. O reconhecimento de seus próprios desejos, assim como a percepção dos contrastes de seus ideais, frente às intenções dos colegas, é motivo de estudo conjunto.

Sugerida como atividade coletiva, espera-se ativar no estudante mecanismos de sociabilização de suas indagações interiores, vontades e intenções formais. Treiná-lo ao convívio junto a ideias contrastantes, exercitá-lo no posicionamento frente às discussões e aos colegas. Chamá-lo à convivência criativa baseada na disponibilização afetiva, intelectual e prática, em busca da construção de uma ética amigável de trabalho.

Por outro lado, o caráter conclusivo da experiência se estende à elaboração final sobre os materiais anteriormente estudados e aqui contrastados em convivência, no espaço de laboratório. Nesse mesmo sentido, espera-se que o estudante reveja os sistemas construtivos experimentados anteriormente, adaptando-os aos objetivos da obra idealizada.

4.2.5.7.2. Descrição da Experiência

4.2.5.7.2.1. Aquecimento

O aquecimento iniciado por uma caminhada pela sala foi conduzido pela aluna do CTR, que moldou a turma em roda e aplicou dinâmicas de voz e movimento corporal interligados. O movimento final atendeu a proposição do exercício localizando os estudantes sob os focos de luz. A divisão dos grupos de trabalho aproveitou o círculo formado, pois que definidos pela terça parte da circunferência. A troca de alguns componentes entre os grupos conformados garantiu a composição interdisciplinar equilibrada entre arquitetos, artistas plásticos, cênicos e audiovisuais.

4.2.5.7.2.2. Exercício

4.2.5.7.2.2.1. Primeiro Movimento – elaboração dos projetos

Sentados em roda sobre o piso da sala, os grupos divididos apropriam-se dos cadernos de uns ou materiais de anotação improvisados de outros, tornando-se base para a ilustração das discussões empreendidas. *Insights* ou desejos formais foram debatidos. O desenho apareceu como meio de entendimento entre o grupo, criando o *link* necessário para as próximas sessões previstas.

Palavras chave são debatidas, procurando o tema para a instalação. Materiais são analisados, reconsiderações transformam o desenho original. Novamente livre de qualquer tema ou prerrogativa exterior, o participante desenha a partir da experiência vivida anteriormente. Junto às matérias em jogo, tematiza a experiência específica, experimenta o processo de elaboração da forma em grupo. O sistema de revezamento, define a sequência dos trabalhos a serem construídos. As instalações são iluminadas e sonorizadas por componentes da equipe, que observa a aproximação dos visitantes. Seu olhar divide-se entre a apreciação da obra por si imaginada e aquela em processo de realização. A apreensão do público - dessa vez alheio ao processo de elaboração - faz parte do novo repertório experimentado pelo coletivo.

4.2.5.7.2.2.2. Experimentação sobre o espaço construído

O grupo anfitrião determina qual o momento para a entrada dos colegas, considerando o tempo estipulado para o desenvolvimento de cada trabalho. A vivência é interrompida para que a próxima equipe edifique ou modele seu projeto, reiniciando o ciclo.

4.2.5.7.2.2.3. Remodelagem

A reformulação do espaço se dá pelo revezamento das construções de cada grupo, envolvendo momentos de descanso e passeio para aqueles que incorporam a posição do visitante, de trabalho para os que preparam o evento.

4.2.5.7.2.2.4. Destruição e reorganização do espaço original.

O grupo colabora no desmonte da última instalação produzida e entrega a sala para os estudantes da outra escola, plateia desavisada que, diante do lugar encontrado, avista a possibilidade de realizar seu ensaio utilizando-se da obra instalada.

4.2.5.7.2.3. Encerramento - Discussão final

Não foi realizada por falta de tempo.

4.2.5.7.3. Documentação fotográfica

Figura 17:
Jogo 7 - Construção planejada e tudo misturado: exercício
imagens por Ana Laura Leardini e câmera cega

4.2.5. Módulo 2 - Estudo sobre sítio específico

figura 18:
Galeria Flórida
Imagem por Ana Laura Leardini

4.2.5.1. Bases Pedagógicas

A reedição do exercício “Galeria Flórida”, em versão adaptada, nos pareceu ideal para a continuidade da experiência. Propõe-se a saída do espaço controlado de laboratório para a exploração de um território urbano, formado por ambientes comunitários e privados, lugar de vida própria e habitantes característicos, inserido no contexto da atualidade.

Retirado da situação de isolamento proposto pelo campus universitário, o estudante é convidado a comparecer como visitante-pesquisador a um local público, reconhecendo-se como parte do universo particular daquele local e da cidade em que vive. Depois da abstração, a realidade; depois do isolamento, a complexidade da convivência dos elementos conformativos presentes na matéria construída; depois do grupo constituído como tal, o contato junto aos habitantes do lugar.

O reconhecimento do local deve dar-se através dos instrumentos exaustivamente examinados nas sessões anteriores, assim como por meio de novas conexões instigadas pela presença de elementos ainda não experienciados nesta pesquisa. Este exercício foi construído com a meta principal de oferecer ao estudante a oportunidade de observar a potência expressiva dos elementos de configuração do espaço, reconhecendo e identificando marcas produzidas pela e para a vida nele existente.

Em continuidade à experiência anterior, os fenômenos investigados devem ser reconhecidos no processo de significação vivenciado naquele espaço. A memória é ativada também no sentido de sensibilização sobre novas propriedades presentes, produzindo um movimento interno, onde o prazer do reconhecimento une-se ao da descoberta - sentimento essencial à continuidade de uma pesquisa. Dessa forma, procuramos manter o interesse do pesquisador no processo de aprendizado investigativo, em desenvolvimento.

Através das atividades propostas, entram em nosso vocabulário palavras como: objeto e personagem; universos particulares e espaços de convívio comum. Direcionamentos do andar ganham novos sentidos, ao serem percebidos, agora, como efeito da disposição de elementos conectantes, característicos da arquitetura, como: corredores, escadas, passarelas, portas, janelas, entradas e saídas. Deseja-se que sejam apreendidos enquanto tal, na identificação de pontos de interesse e de linhas de atuação.

Ritmos impressos na arquitetura, tanto no que diz respeito a efeitos de visão quanto de movimento, apresentam-se à observação e vivência. Cores e texturas devem ser contrastadas em percepção dinâmica, assim como ativadas pela contemplação. Valores de presença e sentido devem ser apreendidos através da conexão entre os diversos sinais plásticos e arquitetônicos, assim como nos “personagens” ativos, presentes ao lugar.

Inserida em contexto social de código próprio, o universo da galeria é conformado por pequenos estabelecimentos comerciais de gêneros diversos - institutos de beleza, loja de antiguidades, presentes e roupas misturam-se a ateliês de costura, chapéus e tatuagem, além de escritórios de serviços administrativos. Um ourives chama a atenção de um estudante, enquanto a variedade característica de sua ocupação apresenta-se aos demais.

A convivência diversificada junto a categorias profissionais, muitas vezes baseadas no artesanato, enriquecem o foco principal desta ação: o reconhecimento do outro como elemento compositivo e ser atuante definitivo à conformação do lugar. O personagem se apresenta no contexto da realidade. É reconhecido, pelo participante, em suas preferências formais, na ordenação de seu espaço de trabalho, assim como nas marcas de uso presentes em seus objetos e no ambiente em que habita. Sua narrativa, em entrevista, apresenta outros aspectos: histórias de vida, acontecimentos marcantes ou condições atuais são temas das conversas, assim como posicionamentos políticos, artísticos, culturais.

Em resumo, a unidade que caracteriza este movimento é o desenvolvimento de metodologia para a leitura do espaço arquitetônico, assim como a percepção das relações que se estabelecem entre atributos formais do ambiente apresentado e a figura que o utiliza e reconforma. Através dos exercícios propostos nesta fase do curso, espera-se que o aluno encontre subsídios para a identificação e avaliação de valores de presença e sentido presentes nos elementos compositivos do espaço particularizado e personalizado; deseja-se que processe a articulação de efeitos temporais sobre a conformidade do lugar apresentado, percebendo rastros de eventos passados em convivência na circunstância atual. A investigação espaçovisual deve ser confrontada com a pesquisa verbal, fazendo com que os estudantes decifrem sinais da pessoa - sua história, partidos éticos e afetivos pessoais - em pontos de

presença identificados no lugar e vestimentas, nos objetos, assim como em características corporais.

4.2.5.2. A criação do ritmo: estrutura interna do Módulo

Praticando o movimento de aproximação desde a lente angular até o *close up*, o aluno será conduzido a reflexões paralelas. Na leitura do espaço dado, define locais de uso público ou privado; da estrutura arquitetônica identifica possibilidades para o movimento; da ordenação pessoal, encontre notícias sobre gestos característicos ao personagem. Do universo macro ao detalhe, na multiplicidade matérica reunida, espera-se que o estudante compreenda a complexidade do jogo ambicionado como meio de expressão - a direção artística de espetáculos – tomando, agora, a realidade como exemplo para pesquisa em laboratório.

O objetivo fundamental é acionar os sentidos do participante para a percepção dos contrastes presentes na condição e circunstância própria ao lugar, em convivência interpenetrante entre a corporeidade e matéria, entre o personagem, o pesquisador e os demais autores do espaço. Uma investigação que intenciona ser construída através de interesses próprios a cada estudante diante da pluralidade imagética, pessoal e ambiental presente ao lugar.

A cada encontro, um *zoom in* é realizado. Através de exercícios de observação, desenho e dinâmicas de interação com o ambiente configurado naquele local, deve haver o entendimento da arquitetura original. Entrevistas e conversas informais, com os usuários ou proprietários, devem apresentar novos dados à exploração, delineando seus personagens e a influência dos mesmos sobre o conjunto público. As impressões provocadas pela matéria serão confrontadas à narrativas verbais, em entrevista.

Por fim, como desfecho deste processo, a elaboração de uma curta peça audiovisual é proposta como atividade criativa, de temática narrativa ou puramente plástica-sonora, a critério do participante.

A estrutura interna básica das aulas é mantida: exercícios de aquecimento recebem o aluno no local marcado para a ação, sendo seguido por atividades artísticas desenvolvidas em meio à fruição estética. O que muda é o modo de apreensão: se antes a atividade concentrava-se na ação direta sobre o espaço, agora priorizamos a reflexão ativada pela anotação em forma de desenho, texto ou fotografia e vídeos, sobre a construção de realidades particulares em contexto social.

Neste tópico, faremos uma descrição sucinta do método empregado a cada aula, sem nos atermos ao relato detalhado da sessão em si, como apresentado no bloco anteriormente

tratado. Por uma questão de ritmo desta escrita, ou de cadência em sua leitura, subvertemos a estrutura inicial de descrição aula a aula. Discutiremos, assim, as atividades segundo sua natureza, comparando as proposições em sentido transversal.

4.2.5.3. Resumo Programático

Tema Geral

O espaço arquitetônico, o objeto e seu personagem.

Equipamento disponível

Pranchetas de desenho e formato A3 (fornecido pelo curso)

Câmeras fotográficas (a critério do estudante)

Material de trabalho

Material de desenho fornecido pelo curso (lápiz 6B, lápis e giz de cera coloridos a base de água, canetas hidrocor)

Material de desenho pessoal

Papéis diversos fornecido pelo curso (craft, canson, sulfite, manteiga)

Câmeras foto ou videográficas particulares aos estudantes (opcional)

Carga horária prevista: 25 horas

Objetivos

1. Do primeiro Movimento: Reconhecimento do lugar:

Através da vivência corpórea sobre edifício existente, pretende-se que o estudante reconheça os elementos conformativos do espaço discutidos ao longo do módulo 1; identifique usos fundamentais do objeto arquitetônico; examine a inserção do edifício no desenho da cidade; perceba o partido das formas construídas; examine o edifício do ponto de vista estrutural construtivo; investigue a lógica de projeto quanto ao uso das propriedades do espaço; analise parâmetros como frequência, ritmo e direcionamento; conceba o edifício apresentado sob o ponto de vista funcional e poético; repare na lógica sobre a ocupação cromática e textural dos materiais empregados; estude suas proporções, escalas e dimensões; experiencie a verticalidade enquanto lugar de acesso, observando relações entre patamares de alturas distintas; observe o movimento da luz; localize e qualifique fontes luminosas; distinga a sonoridade presente e suas variações; observe o efeito de reflexão como elemento estrutural da visualidade; identifique limites entre espaço pessoal e público; anote signos presentes; reflita sobre seus significados.

2. Do Reconhecimento do personagem:

Os exercícios visam também que o estudante: identifique modos pessoais de utilização e ocupação do ambiente em que trabalha; avalie diferentes apropriações, identificando personalidades formais; ressignifique códigos de utilização; repare no comportamento do homem em seu espaço; observe as formas particulares de organização; reconheça e pondere sobre o estado de conservação das partes e do todo; identifique a presença do personagem, que habita e configura o lugar segundo seus próprios princípios; reconheça-se no outro; estabeleça relação pessoal com os mesmos, por contato presencial; desenvolva noções básicas sobre o objeto; estude as propriedades do objeto como elemento de pertencimento pessoal, coletivo e universal, imantado à personalidade que o manuseia.

3. Do experimento de linguagem:

Sob o ponto de vista de desenvolvimento de linguagem, apresentam-se dois polos principais de estudo neste módulo: o desenho e a elaboração da imagem em movimento. Sob o ponto de vista do primeiro, temos como objetivo: exercitar a prática do desenho como forma de anotação e expressão pessoal, assim como meio de comunicação com o coletivo; perceber e desenvolver formas de linguagens múltiplas, através do desenho; identificar suas diversas aplicações; ocupar-se de suas particularidades formais; treinar o registro representativo da realidade observada, assim como de imagens latentes, recompostas pelo traço.

A introdução da edição da imagem em movimento, seja em atitude cinematográfica, cênica ou relativa ao percurso continuado, reflita sobre o foco; procure enquadramentos; perceba os planos em sua permeabilidade; ocupe-se das linhas; aponte os pontos de interesse provocados; imagine a composição visual transformando-se no tempo, perdendo a espacialidade enquanto vivência; realize essa atividade em seu olhar sobre a realidade.

Histórico

Como exposto antes, essa prática foi exercitada em diversas ocasiões, em cursos conduzidos em dupla ou individualmente pela professora-pesquisadora na Escola São Paulo.

Conteúdo

Este módulo se dedica à exploração do universo do personagem e da narrativa, como tema fundamental. Ao mesmo tempo, pretende libertar o participante do vício tecnicista dominante, de que a criação de peças audiovisuais, teatrais ou expositivas, parte apenas da elaboração narrativa e psicológica ligada ao personagem e o mundo que habita, e que todo o

conjunto visual e sonoro é construído como agentes tradutores de conceitos abstratos de manual comum, apenas “estilizados” pelo técnico.

Através das inter-relações plásticas que o estudante, teoricamente, deve ter apreendido nos experimentos anteriormente vivenciados, espera-se que ele encontre, no espaço agora apresentado, artifícios de linguagem múltiplos em processo de ressignificação pelo seu olhar particular. Pretende-se também, com esse exercício, provocá-lo em reflexões essenciais para o diretor de arte da cena em movimento; apontar para a convivência esférica entre personagem e ambiente, entre visitante e percurso. Fazê-lo compreender a existência de fluxo contínuo, no qual um contém o outro, no espaço do espetáculo cotidiano.

4.2.5.4. Unidades Temáticas

4.2.5.4.1. Jogo 8 : Lente angular

Tema

Reconhecimento da arquitetura do lugar e sua estrutura.

Descrição Sumária

Jogo de reconhecimento de arquitetura urbana realizado em atividades individuais de desenho e anotações textuais sobre os elementos primordiais da conformação do espaço componentes daquele edifício e sua representação gráfica - através de planta, cortes e croquis, sem escala definida.

Roteiro

1. Aquecimento

1. Movimento 1: exploração do espaço através de dinâmicas de percurso, atividade individual ou em pequenos grupos.

2. Exercício

1. Anotações em plantas, cortes e elevações sem escala.

2. Desenho livre de anotação: perspectivas, texturas e detalhes.

3. Encerramento – exposição dos trabalhos e discussão final.

Conversa coletiva sobre os desenhos elaborados, explicitando as propriedades do espaço que foram registradas, bem como as diferentes linguagens de representação utilizadas.

4.2.5.4.2. Jogo 9 : *Zoom in*

Tema

Reconhecimento da arquitetura do lugar e seu personagem – croquis, detalhes, anotações textuais.

Descrição

Jogo de reconhecimento de arquitetura e aproximação ao personagem que a ocupa e a ressignifica. Atividade realizada individualmente através do desenho e anotações textuais sobre os elementos primordiais da conformação do espaço e peculiaridades formais presentes no ambiente.

Roteiro

1. Aquecimento

1. Movimento 1: exploração do espaço através de dinâmicas de percurso, atividade individual ou em pequenos grupos.
2. Movimento 2: desenho Cego, desenho individual de observação sobre suportes diversos .

2. Exercício

Observação de cada estabelecimento e seleção de ambiente para o estudo a ser realizado.

Desenho de fachada e planta baixa do lugar escolhido; esboços livres e anotação de impressões particulares.

3. Encerramento

Exposição dos trabalhos realizados e discussão final.

4.2.5.4.3. Jogo 10 : *Zoom in em segundo movimento*

Tema

Reconhecimento da arquitetura do lugar e seu personagem – croquis, detalhes, anotações textuais .

Descrição

Jogo de reconhecimento de arquitetura e do personagem que a ocupa e a ressignifica. Atividade realizada individualmente através do desenho e anotações textuais sobre os elementos primordiais da conformação do espaço, as peculiaridades formais presentes no ambiente que ocupa, sua figura e sua história pessoal.

Roteiro

1. Aquecimento

- a. Movimento 1: desenho cego coletivo.
- b. Movimento 2: desenho de observação coletivo.

2. Exercício

Continuidade da atividade iniciada na sessão anterior.

3. Encerramento

Exposição dos trabalhos realizados e discussão final.

4.2.5.4.4. Jogo 11 – *Storyboard*

Tema

Elaboração de cena sobre o espaço da galeria 1.

Descrição

Jogo de fabricação de um *storyboard* a partir do estudo realizado na Galeria Flórida. Atividade realizada individualmente através do desenho e anotações textuais sobre o projeto de uma ação em espaço reconhecido. Discussão dos trabalhos realizados. Apresentação do trabalho a ser feito em grupos de até cinco componentes.

Roteiro

1. Aquecimento

Conversa entre o grupo, enquanto dois alunos desenhavam sobre a lousa.

2. Exercício

Elaboração individual de sequência de desenhos, em formato livre, com pelo menos três quadros.

3. Encerramento -

Exposição dos trabalhos realizados e discussão final.

4.2.5.4.5. Jogo 12 – Elaboração de cena sobre o espaço da galeria 2.

Descrição

Jogo de fabricação de imagens a partir dos *storyboards* anteriormente elaborados, em ação de improviso, tendo a Galeria Flórida como cenário. Atividade realizada em grupos de até cinco componentes através de câmeras fotográficas ou videográficas pessoais de livre escolha, a serem editados, sonorizados e entregues ao final do curso.

Trabalho não realizado devido à greve dos estudantes.

4.2.5.5. Descrição da experiência

A sequência de exercícios, aula a aula, considera o todo para chegar à parte, retornando à unidade através do exercício final, onde eles se reencontram em elaboração criativa. A ordem das aulas é definida para este desfecho.

O primeiro passo é a observação sobre o espaço, comum e particular, assim como a identificação e anotação de formas, cores e texturas especialmente notadas. Em seguida, a atenção a cada estabelecimento, comercial ou artesanal, é solicitada. A aproximação é continuada, pela solicitação da realização de desenhos e anotações sobre as características do espaço e objetos nele encontrados, até descrições a respeito de roupa, maquiagem e gestos dos habitantes do local. Entrevistas pessoais aproximam o personagem daquele que o investiga.

Por fim, chegamos ao reconhecimento do habitante do lugar, suas qualidades corporais, gestuais e de vestuário. O reparo inclui a percepção da movimentação do outro no espaço de trabalho cotidiano vivenciado todos os dias da semana. Entre artesãos e balconistas ou funcionários, o espaço ora tem a capacidade de contar de quem o habita, ora esconde os dados sobre sua autoria. O tempo cotidiano percorre nossas sessões, em andamento próprio, permeável, paralelo.

O sistema colaborativo é novamente priorizado como forma de trabalho, em atividades que intercalam momentos de prática individual a dinâmicas de grupo. Em pauta, o desenho enquanto instrumento de estudo, como produto de reflexões estéticas e forma de expressão pessoal.

Cinco sessões foram previstas para a realização desta experiência. Seguimos com a nomeação por jogos, identificando cada encontro realizado. O Jogo 8 inaugura o segundo módulo.

4.2.5.5.1. Aquecimento

A apresentação do estudante em local público desenvolveu-se de modo diverso daquela experimentada em ambiente controlado. O primeiro encontro incluiu deslocamento em grupo, desde a Avenida Paulista, em frente ao Conjunto Nacional – ponto de referência comum da cidade – até a Galeria Flórida, na Rua Augusta – percurso que tem como vista, o vale do Rio Pinheiros. Afunilados pela paisagem urbana, adentramos juntos ao número 2213.

Uma nova paisagem é proposta ao aluno à entrada: a galeria comercial de pequeno porte, apresenta-se aos poucos ao grupo. Diferentes formas de percurso são propostos aos estudantes, em seu interior. Considerando a observação sobre a cena constituída como o principal foco de estudo, neste módulo pretendemos ativá-la desde o primeiro aquecimento. Em percurso de reconhecimento, a estrutura de funcionamento geral é discutida. Em movimento, apontamentos destacam detalhes significativos, ressaltando pontos de interesse. Linhas de circulação, presentificadas pelo posicionamento de pontos referenciais, são experimentadas de maneira consciente.

O corpo desloca-se pelo lugar, encontrando obstáculos em objetos de uso comum ou na própria arquitetura configurada. Peças características apresentam-se em vitrines, variadas; cores e texturas demarcam regiões estruturais. Vitrines e portas indicam passagens do corpo, da luz, do olhar. Vidros produzem reflexos ao andar.

Desejos são experimentados, presenças percebidas; aspectos fundamentais do prédio são comentados e observados coletivamente. Subindo as escadas, o segundo andar. Situação diversa. Artesãos trabalham sem ser vistos pelo passante casual. Identificam-se caminhos e conexões. Articulações complexas se declaram àquele que se move.

Pontos estruturais são reconhecidos, e ressignificados em momento contíguo. Aspectos funcionais são relacionados a opções construtivas. Da nave principal às varandas superiores, a observação é acionada. Desde a estrutura geral aos ínfimos detalhes, da visão ao toque, diversas posições são sugeridas como exemplo, no sentido de diversificar os quadros visualizados a cada ponto. Novos pontos de equilíbrio corporais são alcançados para a visualização de alguma composição interessante. Pretende-se reconformar, assim o repertório do estudante por sua própria disposição e desejo. Ritmos de deslocamento são igualmente experimentados.

Treinando o olhar, aviva-se a disposição corporal, treinando-se as posições, acolhe-se o visto. Reunindo o pessoal, a turma se diverte. Em atividade de grupo, ou individualmente, o participante se desloca. Torna-se, também, agente ordenador de ações, tendo como foco a compreensão do lugar. A criação de intimidade entre o estudante e os atributos formais presentes acende as particularidades expressivas do indivíduo “comum”, guiando nossos passos em reconhecimento da caverna urbana.

O percurso imaginado para este módulo tem como objeto de estudo a experiência sobre a arquitetura de vida existente. Desde os primeiros encontros, o estudante é instigado a apropriar-se do lugar, compreendendo-o como espaço de laboratório, como ordenação

arquitetônica e plástica a ser destrinchada. O ambiente se oferece à convivência. A convivência oferece o aprendizado.

A partir da segunda aula, introduzimos o desenho também como forma de relaxamento e estímulo à presentificação do estudante. Através de atividades como desenho cego ou coletivo, espera-se que ele ative conexões articuladas pelo ato conjunto: mão e traço. Pretendemos acioná-lo tanto no sentido corporal, quanto mental, espiritual etc. Atividade mitificada e frequentemente temida, o desenho é proposto sem intenção de gesto artístico, apenas como gesto, descompromissado. Espera-se assim, romper o silêncio do traço, ultrapassar a opressão ao gesto.

A exemplo de atividades vivenciadas junto ao professor Paulo Von Poser¹⁹⁶, diversas formas de anotação são propostas: do desenho cego ao traço sobre acetato transparente, do traço individual ao trabalho coletivo sobre o papel.

O aquecimento foi uma exceção necessária à regra, feito através do debate. O assunto foi a continuidade do movimento grevista, dos estudantes da Universidade, e a continuidade do curso, conflito que se estendeu e que será tratado oportunamente. Em seguida, conversas a respeito das ações praticadas, do ateliê-estúdio ao laboratório público da Galeria, fizeram uma revisão interessante sobre a comunicabilidade entre os módulos. A turma colocou-se novamente em pesquisa, serenados por compartilhar dúvidas prementes. Em sobreposição à ação dos colegas à lousa, relembra-se em conjuntos do lugar ao qual queremos nos referir na realização do exercício a ser proposto. Aos poucos a presentificação do grupo vai se mostrando.

4.2.5.5.2. Exercício

A Galeria Flórida é a unidade desta experiência. A atividade de investigação e registro através do desenho individual é a primeira dinâmica sugerida. O Jogo 8 é dedicado ao estudo da estrutura geral do edifício através da elaboração de plantas baixas, cortes, perspectivas. Texturas e cores presentes são experimentadas pelo lápis. O objeto aparece também figurado nas anotações. A representação do espaço, em linguagem arquitetônica ou livre, é enfrentada pelos arquitetos com tranquilidade, enquanto encontra resistência a ser dissolvida, naqueles que não desenvolveram suas habilidades, mas são interessados na discussão empreendida.

¹⁹⁶ Fui aluna de Paulo Von Poser no curso pré-vestibular de um semestre “Linguagem Arquitetônica”, em 1982, e em diversos *workshops* oferecidos pelo professor em ações atuais. Por fim, pude compartilhar seu método didático como colega, nos cursos realizados na Escola São Paulo, como anteriormente descritos.

O desenho como forma de anotação é novamente solicitado no Jogo 9, porém, dessa vez dirige-se à análise sobre aspectos particulares presentes ao edifício, que chamem a atenção do participante. Ele é orientado a escolher um ambiente, entre as lojas ou oficinas profissionais, que, de alguma forma o interesse. Em novo percurso, agora individual - portanto, sob temática própria - ele percorre novamente o lugar, repetindo os trajetos em novos sentidos e ritmos de aproximação, desenhando e anotando suas observações.

No próximo encontro, o estudante deve relacionar-se diretamente com o habitante usuário do local escolhido. Em entrevista, entrará em contato com o universo do devaneio narrativo. Enquanto, por meio da observação, identifica gestos e ordenações plásticas pulsantes, entre o ambiente e a pessoa. O personagem apresenta-se em sua realidade. Porém, deve ser apreendido não apenas como aquele que se conta, mas, sobretudo pela reunião dos elementos disponíveis à percepção: ele tem um tom de voz específico, uma gestualidade; seu suor é característico, assim como suas roupas e cabelo; a sujeira a que está exposto combina-se à quantidade de lavagens que realiza, após o lido diário em sua profissão.

O desenho é agora utilizado como meio de anotação sobre os pontos de interesse suscitados pela convivência. Objetos são relacionados a seu usuário, percebe-se o desgaste pelo uso repetido da ferramenta, assim como a marca na mão que a maneja. A ordenação do espaço modular da galeria contrapõe-se às especificidades de cada habitante e ambiente particular. Da abstração do espaço de estúdio à realidade da Galeria, as formas e a matéria mostram propriedades inéditas, produto do uso, do gesto e do tempo.

No Jogo 11, novas regras são apresentadas. Um dia de chuva nos leva à sala de aula emprestada¹⁹⁷, repleta de pranchetas. Neste novo espaço, os estudantes foram convidados a elaborar uma sequência de imagens, de no mínimo 3 quadros, a partir da vivência praticada nas aulas anteriores.

Exercício de gênero livre, porém, de argumento determinado: o mote criativo deveria partir das características formais apreendidas ou da construção de uma narrativa, como conviesse ao participante. A construção de uma peça audiovisual foi o exercício combinado. A edição da imagem entra no jogo da elaboração criativa do aprendiz, ressignificando os exercícios anteriores junto à câmera cega e o projetor presente ao espaço de laboratório.

Os desenhos de observação, realizados nas sessões anteriores, assim como as anotações em cadernos pessoais, são dispostos sobre as mesas reunidas, servindo como material de consulta. Na lousa disponível, alunos da FAU desenharam a planta dos dois andares

¹⁹⁷ A Escola São Paulo, vizinha à Galeria, nos recebeu em acolhida generosa, a qual agradecemos.

do edifício como forma de mobilização da memória de todos, continuamente consultados no início do trabalho.

O projeto original da oficina contava com o desenvolvimento de uma peça audiovisual final, a ser realizada em grupos, a partir desta produção. Porém, a greve continuada terminou por impedir a realização desta atividade.

Importante dizer ainda que este módulo só foi passível de realização devido ao apoio da administração do edifício, na figura de seu síndico, e da satisfação com que os trabalhadores do local receberam os estudantes em experiência. Ficam aqui nossos sinceros agradecimentos.

4.2.5.5.3. Encerramento: discussão final

O final de cada sessão deste módulo foi marcado pela discussão sobre o trabalho realizado, entre os desenhos e anotações espalhados a nossa frente, de forma a dar visibilidade à turma, em roda, a cada observação por eles suscitada. Na loja vazia, emprestada pelo administrador, ou em torno da mesa do café da entrada da galeria, o grupo se reuniu e observou a produção realizada, comentando impressões, expondo dificuldades e relatando descobertas sobre a linguagem praticada, assim como a realidade observada.

Ao final das entrevistas, histórias são contadas, o grupo compara personalidades. Assumindo preferências, dá sugestões de significados, insere dados. Compartilha o reconhecimento do lugar e do personagem, das articulações vivenciadas, em atenção.

Os desenhos são aproveitados como objetos centrais da discussão, impulso à narração praticada. Divagações são ativadas pelo exercício da observação dos resultados por eles produzidos, sem pensar neste fim. A sonoridade do lugar acompanha as descrições. Através do traço de cada um, surgem os assuntos a serem debatidos pelo grupo, em exercício de elaboração conjunta, em liberdade de escolhas e expressão.

Na última sessão do Módulo 2, cada estudante presente apresentou seu trabalho, o grupo discutiu as ideias fundamentais a cada partido tomado e começou a dividir a turma para o desenvolvimento do próximo exercício, aquele que foi abortado.

4.2.5.6. Documentação Fotográfica

Figura 19:
Jogo 8 - 11 – Galeria Flórida: aquecimento e exercício
imagens por Ana Laura Leardini e câmera cega

4.2.6. Módulo 3 : Aulas discursivas

4.2.6.1. Bases pedagógicas

Finalizando os trabalhos, achamos por bem realizar o debate teórico-conceitual como desfecho do curso. A poeira fora levantada, agora era a hora de ajudá-la a encontrar caminhos de sentido, em reflexão conjunta e anotações individuais.

Abrigados em novas salas de aula emprestadas, devido ao estado de greve, mantido até o encerramento do ano letivo, desenvolvemos temas fundamentais sobre a disciplina em foco. O *workshop* “Introdução à direção de arte” foi apresentado em edição compactada, devido à aula perdida. O formato de ferradura foi aplicado, assim como a estrutura didática e conceitual aproveitada para o transcorrer das discussões.

Em acordo com a turma reunida, formada por metade do grupo original, optamos por tratar do processo artístico cinematográfico como exemplo de atuação, dentre o campo profissional disponível ao diretor de arte na atualidade. Consultados sobre o campo que tinham maior interesse para lidarmos como estudo de caso, os estudantes foram unânimes em escolher a prática profissional na área do audiovisual. Mesmo que o grupo remanescente fosse composto de estudantes em presença equilibrada entre as escolas. No entanto, através de diversas passagens procurou-se ampliar o tema tratado, focando sua participação no processo de construção das demais categorias artísticas imersivas.

Das cinco aulas programadas, uma foi cancelada e outra repostada. O debate ocupou as salas do Centro Cultural Barco, além de um encontro realizado em praça pública, aproveitando um feriado e o equipamento disponível, como proposto pelos estudantes. Por acordo geral, ocupamos a arquibancada da Praça Victor Civita, em São Paulo tendo um bloco *flip chart* sobre cavalete de madeira como lousa.

O papel e a abrangência da direção de arte, assim como o processo de realização de um projeto cinematográfico são os temas fundamentais desta vivência. Como último módulo do curso, os encontros têm também o encargo de produzir a conclusão da experiência como um todo. A reflexão final deve utilizar-se das experimentações e conclusões parciais anteriormente vivenciadas, para, diante dos novos dados de análise apresentados, reprocessar seu repertório de conhecimento.

4.2.6.2. A criação do ritmo – estrutura interna do módulo

Como descrito anteriormente, este bloco de atividades divide-se em dois movimentos: o primeiro, dedicado a debates discursivos, ilustrados por anotações sobre a lousa; o segundo, movido pela exposição de documentação referente a cada etapa vivenciada em projetos de direção de arte para cinema.

Enquanto as aulas conceituais seguem o percurso exposto abaixo, em resumo programático, os estudos de caso são selecionados e ordenados sob o seguinte critério: o primeiro exemplo apresenta a direção de arte de um filme fantasioso, no qual o universo visual é aspecto de presença predominante na experiência, tendo sido realizado majoritariamente em estúdio; o segundo expõe um mundo realista-naturalista contemporâneo, ambientado na cidade de São Paulo; enquanto o último exemplo trata de história baseada em personagens históricos em contexto de épocas passadas. Realiza-se assim, novo percurso.

Apesar das ausências, como dissemos, as quatro escolas mantiveram-se representadas no desenvolvimento destas atividades, até que, na sessão de encerramento, compareceram dois terços dos estudantes iniciais. O apelo concreto era a entrega dos cadernos, meios de avaliação de seu aproveitamento em sala de aula, porém, a convocatória feita através de e-mail coletivo pela professora chamou a turma para o último encontro, apontando como tema final a avaliação coletiva da experiência.

4.2.6.3. Resumo Programático

Tema Geral

Discussão teórica sobre o papel e abrangência da direção de arte no cinema brasileiro; Descrição e análise sobre o processo de realização de um projeto cinematográfico.

Equipamento disponível

Lousa

Projektor

Computador pessoal

Tela de projeção

Material de trabalho

Cadernos pessoais

Carga horária prevista: 25 horas

Objetivos

Os participantes devem, ao final da oficina, conhecer as noções básicas do processo de criação e realização de um projeto de direção de arte cinematográfica; compreender a abrangência e especificidade do papel do diretor de arte na realização da obra, assim como reconhecer o princípio colaborativo da atividade; discutir as relações que se estabelecem entre os profissionais envolvidos; reconhecer os elementos constitutivos da cena no processo de elaboração – desde a leitura do roteiro até o quadro e a sequência final; perceber a permeabilidade entre os elementos presentes ao espetáculo desde o processo de sua fabricação; apreender metodologias empregadas sob o ponto de vista histórico e prático contemporâneo; treinar a percepção intelectual, o raciocínio crítico, construído pela experiência; desenvolver a consciência sobre a infinitude de composições possíveis a cada situação projetada, a ciência da interpenetrabilidade entre as matérias e linguagens; perceber o homem como parte do universo em que se encontra; treinar a capacidade de significação complexa, característica do ser humano; enfim, tornar o aluno agente autônomo no lido junto às matérias artísticas; estimular a convivência criativa entre o indivíduo e o grupo em que está inserido, em intersecções relacionais móveis – da equipe de realização à configuração do espetáculo público.

Histórico

Este curso vem sendo oferecido repetidas vezes, tanto como módulo único ou parte de grades mistas, como descrito no capítulo dois.

Conteúdo

O desfecho do curso reúne a equipe na discussão de um roteiro que apresenta-se aula a aula. Espera-se que as reflexões anteriormente provocadas encontrem um espaço comum para o diálogo. Tem-se como meta propiciar ao estudante a vivência da ordenação das ideias até então levantadas, através da experiência vivencial e seus questionamentos emocionais. Neste módulo, é proposta a atividade conjunta da elaboração intelectual, igualmente conduzida pelo mestre.

Pretende-se colocar em debate o fazer artístico como pesquisa contínua, por excelência, reconhecendo a impossibilidade de criação de regras ou manuais de comportamento para os elementos conformativos do espetáculo, sem que ocorra perda *estética* à obra realizada.

Identificam-se parâmetros históricos, psicológicos, sociais e políticos implicados na elaboração da obra fílmica ficcional, assim como critérios técnicos e estilísticos. Apresentando estruturas de trabalho ramificadas, nas quais especialidades entrelaçadas seguem-se em ações sequenciais, discutem-se os elementos primordiais da forma, com foco em seus atributos físicos e visuais.

Os elementos conformativos do espaço são identificados por meio das linguagens básicas da fala, do desenho e da expressão corporal da professora. Os estudantes, sentados, concentram esforços em conexões mentais. Exemplos são salteados, entre imagens de nosso *inconsciente coletivo*, como por exemplo, a pintura *As meninas*, de Velasquez, e situações plásticas apontadas entre os elementos presentes na sala, como descrito anteriormente.

Enfim, a consumação da experiência devolve o aluno a estruturas convencionais de aula, são e salvo de nossa experiência, fazendo-o compreender que seus questionamentos durante as atividades encontram respaldo na experiência cotidiana profissional. Que estas indagações serão frequentes e, portanto, naturais no lido com a contínua investigação artística. Que os padrões ou gêneros possuem fundamento artístico, porém são constituídos de matéria renovável e pessoal.

Pretende-se com este curso, portanto, ensinar o que é possível, e provocar a curiosidade investigativa sobre aquilo que faz parte de um universo inexprimível em outras formas de linguagem que não a da *presença*.

4.2.6.4. Unidades Temáticas:

4.2.6.4.1. Jogo 13: Introdução Conceitual

Tema

Introdução à direção de arte: obra coletiva

Conteúdo

Introdução: a direção de arte nas diversas formas de arte imersiva; as origens da direção de arte no Brasil, seu atual papel e abrangência; a criação de um percurso espaçovisual; a criação de um universo particular em unidade; direção de arte na aplicação cinematográfica; o cinema como obra coletiva; a formação da equipe principal; a interligação entre as diversas áreas envolvidas: do roteiro à sala de projeção; a interligação entre a direção de arte, a direção geral e a fotografia como “‘tripé’ de criação da imagem”¹⁹⁸, em língua corrente; correlações com a atividade em território teatral ou expositivo. A pesquisa coletiva é apresentada enquanto tal.

Descrição

Sessão expositiva em formato ferradura.

Equipamento

Lousa

Carga horária: 4 horas com intervalo

4.2.6.4.2. Jogo 14: O desenho do espaço

Tema

Introdução à direção de arte: cenografia e desenho do espaço.

Conteúdo

A relação entre dramaturgia e direção de arte; importância e método de análise do roteiro, em processos individual e coletivo; as áreas que abrange e suas especificidades entre cenografia, figurino, maquiagem e efeitos especiais; a direção de arte e o desenho da produção; a cenografia e as opções entre locação e cenário construído; as matérias de composição do espaço cênico: arquitetura, desenho do espaço, proporção, escala, etc.; o desenho da luz e a cenografia; o desenho do espaço e a coreografia dos atores; o desenho do espaço e o percurso da câmera (ou do espectador do teatro, ou do visitante da exposição); o desenho do espaço e a luz; discussão sobre proporção, escala, percurso e ritmo da cena com

¹⁹⁸ HAMBURGER, 2014, p.13

relação ao espaço construído; o desenho do espaço e a edição da imagem reconfigurando geografias; das sensações provocadas pela arquitetura em suas propriedades de forma e matéria; de significados simbólicos ou memoriais; a trajetória da arquitetura como percurso do corpo e do tempo, do som e das vozes.

Descrição

Sessão expositiva em formato ferradura.

Equipamento

Lousa

Carga horária: 4 horas com intervalo

4.2.6.4.3. Jogo 15 – Cor e textura

Tema

Introdução à direção de arte: cor e textura.

Estudo de caso: filme *Castelo Ratimbum*, o filme de Cao Hamburger (2000).

Conteúdo

Discussão sobre propriedades da cor e da textura dos materiais; o processo de percepção das qualidades da matéria; sistemas de significação; sentidos da cor; sentidos de textura; a cor no cinema, uma história; da pintura de telões à abstração cromática no teatro; a cor como identidade da obra, do personagem, do lugar em que se encontra; a cor como agente sinalizador de caminhos; a velocidade da apreensão cromática; a relação entre a cor e a edição de imagens; a trajetória da cor como percurso, em interação; o jogo cromático entre espaço, objeto e figura em cena; a textura como propriedade do material; textura como estampa; textura como marca do tempo e de ações; transparências e brilhos. Em resumo: trata-se da cor e das qualidades da textura enquanto unidades de presença e sentido em trajetória contínua no espetáculo, como a luz.

Descrição

Sessão expositiva em formato ferradura.

Equipamento

Lousa

Carga horária: 4 horas com intervalo

4.2.6.4.4. Jogo 16: O corpo em cena

Tema

Introdução à direção de arte: o objeto e a figura em cena.

Estudo de caso: filme *Não por acaso* de Phillipe Barcinski (2006).

Descrição

Da arquitetura ao objeto em cena: identificação de categorias de objeto; o objeto enquanto extensão do personagem ou elemento essencial à ação; o objeto como protagonista ou acessório de reconstrução do espaço, como item de criação de circunstância especial ao lugar; ativamento de memória sobre a história do *design*; o objeto e a época; o objeto que se move; o objeto que se torna protagonista; objetos especiais; seres animados; o objeto gráfico; do rígido ao maleável; das características de frequência, textura e fatura; das sensações provocadas pela visualidade do objeto; de significados simbólicos ou memoriais.

Do corpo em movimento: desenho da figura no espaço; critérios de projeto de figurino; relações entre corpo e espaço; figura e tempo; figura e luz; caracterização plástica do personagem; caracterização temporal; caracterização de circunstância; figurino e maquiagem; dos materiais ao corte; do detalhe aos gestos; da vestimenta em ação; das características de frequência, textura e fatura; das sensações provocadas pela visualidade da figura; de significados culturais, simbólicos ou memoriais; do protagonista ao coadjuvante; a figuração enquanto forma e característica do lugar.

Carga horária: 4 horas com intervalo

4.2.6.4.5. Jogo 17: Efeitos especiais

Tema

Introdução à direção de arte – do personagem ao coro e efeitos especiais.

Estudo de caso: filme *Cafundó* de Clóvis Bueno e Paulo Betti (2004)

Descrição

Como efeito especial, a figuração entra em cena: compreensão do elemento como membro moldável, tingível, fabricante de perspectivas inusitadas; caracterização de seu vestuário como forma plástica, de sentidos afetivos e cognitivos; da ordenação espaçovisual do coro enquanto elemento de organização do espaço, assim como composição visual. Fenômenos óticos, mecânicos e digitais são também discutidos enquanto linguagem.

Carga horária: 4 horas com intervalo

4.2.6.4.6. Jogo 18 – Encerramento do curso

Tema

Apresentação dos trabalhos e Avaliação Final

Descrição

Sessão conclusiva: debate sobre o aproveitamento de cada participante sobre a experiência do curso.

Carga horária: 4 horas com intervalo

4.2.6.5. Descrição da experiência

Através de dinâmica participativa, perguntas são lançadas pelo professor e respostas analisadas em conjunto logo no início da primeira sessão - parte-se do todo para destrinchar, aos poucos, as partes que o compõem.

Com o objetivo de construir uma dinâmica na qual a memória do estudante seja parte essencial da produção de conhecimento, evocamos suas *experiências passadas*, assim como as conclusões às quais elas o levaram, através de questionamentos verbais, exemplos descritos, outros desenhados, demonstrações e experimentações corporais em meio à sala de aula. O repertório de linguagem estudado nos módulos anteriores é aplicado na atuação no auditório. A construção teórica deve cumprir-se como mais uma experiência ativa.

A abstração conceitual proposta envolve, a nosso ver, a liberação de processos imaginativos essenciais para a compreensão de termos práticos e apreciativos levados a debate, dimensões afetivas devem tornar-se presentes também na construção, coletiva e individual, de significados sobre a matéria. A dinâmica de aula, preparada e conduzida com estas metas, abre mão de qualquer recurso de projeção de imagens externas ao estudante nos primeiros encontros discursivos. Conclusões devem ser realizadas apenas com ferramentas próprias ao estudante, nesta fase.

Já nas sessões seguintes, adotaremos novamente o modo digital de projeção, como recurso de pesquisa. Através da imagem projetada, disponibiliza-se ao participante, visualmente, documentos produzidos no processo de elaboração de projetos de direção de arte fílmico. Neste caso, a imagem é utilizada como meio para exame sobre os conceitos debatidos nos encontros anteriores.

O sistema colaborativo é novamente priorizado como forma de trabalho, agora aplicado a atividades mentais - coletivas enquanto meio, individuais na elaboração da síntese.

A multiplicidade conclusiva é rascunhada em cadernos pessoais. Os mesmos que analisaremos no próximo tópico, como resultado dessa experiência.

5. CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Analizamos, neste capítulo, os documentos produzidos pelos estudantes ao longo do processo. Começamos pelas cartas de intenção, entregues como meio de seleção da turma. Em seguida, examinaremos os cadernos de anotação pessoal, junto aos depoimentos finais, materiais utilizados como modo de avaliação individual e aprovação na disciplina curricular. Por seu conteúdo, pretendemos verificar o aproveitamento do participante, localizar pontos de dificuldade, anotar sugestões para futuras aplicações.

Conferindo o valor da experiência empreendida pelo coletivo como metodologia pedagógica, destacamos, em tais peças, pontos relativos ao conteúdo formal da disciplina, linhas de pensamento por ela suscitados, assim como considerações sobre os procedimentos propostos e sua sequência. O participante oferece sua avaliação como pesquisador interessado, em recorte de análise definido pela pesquisa comum.

Identificamos os depoentes através de nome/sobrenome, escola de origem e ano de ingresso, nesta ordem.

5.1. Cartas de Intenção

O primeiro retrato da turma configurou-se pela seleção das cartas de intenção. A realização de tais peças nos pareceu essencial para o transcorrer da experiência. Se, por um lado, através delas pudemos conferir afinidades entre os estudantes e a proposta do curso, por outro, firmou-se um compromisso de pesquisa conjunta, fundamental para a realização da oficina.

Os diversos aspectos apresentados na “Aula de Apresentação do Curso” foram citados pelos estudantes, em depoimentos que atestam a convergência entre perspectivas pessoais e as proposições feitas - tanto no que se refere ao conteúdo, quanto à metodologia de ensino proposta. Apresentando objetivos claros e metas de pesquisa próprias, os estudantes encontram interesse na “investigação comum”, assim como na “abordagem prática” e “multidisciplinar”. A vivência da “interdisciplinaridade”¹⁹⁹ é igualmente reconhecida pelos representantes das diversas escolas envolvidas, como importante ponto de interesse comum.

Hannah Souza, terceiro-anista do curso de audiovisual, especialmente interessada na área da direção de arte, declara, levando a questão para a área de atuação pretendida:

¹⁹⁹ Palavras proferidas pela professora durante a Apresentação da proposta do curso. Dia 11 de junho de 2013.

Durante a palestra [de apresentação do curso], gostei muito do modo como expressou a conexão entre todas as áreas da arte, da arquitetura, do teatro e do cinema. Acredito que todo profissional envolvido na produção de um filme só tem a crescer com o conhecimento e envolvimento com o trabalho de seus colegas. Se todos pensarem em como podem contribuir, juntos, para a criação de um produto, o resultado será muito melhor.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
- cartas de intenção (Anexo D)

O estudante Felipe Boquimpani (CAC, 2012), demonstra o mesmo interesse, formulando-o em função de sua experiência em iluminação cênica:

No teatro, trabalhando como iluminador e estudando para ser encenador, tenho grande interesse pelos modos de criação coletiva. Mais do que o projeto de um encenador ou o desejo artístico do cenógrafo, iluminador, figurinista etc, investigo o cruzamento das diversas linguagens nas relações entre si com o corpo do ator. Como cada elemento estabelece por si só um sentido cênico e multiplica outros sentidos na relação com o todo? [...] É também meu interesse de investigação, a improvisação na criação de outros artistas que não o ator.

Como engendrar um processo teatral no qual todos os artistas estão implicados na criação improvisada no momento de ensaio? [...] Desse modo, vejo na oportunidade de fazer o curso Fronteiras Permeáveis, não só desenvolver minhas investigações de criação sobre as diversas áreas plásticas do teatro, mas também contribuir para a prática de outros criadores nesse sentido.

Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012)
- cartas de intenção (Anexo D)

O texto poético enviado por Artur Abe (CAC, 2009), ator e estudante em fase de especialização, identifica de um lado a interdisciplinaridade como característica intrínseca ao teatro, por outro chama a atenção para a experimentação prática como ponto de interesse:

Então poética. então espaço entre. então uma relação de olhar-objeto-interpretação. Então signo. então ressignificação. então prática e busca metodológica para todos esses "entãos". Então teatro e minha função como ator na minha escolha de formação. Como atuar é também lidar constantemente com essa ideia de fronteiras. com produção de imagens e essencialmente com o olhar do outro. eu também sou um organizador ativo da cena.

Artur Abe (CAC ingresso em 2009)
- cartas de intenção (Anexo D)

A imersão corporal como proposição fundamental do curso chamou a atenção da estudante de arquitetura Catarina Cechini (FAU, 2011) e também de Luiza Strauss (FAU, 2009), que sintetiza sua expectativa relacionando a percepção individual à atividade em grupo multidisciplinar:

Porque o curso, ao utilizar nosso próprio corpo como referência, parece tratar da

relação entre os diferentes campos da arte de um modo muito mais tangível, algo inédito no meu passeio pelo tema até agora.

Catarina Cechini (FAU USP, ingresso em 2011)
- cartas de intenção (Anexo D)

A apresentação do curso Fronteiras Permeáveis estimulou-me em diversos sentidos. De um lado, a possibilidade de pensar o corpo e a percepção visual como módulos essenciais para criação da escala arquitetônica, não apenas reproduzindo, mas criando espaços por meio da investigação; [...].

Entendo, ainda, que o processo da criação tem origem na sensibilização e tal atividade, realizada em conjunto com estudantes envolvidos em indagações que partem de outras áreas do conhecimento, adquire um potencial ainda mais instigante.”

Luiza Strauss (FAU USP, 2009)
- cartas de intenção (Anexo D)

O foco na investigação sensorial como matéria de pesquisa é compartilhado também pelo ator amador e estudante de arquitetura Fellipe Brum Soares (FAU, 2009), quem diz:

Nos próximos semestres pretendo iniciar meus trabalhos finais [de curso] e como tema gostaria de mergulhar em um universo sensorial: da investigação do movimento de Laban; das sensações da arquitetura; do estudo da paralaxe aplicado ao espaço; do significado das formas; do discurso dos volumes.

Nesse sentido, meu desejo de fazer esse curso nasce da vontade de experimentar e do interesse pela direção de arte. Mas vai além: arquitetura, dança, música, pintura e teatro utilizam o mesmo repertório, passeiam juntos e devem manter um diálogo constante e complexo, assim como minha vontade de uma formação versátil e múltipla.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
- cartas de intenção (Anexo D)

A assistente de cenografia atuante e também estudante da FAU, Ana Claudia Amaral, encontra sentido para a utilização do corpo como matéria fundamental de estudo de um aspirante a diretor de arte. Ao considerar a proposta experiencial como método principal de pesquisa, justifica: “o ideal é que ele tenha estado, ao menos uma vez, na pele de todos os ‘personagens’”.

Em sua síntese, Ana Claudia Amaral (FAU, 2009) - que atua como assistente de direção de arte - reúne diversas passagens coincidentes às citações anteriores e encontra sentido na proposta ao identificar na figura do diretor de arte o manejador de instrumentos diversificados:

Interessei-me pela oficina "Fronteiras Permeáveis" por muitos motivos, dentre eles, um que foi explicitado no início do seminário temático. Trata-se do fato da Direção

de Arte ser procurada como profissão, ou mesmo como objeto de estudo, por pessoas que seguem diferentes carreiras acadêmicas, mas de certa forma se convergem num único objetivo.

Acredito que pelo fato do diretor de arte ser incumbido de pensar sob tantos pontos de vista, a fim de criar um espaço cênico de qualidade visual e funcional, com todas as cores e estímulos que tem direito, nos leva a pensar que o ideal é que ele tenha estado, ao menos uma vez, na pele de todos os "personagens". [...]

Acredito que, de acordo com o seminário de apresentação, o método do "Fronteiras Permeáveis" permite um olhar diferente dos ministrados na Universidade de São Paulo em matéria de cenografia - nas poucas unidades em que ele é abordado. Além disso, o próprio intercâmbio de conhecimentos e pontos de vista entre alunos de diferentes cursos qualifica a nossa formação dentro da disciplina e enriquece o material final. É uma troca muito interessante.

Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)
- cartas de intenção (Anexo D)

Além do interesse na prática múltipla e interdisciplinar, o aspecto do estímulo à criação livre, presente à proposta do curso, é ressaltado pelos estudantes como elemento de interesse primordial, como consideram Renato Duque (CTR, 2010) e Bruno Lotelli (CTR, 2009) :

Desde o início da minha graduação busco o encontro entre audiovisual e artes plásticas. (...) O Seminário Temático de Fronteiras Permeáveis me permitirá preencher uma lacuna no curso no sentido de que será um ponto de recepção, prática e teórica, em que poderei de fato aprender e trocar experiências que não sejam num campo estritamente profissional; os "exercícios" que pude ter na manipulação imagética ou de *performance* ou se limitaram a práticas de liberdade restrita ou de dificultosa experimentação. E isso se deve, principalmente, à ausência desse tipo de reflexão dentro do curso até então. Portanto, é uma vontade de aumentar meu repertório, ter trocas efetivas sobre conhecimentos na área, e, essencialmente, aplicar novos modos de entendimento das diferentes áreas que o Seminário permeia.

Renato José Duque Caetano (CTR, ingresso em 2010)
- cartas de intenção (Anexo D)

Há dois anos, já trabalhando constantemente no campo da fotografia cinematográfica (ora como diretor, ora como assistente), passei a trabalhar paralelamente com dramaturgia teatral. De início era uma fuga da divisão do trabalho nos sets profissionais em busca de mais liberdade criativa. Em pouco tempo, aquilo que parecia descolado voltou a se juntar. Trabalhar paralelamente com teatro e cinema ressignificou meu trabalho, que, embora ainda muito técnico, tornou-se mais poético. Percebi que o poder da linguagem narrativa através da descrição de espaços e corpos-no-espço me interessam acima de tudo, sobrepõe-se a saber se algo está produzido de acordo com os padrões aceitos. Após alguns textos escritos em processos colaborativos, voltei-me ao cinema para tentar carregar para dentro da minha arte matriz aquilo que eu havia aprendido, principalmente, nas salas de ensaio. Isto está de acordo com as minhas intenções em cursar essa disciplina porque a vejo como uma continuidade nessa trajetória."

Bruno Vieira Lotteli (CTR, ingresso em 2009)
- cartas de intenção (Anexo D)

Sobre o que a assistente de direção de arte Luiza Strauss (FAU, 2009) reconsidera, em opinião convergente a princípios essenciais da proposição apresentada:

O aprendizado baseado nas referências não desenvolve o processo criativo em toda sua potencialidade. Isso porque este aprendizado, bem como as experiências de mercado que pude vivenciar, baseiam o processo projetual na reprodução de ideias existentes, sem consolidar as bases para a criação de novas ideias e relações (apesar de estimulá-las de forma latente).

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- cartas de intenção (Anexo D)

A abordagem livre de prerrogativas narrativas torna-se um desejo para Ana Claudia, assim como para Luiza Strauss, ao mesmo tempo em que Catarina Cechini (FAU, 2012) encontra consonância conceitual com o proposto:

Gostaria muito de ter essa sensação de experimentar sem projeto e sem roteiro todas as possibilidades visuais, usando apenas a intuição, a memória, a percepção empírica.

Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)
- cartas de intenção (Anexo D)

Meu interesse no curso parte, antes de tudo, de um desejo de **investigação**, enquanto **formação**, que não é suprido pelas disciplinas curriculares. Este desejo conxiste na **exploração do espaço em suas condições elementares**. (grifos originais)

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- cartas de intenção (Anexo D)

Conceitos como espacialidade, texturas, cores e luz são importantes, não apenas porque revelam algo cognitivo sobre a narrativa e personagens, mas também porque levam o espectador a experiências sensoriais concordantes com eles. Quando assisti à palestra do curso "Fronteiras Permeáveis", senti um gigante interesse, uma esperança de respostas e, principalmente, alívio.

Catarina Cechini (FAU USP, ingresso em 2011)
- cartas de intenção (Anexo D)

A “possibilidade de pensar o desenho do espaço como condição narrativa e compositiva para as artes” dramáticas, como aponta Luiza Strauss (FAU, 2009), encontra sintonia também na estudante da mesma escola Catarina Cechini (FAU, 2012):

A construção de uma narrativa ou roteiro a partir da espacialidade - e não o contrário - é algo que nunca havia passado pela minha cabeça e, ao mesmo tempo, algo que faz todo o sentido. [...]

Catarina Cechini (FAU USP, ingresso em 2011)
- cartas de intenção (Anexo D)

Por outro lado, algumas considerações por Bruna Mass e Iris das Neves, estudantes de cinema e atuantes em produções estudantis ou profissionais, apresentam pontos de vista sobre as matérias da direção de arte com certa confusão no que diz respeito à configuração geral do trabalho audiovisual (grifos nossos):

Acredito que a direção de arte é uma grande ferramenta para o diretor, por ser a **única área dentro de uma obra audiovisual que expressa o não narrativo**.

Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010)
- cartas de intenção (Anexo D)

Para mim, Direção de Arte é **a parte mais livre** do cinema, a que pode criar qualquer coisa, independente de dinheiro ou equipamentos sofisticados. É o que faz o espectador acreditar no filme e no mundo que ele é introduzido, sendo o ambiente uma **reprodução** do mundo real ou **completamente** onírico.

Iris das Neves Libanio Ferreira (CTR, ingresso em 2011)
- cartas de intenção (Anexo D)

A ausência de uma disciplina específica sobre Direção de Arte, como matéria a ser estudada em maior profundidade do que é oferecido pelas escolas atualmente, é repetida nos depoimentos, igualmente como motivação para cursar o Laboratório Interdisciplinar Fronteiras Permeáveis. Utilizando vocabulário próprio da escola, termos mencionados na Aula de Apresentação ou, coincidentemente, palavras exaustivamente abordadas nesta pesquisa, os estudantes comentam:

Apesar de meu interesse por direção de arte, não há no CTR a possibilidade de se ‘ênfatizar’²⁰⁰ na área, que fica restrita a pouquíssimas disciplinas. Sinto que o Seminário preencheria muito dessa carência.

João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012)
- cartas de intenção (Anexo D)

A possibilidade de “experenciarmos” essa “oficina interdisciplinar” nesse momento específico da minha graduação, também constituiria uma *experiência única*, pois no segundo semestre de 2013 iniciarei as matérias de Direção Teatral, nas quais os aspectos da Direção de Arte são extremamente necessários, porém, muitas vezes, não abordados tão especificamente. [...]

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)
- cartas de intenção (Anexo D)

As áreas por que mais me interessam no Audiovisual são Fotografia e Direção de Arte. A questão da visualidade de um filme e toda a sua construção me encanta, e acredito que essas duas áreas estão intimamente envolvidas. Fiz ênfase em Imagem, mas gostaria de aprofundar meus conhecimentos e experiências em Direção de Arte, um assunto que infelizmente só foi tratado por um semestre opcional no curso.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
- cartas de intenção (Anexo D)

A oportunidade de cursar a aula auxiliará tanto na expansão do conhecimento, tanto teórico como prático da área, além da experiência em outros trabalhos, fora da grade curricular, que possibilitarão uma maior liberdade de criação para uma função que normalmente é tratada como auxiliar das demais no curso.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)
- cartas de intenção (Anexo D)

²⁰⁰ “ênfatizar” refere-se ao termo “ênfase” utilizado pelo CTR, referindo-se à especialidade profissional escolhida pelo estudante a certa altura do curso; o CAC utiliza para o mesmo fim o termo “habilitação”.

A possibilidade de poder fazer parte de um curso laboratório, como o que nos propôs, trará um grande amadurecimento a minha linha de raciocínio. Poder discutir com pessoas de áreas diferentes me parece o terreno mais fértil para desenvolver um novo paradigma nessa minha busca.

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP - CTR USP
- cartas de intenção (Anexo D)

Os estudantes de artes plásticas também apontam pontos de interesse na proposição da direção de arte enquanto disciplina de fronteiras permeáveis, colocando a dificuldade de desenvolver as pesquisas artísticas, as quais se dedicam em percursos confluentes nas grades curriculares de suas escolas. Acrescentamos aqui o depoimento da aluna do CAP selecionada, que cancelou sua matrícula por motivos pessoais, tendo sido substituída pela intercambista colombiana Carol Hernandez (Artes Visuales PUJC – CAP), da mesma escola, na primeira aula.

Integrar o curso Fronteiras Permeáveis me parece uma grande oportunidade de seguir explorando o campo do cinema e teatro relacionando-os ao meu interesse enquanto estudante de artes. A minha pesquisa se utiliza da fotografia e da instalação para ganhar corpo, explorar a sensibilidade em relação às questões da cena, como o curso se propõe, é fundamental para o amadurecimento do meu trabalho. A proposta de buscar soluções com um coletivo e ser aluna e ao mesmo tempo colaboradora de uma pesquisa é muito estimulante, o prazer dessa troca constante é primordial no campo da criação.

Tentei por dois anos me matricular na disciplina Direção de Arte, oferecida pelo Departamento de Cinema, Rádio e Televisão, porém sem sucesso. A estrutura dos cursos de artes e cinema da ECA ainda é pouco pensada sob um viés de interdisciplinaridade, vejo o curso Fronteiras Permeáveis como uma grande chance de estar em contato com pessoas de outras áreas e com uma importante profissional da direção de arte e cenografia do Brasil.

Julia Coelho Guimarães de Oliveira (CAP, ingresso em 2010)
- cartas de intenção (Anexo D)

No transcorrer dos últimos três anos dirigi minha graduação, no departamento de Artes Plásticas, à pesquisa e produção audiovisual. [...] Meu interesse em participar da oficina Fronteiras Permeáveis surge da necessidade de estudar assuntos que não são abordados pelas disciplinas oferecidas pelo CAP, mas que por sua vez são importantíssimos para a formação daqueles que se dedicam à produção audiovisual e buscam compreender as diversas relações que se estabelecem entre o ator, o espaço que o cerca, a câmera e a equipe de produção.

Caio Felipe de Melo Guedes e Oliveira (CAP, ingresso em 2010)
- cartas de intenção (Anexo D)

Embora trabalhe com novas mídias, sobretudo com a interatividade e o cinema expandido, tento não me limitar apenas com o computador como suporte para as minhas obras. Utilizando, às vezes, materiais de recuperação associados com projetores e superfícies de reflexão e de refração para tornar aparente ao espectador o espaço em que está se apresentando a obra. Acredito que essa minha preocupação atual faça parte da discussão sobre a importância de se levar em consideração o espaço como um elemento constitutivo da obra. Interesse-me cada vez mais nessa relação: corpo do espectador e espaço arquitetônico. Preocupação que esteve presente no trabalho de artistas plásticos desde as vanguardas do início do século

(Merzbau, Kurt Schwiters), por exemplo. A dificuldade de encontrar um curso adaptado a essa minha preocupação, me fez sempre pesquisar sozinha ou tentar discutir essas questões em cursos que não tinham essa visão. O que dificulta muito a continuidade da reflexão.

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP)
- cartas de intenção (Anexo D)

A proposta do Laboratório Interdisciplinar Fronteiras Permeáveis encontra assim, quórum para sua realização, contando com pactos exploratórios comuns. A interdisciplinaridade pretendida foi alcançada: estudantes com diferentes focos de atuação artística reuniram-se entre diretores e arquitetos, bailarinos e iluminadores, atores e artistas visuais, fotógrafos e roteiristas. O grupo de pesquisadores inicia assim uma experiência que pretende-se *estética*, como processo de aprendizado sobre a matéria específica, de forma acordada.

5.2. Cadernos e depoimentos finais

Os documentos analisados neste tópico, cadernos e depoimentos pessoais dos alunos misturam-se por natureza. Muitos estudantes entregaram as “Considerações Finais” solicitadas nas páginas das brochuras, enquanto outros o fizeram por mídia sonora ou manuscritos impressos. Alguns não entregaram.

5.2.1. Aquecimento

5.2.1.1. Aquecimento Corporal

Módulo 1 – Jogos 1, 2, 3, 6, 7

A dinâmica proposta coloca aos estudantes diversos desafios, seja de ordem afetiva, intelectual ou prática. O esforço envolvido no encontro de um novo grupo de convivência e trabalho é sentido pelos participantes na primeira aula. A timidez dominou o ambiente, durante a apresentação de cada componente presente, dividindo o espaço com a curiosidade. Porém, no decorrer das atividades esta tensão inicial pareceu dissipar-se, através do exercício de aquecimento e, em seguida, pela própria dinâmica proposta ao grupo.

Para a estudante de cinema Bruna Bertolino (CTR, 2009), a experiência provocou uma “dificuldade pessoal” no que diz respeito “a me expressar numa sala com pessoas desconhecidas”, como explicitou em anotação sobre a sessão, na primeira página de seu

caderno. No entanto, ao concluir a frase dizendo “porém deu uma noção do ‘estilo pessoal’ de cada um”²⁰¹, nos faz deduzir que, enfrentando o sentimento de inibição, conseguiu aproximar-se dos novos parceiros. Por fim, no texto Considerações Gerais, entregue pela aluna ao final do curso, ela conclui: “a aula proporcionou uma integração que eu nunca tinha visto”. Gabriela Torrezani (CTR, 2009), por sua vez, faz sobre o mesmo processo, o seguinte comentário: “no começo, todos estavam mais retraídos e foi muito legal ver como isso mudou completamente ao longo do dia”²⁰².

As diferenças entre as escolas reunidas pelo curso mostraram-se à medida que os estudantes foram se apresentando e colocando suas preferências artísticas e profissionais, relacionando-as com os programas específicos e as opções de continuidade disponíveis a cada currículo. Os diversos departamentos envolvidos trouxeram ao debate, na sala de aula comum, focos distintos de acordo com a metodologia e princípios aplicada por sua escola de origem. Nesse sentido, o arquiteto em formação e assistente de cenografia Fernando Passetti (FAU, 2009) comenta, em seu caderno, “a primeira aproximação com os outros integrantes do curso”, que, segundo suas palavras:

[...] aconteceu em roda, num momento em que cada um contou seus motivos, interesses e vontades de estar e participar do grupo. Achei muito curioso a maneira de cada um se apresentar e se colocar perante todos. Ela variou de acordo com o grupo de cada Instituto. Os alunos dos diferentes cursos da ECA colocaram-se enquanto especialistas [...] os estudantes vindos da FAU, por sua vez, pareceram ter uma postura mais generalista, [...].

Fernando Passetti (FAU USP, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 5 (Anexo E)

A diretora de arte de produções curriculares Bruna Mass (CTR – 2010), também reparou na diferença entre os colegas, na qual enxergou vantagens:

O Seminário Temático contava com alunos de diferentes cursos, embora o objetivo fosse comum. Foi durante a apresentação que percebi que estava num ambiente diferente do meu, só de ouvir as pessoas. O modo de falar e as próprias palavras usadas eram diferentes das que eu estava acostumada a escutar.

Acredito que isso contribuiu muito para as atividades que fizemos terem resultados tão bacanas e fora do comum e do que eu esperava. Em muitas ocasiões, com objetos limitados para trabalhar, pensava que o resultado de todos seria muito parecido, coisa que nunca acontecia. As obras ficavam muito distintas.

Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010)
- depoimentos escritos (Anexo G)

²⁰¹ cadernos pessoais, p. 1 (Anexo E) (aspas do depoente)

²⁰² cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E)

Em meio às conversas, a artista plástica em formação e intercambista recebida pelo CTR Bruna Vallim (UNESP- Artes Visuais - 2012 / CTR 2013) exprimiu, através do desenho abaixo, a tensão preliminar percebida durante a sessão de apresentação do grupo como movimento de retração, e a posterior sensação de relaxamento, provocado pelo exercício corporal, indicando seu sentido irradiador:

Figura 19:

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 – CTR) - cadernos pessoais p. 2 (Anexo E)
Carimbo e caneta Hidrocor sobre papel sulfite.

Conrado Santos (CAC - 2012) lembrando “da primeira aula, quando a gente chegou naquele espaço novo, diferente”, assim como os colegas, confere ao aquecimento a propriedade de desfazer a tensão característica da expectativa inicial sobre um processo a ser desvendado, ao mesmo tempo que demonstra a importância de tal atividade para sua *presentificação* no espaço.

eu nunca tinha entrado no CTR. Tem sempre aquele estranhamento de encontrar um espaço totalmente diferente, uma turma nova, uma professora que vc não conhece. Mas eu acho que logo que a gente começou a fazer aquele aquecimento, senti o espaço que eu estava entrando.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)

– depoimentos sonoros (Anexo F)

A *presença* do estudante naquele momento, em reconhecimento do lugar, de si e do outro são objetivos principais da etapa de aquecimento do Liga Pontos, assim como a criação da *intimidade* entre os participantes, tornando-os disponíveis para a experiência. Em ambos os sentidos, encontramos, nos depoimentos, sinais de sucesso para a proposição feita, já no primeiro encontro.

Em suas anotações sobre a primeira sessão de exercícios corporais, Bruna Bertolino (CTR, 2011) afirma que “o aquecimento ajuda a esquecer como você está cansado e o que vai

fazer depois”, completando que tais atividades foram “importantes para integrar”²⁰³ a turma; enquanto Camila Florio (CAC – 2012) resume: “em nossa primeira aula começamos com um aquecimento, através dele adaptamos o nosso corpo para o espaço que adentramos e para enxergar as pessoas que iremos trocar experiências ao longo do semestre”²⁰⁴.

Fernando Passetti (FAU, 2009) revê sua posição sobre a questão por ele levantada na conversa de “Apresentação”, enquanto avalia a vivência de um espaço neutro em meio a seu cotidiano. Em suas palavras:

Logo ficou claro para mim que por mais que cada um dos presentes tivesse sua especialidade, aquele espaço preto em que nos encontrávamos, para uma aula, nos faria, diversas vezes, perder a especialidade de nossas formações acadêmicas até então. [...] O espaço preto do estúdio A, que eu já conhecia²⁰⁵, me pareceu um espaço novo, talvez com uma carga arquitetônica menor do que aquela que encontramos no nosso edifício da FAU. Assim, o estúdio virou um local neutro para mim, sem o peso de ser ou querer ser arquiteto.

Fernando Passetti, (FAU USP, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 9 (Anexo E)

Em outra linguagem, Caio Oliveira (CAP - 2010) oferece-nos, em seu caderno, um bem-humorado retrato de movimentos praticados como aquecimento durante o curso, com os seguintes comentários textuais: “dos alongamentos - impressões acerca das atividades aeróbicas da descoberta da presença do outro, do eu e das coisas do espaço” (canto direito inferior):

Figura 20:

Caio Oliveira (CAP, 2010) - cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E).
Caneta Hidrocor sobre papel sulfite.

²⁰³ Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011) - cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E).

²⁰⁴ Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E).

²⁰⁵ Como monitor, Fernando Passetti me acompanhou em visitas técnicas e de levantamento do estúdio do CTR, diversas vezes, desenhou plantas, cortes e estudos em 3D para o projeto estrutural físico da sala. Na mudança de sala, novos desenhos foram feitos, assim como na criação das aulas – material a ser ainda organizado.

Algumas páginas à frente do mesmo caderno, chama a atenção ao ruído presente. Tendo como ponto central, o corpo envolto nas palavras “alongar é muito bom para todas as idades”, o papel é transpassado, à direita, respeitando o espaço da virada de página, com os dizeres: “o deslocamento humano gera ruído, não se trata apenas do som”.

Figura 21:
Caio Oliveira (CAP, 2010) - cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E)
Caneta Hidrocor sobre papel sulfite.

Já a estudiosa Luiza Strauss (FAU – 2009) reconhece a formação de uma “memória, individual e coletiva, quanto ao espaço da sala”, quando “ativamos nosso caminhar e aguçamos nossos sentidos latentes”.

Referindo-se ao “segundo momento” da sessão, a estudante apresenta reflexão complexa sobre os diferentes aspectos envolvidos na observação e vivência da dinâmica baseada no *espelhamento*. Discute noções acerca da “ocupação do espaço” pela “linha”, mesmo que virtual, sensações de “escala” e “distância”. Ressalta, ainda, a importância do exercício na percepção da convivência entre os corpos e o meio, assim como na consciência sobre o olhar. Encontra diálogo assim, para uma discussão interna sobre as relações entre espacialidade e “visualidade”, assuntos fundamentais da experiência proposta, como pode-se desfrutar pela leitura de seu depoimento:

Num segundo momento nos alinhamos em duas filas, a partir das quais, localizadas frente a frente, realizávamos uma troca de lugar com o colega correspondente. Tal exercício, além de trazer-nos a percepção corporal de como uma linha ocupa o espaço, ativou também nossos olhares, pois ao longo das trocas de lugar, tínhamos de manter o olhar fixo no olhar da pessoa com quem trocávamos de lugar. Na aproximação e distanciamento de uma pessoa semelhante a nós, além de explorar a mudança de escala, relativa à mudança de distância, exploramos principalmente a presença do olhar, condição básica sobre a qual trabalharíamos ao longo de todo o curso: estamos vendo e sendo vistos. A visualidade colocou-se assim, desde o início, como uma das mais importantes pré condições para qualquer fenômeno ou qualquer experiência no espaço: vendo-o, vejo-me e vejo os outros presentes nele; assim, significo-o segundo a presença, individual e coletiva.

Luiza Strauss (FAU – 2009)
- depoimentos escritos (Anexo G) – Reflexão final, p. 6

Ana Claudia de Oliveira (FAU - 2009) representa em planta duas ações sequenciais do exercício de aquecimento: descrevendo aquela que explora noções sobre diagonalidade, assim como apresentando o diagrama provocado pelo estudo do paralelismo. Anotações que demonstram a percepção do movimento enquanto característica fundamental do desenho, enquanto presença que define linhas no espaço, ordenando também a visualização do plano da folha. Em codificação gráfica, assim como através da ação empreendida, a estudante treina seu olhar, percebe os canais de apreensão, reconhece e produz significados próprios à experiência:

Figura 22:
Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU, ingresso 2009) - cadernos pessoais,, p. 2 (Anexo E)
Representação dos deslocamentos propostos durante o movimento 2: planta.
Caneta Hidrocor sobre papel sulfite.

No mesmo sentido, a estudante de artes cênicas Camila Florio percebe a correspondência entre a dinâmica proposta e os elementos fundamentais que desejamos explorar durante a sessão, e relaciona: “nossos olhos quando se aproximaram tornaram-se pontos e quando nos distanciávamos, tornavam-se uma espécie de linha invisível”²⁰⁶.

Bruna Vallim (UNESP, 2009 - CTR) aponta o exercício como estímulo à confiança em si, no contexto de sala de aula: “a proposta consistia em nos aproximarmos da pessoa a nossa frente – olhar com olhar – e trocarmos de lugar mantendo esse olhar, ou seja, voltar de costas [...], exigindo uma certa autoconfiança”²⁰⁷.

²⁰⁶ Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E).

²⁰⁷ Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP) - cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E).

Em suas anotações finais sobre o curso, o mesmo Fernando retoma a experiência e confere diversos fenômenos por ela produzidos em sua visualidade e percepção espacial. A intensidade daquele movimento tornou memorável, ao estudante, questões fundamentais à compreensão da dinâmica cênica do corpo no espaço, que segundo ele, permearam todo o decurso das aulas, como pode-se ver no manuscrito reproduzido abaixo, assim como na representação em planta que segue:

A translação de dois desses pontos (eu e meu colega) numa linha imaginária, divide o espaço em dois: um a nossa direita, outro a nossa esquerda. Ao chegarmos ao meio do trajeto, somos impelidos a girar em torno do colega e retornar, de costas para a posição ocupada por ele anteriormente. Esse giro, em torno do colega, modifica completamente nossa percepção do espaço, mesmo que esta só ocorra naquele momento, através de nossas visões periféricas. Cruzar o campo cênico com um colega dialoga profundamente com o início dos jogos. Se formos pensar na geometria euclidiana e associá-la às Fronteiras Permeáveis, cada indivíduo representa um ponto e com seu par, podem determinar uma reta.

Fernando Passetti, (FAU USP, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 12 (Anexo E)

Figura 23:

Fernando Passetti (FAU, 2009) - cadernos pessoais, p. 11 (Anexo E) /
Representação do deslocamento proposto durante o movimento 2 do aquecimento: planta.
Caneta Hidrocor sobre papel sulfite.

Sobre outro aspecto de reflexão, a correlação entre velocidade e direção do movimento é sentida pelo estudante de arquitetura e ator Felipe Brum Soares (FAU – 2009), na vivência do mesmo processo de aquecimento. Chamando a atenção para o desenho dinâmico no espaço, interliga o movimento à visualidade. Ensaiaando significações para tais sentimentos, assinala em seu depoimento de final de curso:

Me lembro de um aquecimento que fizemos fileiras e cada um tinha uma dupla e essas duplas se cruzavam no espaço uma a uma, e tinham diferentes velocidades para isso ser feito, as vezes rapidamente, as vezes devagar. E vem toda essa questão da linha no espaço, de como uma linha pode ser desenhada em um ritmo criando uma relação; como pode ser desenhada em outro ritmo, numa outra direção, em

outro ângulo criando outras relações, e essa duas relações também se relacionarem.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)

– depoimentos sonoros (Anexo F)

Os aquecimentos corporais das outras aulas foram comentados ou registrados em desenho por um ou outro, porém o impacto produzido pelos exercícios do primeiro e segundo encontros repetiu-se apenas quando mudamos de modalidade de exercício. Porém, é unânime a constatação, pelos estudantes, da relevância do procedimento a cada sessão.

5.2.1.2. Aquecimento em ação junto à matéria

Módulo 1 - jogos 3 e 5

Reunimos para análise, neste tópico, tanto os aquecimentos físicos experimentados no terceiro encontro, quando os estudantes construíram estruturas complexas a partir do uso de seus próprios corpos como módulos construtivos, quanto àqueles realizados junto ao tecido maleável, manipulado coletivamente na sessão inaugural da ocupação da sala de ensaio do CAC.

Felippe Brum Soares (FAU, 2009) descreve o exercício proposto na aula três, no qual reconhece utilidade na percepção de aspectos construtivos fundamentais, considerando a inter-relação entre a atividade de aquecimento e o exercício seguinte como “uma questão muito interessante que foi abordada pelo curso”²⁰⁸:

Na aula das caixas fizemos uma série de aquecimentos em que testávamos as questões de peso, contrapesos, equilíbrios e estruturas do corpo; sozinhos, em duplas, grupos, etc. Logo depois a gente fez a intervenção com as caixas, que tem suas estruturas, suas proporções, seus pesos, etc etc, é um estímulo a mais para deixar as coisas acontecerem de uma maneira muito natural, mas cria já uma reflexão paralela [como a dizer:] deixa ver, o corpo tem uma estrutura; veja bem como isso pesa mais aqui; isso tem um equilíbrio aqui, e veja bem as caixas também tem esse equilíbrio, esse peso, essa estrutura.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)

– depoimentos sonoros (Anexo F)

No mesmo sentido, analisando o “aquecimento referente ao exercício do tecido” realizado no Jogo 5, Luiza Strauss (FAU, 2009) percebe particularidades do material apresentado, como “transparência e maleabilidade”, na vivência direta “com nossos próprios corpos”, concluindo: a atividade contribuiu para “o desenvolvimento de uma memória

²⁰⁸ Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009) - depoimentos sonoros (Anexo F).

corporal, para lidar com as propriedades do material posteriormente”²⁰⁹ na etapa do exercício. Camila (CAC, 2012) descreve assim a experiência:

Depois da chegada entramos em contato com a malha de fardo, ... um pano de característica interessante e altamente flexível. Brincamos com o pano em conjunto, o esticamos e nos enrolamos nele; sentimos sua textura, sua expansão máxima e sua maior contração.

Camila Florio (CAC ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 9 (Anexo E)

Descrição complementada por Bruna Vallim ao dizer: “fizemos movimentos tecido x corpo, para nos aflorar as ideias possíveis desse material”²¹⁰. Frase por ela ilustrada através das colagens, onde a gaze faz o papel da malha de fardo antes utilizada, diagramas que representam formações realizadas pelo grupo:

Figura 24:
Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP – CTR) - cadernos pessoais, p. 25-26 (Anexo E)
Colagem: caneta hidrocor e gaze sobre papel sulfite..

Olívia Teixeira (CAC, 2012) reconhece as formas construídas durante a dinâmica de aquecimento, quando fala: “começamos a explorar um gigantesco rolo de malha de fardo. Fizemos um caracol de gente, manuseamos, entramos, puxamos, rasgamos e até cortamos”²¹¹. Observações complementadas por Fellipe Brum (FAU, 2009), que atenta ainda para a propriedade moldável do material. A experiência torna-se ilustração na reflexão posterior sobre a experiência, esboçada por Ana Claudia Amaral (FAU, 2009) em seu caderno, na qual as ligações maleáveis configuram as formas.

²⁰⁹ Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009) - depoimentos escritos (Anexo G).

²¹⁰ Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP) - cadernos pessoais, p. 25 (Anexo E).

²¹¹ Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 11 (Anexo E).

no início fizemos um grande caracol e trabalhamos a flexibilidade e maleabilidade do plano branco - que era além de um plano, um pano - mas a essência da coisa era um plano maleável que poderia ser moldado da forma que desejássemos. O aquecimento daquela aula foi um grande caracol, e de repente numa ponta do caracol começamos a nos aglutinar e virou novamente uma *performance*, apreendendo uma nova percepção dali.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

Figura 25:

Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009) - cadernos pessoais, p. 17 (Anexo E)
Caneta Hidrocor sobre papel sulfite.

5.2.1.3. Aquecimento Bloquinho

Módulo 1 - jogos 4 e 5

Ao terceiro tipo de aquecimento físico aplicado no módulo 1, um bloco de pessoas se organiza como ponto, enquanto uma linha de corpos se forma paralela à parede, em seu maior lado, configurando a primeira proposição relativa ao exercício do “Bloquinho”, que se repetirá em aulas intercaladas e, em contextos distintos, como descrito anteriormente. Conrado Souza (CAC, 2012) descreve a experiência, reconhecendo um movimento de criação de intimidade crescente entre o grupo, ao longo dos três primeiros jogos propostos como aquecimento:

Aqueles primeiros exercícios com o corpo, formando a linha, os bloquinhos e andando pela sala. Pra mim o mais interessante de tudo era ver como a gente se comportava como grupo. Era muito legal ver que o bloquinho virava e dava uma desestabilizada e depois voltava. E que a gente sempre queria interagir com o outro bloquinho. Parecia que de uma certa forma, a interação entre a gente já era suficiente. Por isso que a gente queria interagir com o outro bloquinho sempre.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

A experiência inaugural do exercício, comentado por Vallim como “um verdadeiro trabalho de equipe”²¹², é descrita por Luiza Strauss:

Ao organizarmos, com nossos corpos, um bloquinho e uma linha, simultaneamente, no espaço da sala, foi interessante perceber que um existia sempre em relação ao outro: o bloquinho tentava atingir a linha ou a linha buscava cercar e prender o bloquinho. Isso nos mostrou que quando os dois estão presentes no mesmo espaço ou numa mesma composição, não existem isoladamente; pelo contrário, ressignificam-se mutuamente a todo momento, ao interferirem, ambos, na orientação do espaço que ocupam.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos escritos (Anexo G) – Reflexão final, p. 6

A segunda edição do Bloquinho levou o grupo para o espaço das escolas, munidos de câmeras cegas. O exercício é descrito por Felipe Brum:

Em determinada aula, fizemos o exercício do bloquinho: um grupo andando em espaços externos à caixa preta que começamos o curso [CTR]. Foi interessante a questão do andar observando somente a nuca da pessoa à sua frente, mas notando pela sua visão periférica e pelas suas sensações como o espaço se abre e se fecha, como se ilumina, clarea e escurece, como isso mexe com a percepção sem necessariamente a gente estar observando isso acontecer.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Segundo o estudante, ganhar novos prismas para “o repertório da arquitetura, foi muito interessante. Vivenciar isso, mesmo sendo um curso mais voltado à cenografia e às questões da Direção de Arte”²¹³, trouxe a ele ideia central para a proposição do curso, em grifos originais: “sobretudo o ESPAÇO é o grande ponto em comum dessas áreas todas”²¹⁴. Atento a seus estudos sobre a forma, o estudante faz uma análise comparativa entre as diversas aplicações da dinâmica:

Quando fizemos esse exercício da percepção em grupo sobre os espaços no espaço da FAU, foi uma relação completamente diferente que o mesmo exercício que fizemos no CTR. Pois no caso da FAU não há espaço enclausurado, não há um corredor estreito como no CTR, o que existem são espaços amplos, grandes planos que sobem, que descem, volumes soltos, uma luminosidade diferente que altera completamente essa percepção. Já quando fizemos esse exercício na própria sala do estúdio, um espaço totalmente preto, foi bem diferente, outras relações.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

²¹² Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP) - cadernos pessoais, p. 4. (Anexo E)

²¹³ Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009) – depoimentos sonoros (Anexo F).

²¹⁴ Idem.

A pesquisadora Luiza Strauss reconhece na atividade princípios de presença defendidos pelo psicanalista Jacques Lacan, “segundo a qual não há apenas o olhar do sujeito sobre o mundo, mas também o do mundo sobre o sujeito”²¹⁵. Nesse sentido, a participante descreve a experiência:

Enquanto andávamos pela prédio em bloquinho não éramos apenas nós que olhávamos o prédio, mas sentíamos também o olhar do prédio sobre nós. Sentíamos este olhar nos oprimir quando passávamos por um corredor mais estreito; sentíamos este olhar nos chamar quando passávamos ao lado de um vão (como ocorreu diversas vezes no espaço da FAU); ou sentíamos este olhar nos questionar quando passávamos por algum espaço com o qual a forma do bloquinho parecia incompatível.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos escritos (Anexo G) – Reflexão Final, p. 2

Em sua leitura, Luiza relaciona o uso da câmera com a liberação do *incômodo* causado pela “presença e a pressão do olhar do prédio sobre nós”. Segundo a estudante: “tal incômodo era aliviado quando éramos nós os portadores da câmera. Detentores do olhar, invertiam-se os papéis, e colocávamo-nos no lugar do prédio, como observadores do bloquinho”²¹⁶. Nesse sentido, a participante reconhece na atividade a presença de uma inter-relação “entre nosso próprio desejo, o desejo do prédio e o desejo da câmera”²¹⁷. Por fim, identificando na ação realizada, a interatividade entre os corpos em convivência ao espaço e no tempo, encontra na bibliografia estudada, embasamento para sua conclusão sobre a relevância do exercício, assim como estabelece relação entre a ação de aquecimento e a função criativa subsequente, quando diz:

[...] reitero, aqui, sua importância, tanto para a ativação do olhar, como para a ativação da percepção de que, não somos apenas nós que olhamos os objetos, mas os objetos que nos cercam também nos olham e isso pertence ao nosso sentimento primordial de estar no mundo.

O mesmo jogo de olhares ocorreu no exercício da projeção: enquanto nos movimentávamos ao redor do cenário de caixas que havíamos construído sentíamos-nos olhados por elas: por seus vãos, alturas e bloqueios. Quando detínhamos o aparato câmera-projetor, o jogo se invertia, e éramos nós os observadores, capazes de ressignificar o sentido das caixas a partir da filmagem e da projeção que exercíamos sobre elas.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos escritos (Anexo G) – Reflexão Final, p. 6

²¹⁵ Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009) – depoimentos escritos (Anexo G) - Reflexão Final, p. 2.

²¹⁶ Idem.

²¹⁷ Idem.

A linguagem gráfica é utilizada por Catarina Cechini (FAU, 2011) ao refletir sobre outros aspectos presentes na experiência. Em anotações esquemáticas, propõe uma leitura própria sobre a dinâmica experienciada. Através de signos gráficos, descreve a configuração do bloquinho, incluindo questões relativas ao movimento de entrada e saída do “indivíduo-portador-da-câmera” no conjunto conformado pelos corpos. Ao lado coloca a questão: “como lidar com o vazio?”, apontando duas direções como resposta: “tratar o vazio como outro elemento visual” e, por outro lado, “preencher”²¹⁸.

Por meio de traços, a estudante anota e compara as experiências vividas nas distintas arquiteturas visitadas, qualificando, novamente utilizando-se de representações visuais e textualmente, a visita ao CTR e à FAU. Através de substantivos como: “experiência sensorial”; “sensação”; “vento”; “luz”; “ambiente sóbrio e claro”²¹⁹, descreve uma delas comparando-a a um filme de suspense. Utilizando-se de novo vocabulário apresenta a apreensão de noções de ritmo da vivência do som do lugar, ao anotar duas frentes de significação para o elemento *ruídos*: *diferentes ambientes* e *dinamismo*. Em ilustração, marca pontos de virada da linha através de símbolos de destaque, como brilhos e, por fim, notas musicais:

Figura 26:
Catarina Cechini (FAU USP, ingresso em 2011) - cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E)
Caneta hidrocor sobre papel sulfite.

²¹⁸ Catarina Cechini (FAU USP, ingresso em 2011) - cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E).

²¹⁹ Idem.

5.2.1.4. Aquecimento - Galeria Flórida

Módulo 2 - jogos 8 a 11

Aulas na galeria: a apropriação do espaço foi muito rápida. Um dia eu nem conhecia o lugar, no outro já me sentia em casa.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)

- cadernos pessoais, p. 9 (Anexo E)

Os aquecimentos praticados na Galeria Flórida - exercícios realizados após a experiência do primeiro módulo - encontram estudantes ávidos pelo estudo da matéria em ambiente real, sob efeito ainda dos recentes parâmetros intuídos:

Saímos da Cidade Universitária. A sensação de experimentar um novo espaço, cheio de cores, informações foi como: “um velho matuto vendo o mar pela primeira vez. [...] Essa passagem-trajeto, significou para mim, pôr à prova minha memória, tanto físico como visual, que antes era trabalhada no espaço abstrato, veio aos poucos como um grande e retangular espaço, onde haviam pessoas, som, cores, texturas, objetos, que resumo por: cidade. [...] Descobrimos um novo universo.”

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP - CTR USP)

- cadernos pessoais, p. 41 (Anexo E)

A experiência sobre os primeiros contatos no novo *set* é descrita por Luiza Strauss, que, apontando a apreensão conjunta de aspectos táteis e visuais presentes ao espaço da galeria, reconhece aspectos primordiais de sua conformação, antes debatidos. Enquanto, Bruna Vallim representa, em diagramas como o que segue, sensações primárias a essas ações, conectando palavras repetidamente discutidas no processo em andamento:

O aquecimento constituiu-se em caminhar pelo espaço da galeria, em duplas, num verdadeiro tateamento visual. Tal aquecimento nos trouxe uma primeira aproximação às relações entre medidas, texturas, proporções e linhas de força organizadoras do espaço da galeria.

Luiza Strauss (FAU USP, 2009)

– depoimentos escritos (Anexo G) - Reflexões finais, p. 7

Figura 27:

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP - CTR USP) - cadernos pessoais, p. 41 (Anexo E)

Carimbo e esferográfica sobre sulfite.

O exercício estimula Olívia Teixeira a explorar pontos de vista diversos e inusitados, ao mesmo tempo em que a faz perceber relações entre o ambiente que se apresenta e aquele que o produziu, como relata:

Eu deitei no banco, coloquei os pés pra cima e a cabeça para baixo: ver tudo aquilo sob novas perspectivas foi bem diferente. Também me acocorei e coloquei a cabeça paralela ao chão e vi todo o caminho na perspectiva: o chão tão largo perto de mim e estreito lá no topo. Foram sensações estranhas e eu refleti em como estou condicionada a não ver, vendo.

Este estado contemplativo me levava a pensar em coisas distintas e me estimulou na curiosidade de entender o “como” e o “porque” aquelas pessoas haviam construído o espaço daquela maneira.

Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 17 (Anexo E)

O desenho entra em cena neste módulo em posições ambíguas - ora como aquecimento, ora exercício - provocando reações diversas nos estudantes. Um desconforto foi sentido por aqueles que reconhecem em si dificuldades, aparentemente intransponíveis, para com o ato, apresentando porém critérios claros na apropriação das ferramentas do traço sobre o papel, assim como a sensibilidade no reparo sobre a frequência definida pelas linhas da arquitetura urbana quanto na proporcionalidade entre formas do objeto e a representação em planta, em exemplos de sua produção em aula. Conrado Santos (CAC, 2012), é um exemplo desta disparidade:

é muito difícil pra mim é desenhar, por que eu odeio, odeio, odeio desenhar, é uma coisa que eu não gosto, não sei fazer. Então foi um desafio muito grande eu tentar de alguma forma ver pequenas coisas que eu achava muito legal e tentar passar para o papel. Eu acho que ficou bem ruim mesmo meus desenhos, pensando no que eu queria passar e o que saiu no final.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

figura 28:
Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012), folhas avulsas (Anexo J)
Esferográfica e lápis de cor sobre papel sulfite.

Se a trava sentida por Conrado, não impediu que produzisse material gráfico de qualidade, Olívia Teixeira (CAC, 2012), bailarina e atriz, aluna do CAC, relata o aprendizado da experiência, destacando o processo de acalmar da mente, durante o experimento, como elemento fundamental para o desenvolvimento de sua expressividade na forma de desenho:

Parar obrigatoriamente para reproduzir o espaço no desenho, me fez mergulhar num universo paralelo, desconhecido, e fui tomada de insegurança. A sensação inicial era de que eu desperdiçava meu tempo, mas à medida que esse “tempo” passava e eu desenhava, meu cérebro começou a funcionar em outro ritmo, como no exercício de meditação e eu fui tomada de ideias produtivas, pois percebi que estava com a mente calma e disponível, foi o mesmo resultado, talvez mais potente ainda do que os aquecimentos em estúdio.

Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 17 (Anexo E)

Com mais tranquilidade, com relação ao meio de estudo proposto, Hannah Souza, do CTR e Camila Florio do CAC consideram as atividades de desenho como meio ativador do olhar, ponto de vista compartilhado por Luiza Strauss, que acrescenta a percepção sobre a ligação entre o “olhar” e o “movimento” do traço tal qual proposto nas dinâmicas aplicadas. Por suas palavras, encontramos sinais de que o objetivo de criar situações de estímulo à atitude de contemplação ativa, no aluno sobre a paisagem, foi alcançada, criando uma relação interna entre a visualidade e a manufatura do desenho:

O início de toda aula fazíamos uma série de atividades que abordavam todo o espaço, como desenhos de observação, desenhos cegos, coletivos e em diversos materiais. Estes exercícios serviam, de alguma forma, para despertar nosso olhar para as diferentes características da galeria e para que através dele a gente compreenda como este espaço se constitui.

Camila Florio (CAC, ingresso em 2012)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Independentemente do suporte, a relação motora entre nossos olhos e nossa mão desenhadora, permaneceu praticamente a mesma no exercício de aquecimento com desenho cego e no exercício de desenho no acetato: **nos dois casos, o olhar era o condutor soberano do movimento e não o contrário.**

Luiza Strauss (FAU USP, 2009 - grifo nosso)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Ao considerar que “este é um bom exercício para focarmos na forma dos objetos de estudo e no movimento de suas linhas”²²⁰, Hannah Souza (CTR, 2010) retoma a importância da atividade para o estudo principal a qual o curso se dedica: a pesquisa sobre os elementos primordiais da conformação do espaço.

Referindo-se também ao que chama “desenho às cegas”, assim nominado em experiências anteriores sobre a técnica, Bruna Vallim (UNESP, 2009 – CTR) aponta a ativação da memória sensorial como impulso para a elaboração do desenho. Em suas palavras subsequentes à nominação do tópico: “Acredito que esta é uma maneira de “acessarmos” nossa memória em relação ao que está a nossa frente. Minha memória é tátil, visual, sensorial”²²¹.

Por fim, Luiza Strauss (FAU, 2009) nos apresenta visão particular sobre a sequência das ações propostas no segundo módulo, considerando a interação entre as atividades de aquecimento e exercício em ação simultânea sobre o indivíduo em investigação. Por seus escritos, a aluna reconhece movimento sequencial interessante, definido, a seu ver, por um movimento que parte da esfera da bidimensionalidade (2D), passeia por aspectos da tridimensionalidade (3D) até chegar ao estudo da quarta dimensão (4D), na qual inclui o tempo como dado fundamental. A apreensão da proposta sequencial segundo as metas com que foi concebida é assim reconhecida pela estudante de arquitetura, utilizando-se do vocabulário cinematográfico:

Para as atividades realizadas na Galeria Flórida, considero pertinente a seguinte classificação: o primeiro dia de exercícios, em que realizamos desenhos de planta, elevação e texturas, pode ser chamado de exercício 2D; o segundo dia de exercícios, em que realizamos perspectivas, pode ser chamado de exercício 3D; e o terceiro e quarto dia de exercício, em que realizamos a aproximação das personagens, podem ser chamados de exercício 4D.

[...] A partir deste tateamento, realizado por meio de visadas frontais (visadas 2D realizadas de frente do objeto) ou “pickadas” (visadas 2D realizadas de cima do objeto), nos situamos no espaço geral da galeria, bem como gerou nosso interesse, [provocando] indagações e a [articulação] da memória visual necessária para o desenvolvimento dos desenhos 2D (plantas, cortes, elevações e texturas resultantes da vista frontal ou do plano pickado.

No dia do exercício 3D, o aquecimento constituiu-se em rodadas de desenho cego de nossos corpos ocupando o espaço da sala em que estávamos, bem como o espaço da galeria. Tal exercício foi importante para soltarmos nosso traço e ativarmos a importante relação entre olhar e movimento, necessária ao desenho de observação.

Em seguida, usamos destas habilidades, ativadas em nossos corpos, para realizar desenhos de ‘cópia’ da imagem que víamos através de um vidro, em pedaços de

²²⁰ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) - cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E).

²²¹ Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP) - cadernos pessoais, p. 45 (Anexo E).

acetato apoiados sobre ele. O exercício de aquecimento foi importante pois significou o exercício de desenho no acetato como, praticamente, mais uma modalidade de desenho cego: com o único diferencial de que, no caso do desenho no acetato, o papel era transparente e encontrava-se, juntamente com nossa mão desenhadora, posicionado entre nossos olhos e o objeto desenhado. Independentemente do posicionamento do papel, a relação motora entre nossos olhos e nossa mão desenhadora, permaneceu praticamente a mesma no exercício de aquecimento com desenho cego e no exercício de desenho no acetato: nos dois casos, o olhar era o condutor soberano do movimento e não o contrário.

Para introduzir os desenhos 4D, realizamos como aquecimento desenhos 4D preliminares: os dois desenhos coletivos. Por desenhos 4D, compreendo desenhos que, além de incluírem os dados das 3 dimensões espaciais, incluem ainda o dado do tempo; dado, este, que traz consigo a exploração da subjetividade das personagens que ocupam o lugar - transformando-o em algo vivo, capaz de mudar com a passagem do tempo, e em algo que expressa, em sua materialidade e portanto em sua visualidade instantânea, relações que são fruto desta passagem. O desenho coletivo do ambiente da galeria, foi extremamente importante como aquecimento para os desenhos 4D, pois constituiu-se como um primeiro desenho 4D, extremamente rico, pois além de incluir dados do ‘clima’ da galeria, da subjetividade que a conforma e do tempo do qual ela é fruto no presente - que não são dados mensuráveis espacialmente, mas são fruto da percepção de presença no seu interior – incluiu estes dados segundo uma percepção panorâmica, composta pela visão de diversos indivíduos, sobre diversas partes do mesmo espaço ao mesmo tempo (indivíduos estes que, além de estarem representando o espaço da galeria no desenho, também o ocupam).

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)

– depoimentos escrito (Anexo G) – Reflexão final, p. 7

5.2.1.5. Considerações gerais – Aquecimento

Por fim, apresentamos considerações elaboradas pelos estudantes sobre o conjunto das dinâmicas de aquecimento propostas e sua ação sobre a turma e o rendimento das atividades realizadas nos dois primeiros módulos do curso, em termos gerais.

O ativamento sensorial, assim como a renovação do repertório pessoal do estudante é apontado como resultado da prática empreendida, por Luiza Strauss. O tempo de aquecimento é percebido, pela aluna, como responsável pela criação de uma “memória coletiva” e de “bagagem individual” essenciais para o desenvolvimento do exercício construtivo. Em suas palavras (grifos originais):

O primeiro papel desempenhado pelos exercícios de aquecimento foi o de **ativar a disposição do nosso corpo e de nosso olhar** para a realização das explorações que cada exercício requiritava. O segundo deixou em latência ou em imanência sensações que, de uma maneira geral, antes não faziam parte de nossa gama de experiências; ou seja, trouxe uma bagagem individual, bem como uma **memória** coletiva, comum a todo o grupo, que seria requisitada na busca de proposições ou de soluções pelos exercícios seguintes.

Luiza Strauss (FAU ingresso em 2009)

– depoimentos escrito (Anexo G) – Reflexão final, p. 6

Encontramos a percepção da inter-relação entre as diferentes versões da etapa de aquecimento e a continuidade das sessões, em diversos outros depoimentos, como por exemplo, o apresentado por Felipe Brum Soares e complementado por Catarina Cechini, Fernando Passetti e João Victor Muçouçah, que considera também como resultado dos exercícios corporais realizados, a atenção ao corpo como elemento de composição do espaço, da existência de um diálogo direto entre os sentidos e as ações:

Os aquecimentos foram pra mim em parte um dos pontos altos das nossas aulas do CTR. No início, na primeira e segunda semana, foi difícil notar, mas a partir da terceira semana ficou muito claro que os aquecimentos tinham uma relação muito direta com o exercício que a gente desenvolveria logo depois.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

O aquecimento também é uma forma de nos familiarizarmos com nosso próprio corpo e articulações. Além de nos soltarmos (abrindo o leque de atuação do nosso corpo) pode-se estabelecer um diálogo entre ele e os materiais que manuseávamos. Aquecimentos coerentes: aula específica e curso como um todo.

Catarina Cechini (FAU USP, ingresso em 2011)
- cadernos pessoais, p. 5 (Anexo E)

Nesse sentido vejo os aquecimentos como fundamentais à instrumentalização dos participantes. Diversas vezes esses aquecimentos aguçavam e direcionavam, de alguma maneira nosso olhar e ações.

Fernando Passetti (FAU USP, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 19 (Anexo E)

Os exercícios corporais foram muito bons não só para alterar nossa percepção, mas para chamar a atenção ao corpo enquanto elemento de composição do espaço.

João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 18 (Anexo E)

O efeito de aproximação e desinibição criativa e perceptiva entre o grupo em aula é sentida no conjunto de exercícios por Bruna Mass (CTR 2010), que, ao lado de Bruna Bertolino (CTR 2011), depreende a importância de tais procedimentos para o sucesso da proposta educativa. Segundo as alunas, com grifos nossos:

Grande parte da interação que ocorreu durante todo o desenvolvimento do curso, acredito que possa ser creditado aos aquecimentos que fazíamos anteriormente. **Estes não serviam apenas para a preparação do corpo – que realmente ficava mais desperto -, mas também para a aproximação das pessoas.** O aquecimento era um momento em que estávamos trabalhando juntos na mesma coisa, aquecendo o corpo da mesma forma, fazendo movimentos com o corpo improváveis de ser realizados em outro local e isso **gerou uma intimidade grande dentro do grupo que, acredito eu, seja indispensável para a proposta da aula.**

Bruna Mass (CTR, ingresso em 2010)
- depoimentos escritos (Anexo G)

As atividades de alongamento foram importantes para integrar. Era algo único na minha rotina, que fazia apenas com aquelas pessoas – nos aproximou.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)
- cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E)

Todos os aquecimentos era um momento muito legal. A gente chegava da rua agitado e tinha aquele momento de aquecimento de calma que parece que a gente sensibilizava um pouco para começar a aula sempre.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

Experiências anteriores foram mencionadas e comparadas às atividades empreendidas. Nesse sentido, Gabriela Torrezani comenta:

Os exercícios de corpo e reconhecimento do espaço foram interessantes e me lembraram muito os que eu faço na aula de dança contemporânea. Essa coisa de entender o espaço no qual estamos inseridos e como a nossa presença o altera é muito louca.

Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E)

A bailarina de tango e estudante de artes cênicas, Olívia Teixeira (CAC, 2012) lembra-se de procedimentos experimentados no curso de artes cênicas, onde aprendeu “a limpar o espaço antes de usá-lo [para a cena], um trabalho considerado humilhante para um burguês que, no entanto, coloca o envolvido num estado tal, que você sente que o trabalho que seguirá naquele lugar é sagrado”. Por fim, complementa: “Tive essa sensação durante todo o curso”²²². Mais à frente, a estudante coloca suas experiências anteriores em comparação com aquelas propostas pelo curso. Encontrando semelhanças e fazendo sugestões de acréscimo à pesquisa, conclui:

Vinda de uma tradição da dança e do teatro, posso afirmar que o aquecimento nos coloca num outro lugar, num estado alterado de consciência, onde “fluxos” místicos ocorrem. Já experimentei diversas técnicas, algumas chegam a um resultado mais breve, outras demandam mais tempo, mas sem dúvida alguma o aquecimento impede o estado de “dispersão” de um grupo. Uma técnica bem eficaz é o chamado “contato e improviso”. Elementos como luz e música colaboram bastante para a entrada neste estado.

Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 22 (Anexo E)

Enquanto Felipe Bonquimpani (CAC, 2012), encontra uma “certa fragilidade” na fase inicial das sessões, ao considerar que, com grifos nossos, “o aquecimento via alongamento ou

²²² Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 13 (Anexo E).

via jogo propõe a ação do corpo ou da pessoa **enquanto ator**, enquanto aquele que age no espaço como um **personagem**, e portanto precisa usar seu corpo como forma de expressão”²²³. Nesse sentido, continua (grifos do depoente):

No caso, eu acho que as pessoas no curso estavam mais como **construtores** de um espaço de uma visualidade, embora isso seja também seja uma ação, isso não é agir dentro da ficção e não é o corpo que exige a expressão, mas a ação que o corpo provoca no espaço usando as fitas, os volumes, os tecidos, e pra isso **não é necessário** um alongamento.

Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012)
- depoimentos escritos (Anexo G)

Apesar de não concordar com sua colocação - seja pela visão “especializante” embutida em seu conteúdo, seja pela simplificação do trabalho dos *construtores* do espaço - aceitamos de bom grado as sugestões que o estudante faz com relação a futuras aplicações utilizarem-se de métodos como o *ViewPoints*²²⁴ ou “outras formas de conhecimento corporal”²²⁵, metodologias voltadas para o desenvolvimento de atores as quais não conheço.

Finalmente, incluo neste levantamento o depoimento da aluna Iris das Neves (CTR, 2011), como reconhecimento de uma estudante que não encontrou na proposta do curso identificação pessoal alguma, apesar da avaliação contrária feita através do conteúdo de sua carta de intenção. Por ocasião da primeira sessão realizada, confundindo-se com o tempo dedicado ao aquecimento, cuja duração foi de aproximadamente trinta minutos, a estudante considera, em suas rápidas anotações do caderno:

fomos fazer o “aquecimento”, coloco entre aspas, porque o aquecimento durou quase metade do tempo da aula, ou seja, quase duas horas. Pode até ser uma experiência interessante para alguém que faz exercícios, talvez ...²²⁶

A aluna abandonou o curso a partir da terceira aula, justificando com as seguintes frases: “Talvez eu não tenha entendido o propósito daquilo tudo, talvez eu precisasse dum: ‘Olha Iris, a gente faz essa atividade por causa disso, disso e disso. [...]’. E mais à frente, “essa é uma matéria para quem não faz cinema. Cinema é ordem, tem que ser, senão não funciona. [...] Achei que a aula seria mais pragmática”²²⁷. Compreendemos a atitude da estudante, por reconhecer a inteira inadequabilidade entre a proposta do curso e sua visão

²²³ Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012) - depoimentos escritos (Anexo G).

²²⁴ Técnica de improvisação articulado em sua origem por Mary Overlie e posteriormente adaptado por Anne Bogart e SITI Company de Nova York, na preparação de atores.

²²⁵ Idem.

²²⁶ Iris das Neves Libanio Ferreira (CTR, ingresso em 2011) - cadernos pessoais, p. 2 (Anexo E).

²²⁷ Idem, p. 3.

pessoal sobre o sistema ideal de ensino, assim como a pragmática imagem sobre a prática cinematográfica, formada em sua mente. Voltaremos ao assunto à frente, no tópico referente às dificuldades apresentadas.

5.5.2. Sobre os exercícios

A análise sobre o material produzido pelos estudantes como resultado da realização dos exercícios propostos, nos pareceu bastante satisfatória. Suas anotações sobre as ações empreendidas, assim como os eventos vivenciados, na maioria das vezes demonstram tanto a ocorrência de apreensão de seu conteúdo, em complexo sistema de significação, quanto o desenvolvimento pessoal dos estudantes frente à atuação artística em modo de criação coletiva.

Percepções pessoais são elaboradas em diferentes formas de linguagem sobre o caderno, ou nos depoimentos individuais, produzindo um rico e complexo panorama para análise. Faremos neste tópico, um primeiro levantamento sobre esses comentários, reconhecendo a impossibilidade de, neste trabalho, discorrer sobre todos os aspectos levantados pelos estudantes sobre as experiências realizadas. Nos atemos, portanto, às discussões fundamentadas anteriormente,

5.2.2.1. Da unidade da experiência

A construção realizada por ação única do apelo contido na matéria, ou dos desejos aflorados no participante unicamente pela presença do material, é aprovada pelo aprendiz de iluminação e direção Felipe Boquimpani (CAC, 2012) quando diz, “sobre a construção, eu acho interessantíssimo o método, poderia se dizer método, de construir sem nenhuma proposta específica”²²⁸.

Por outro lado, em sua reflexão final sobre o curso, Bruno Lotelli (CTR, 2009) faz uma revisão à sequência das ações empreendidas desde as aulas em estúdio até a Galeria Flórida, concluindo que “a somatória dos exercícios aumentou a minha consciência das potencialidades cênicas do espaço”:

Foi como dar um giro de 180° em meu modo de ser, mesmo que por poucos

²²⁸ Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012) - depoimentos escritos (Anexo G).

instantes. De repente o mundo dos significantes superou o dos significados. Do ponto de vista prático, a somatória dos exercícios aumentou a minha consciência das potencialidades cênicas do espaço. [...] foi um laboratório avançado de sensações.

Bruno Vieira Lotteli (CTR, ingresso em 2009)
– depoimentos escritos (Anexo G)

Continuando no mesmo depoimento, o estudante revela ter levado à sua vivência cotidiana o aprendizado fabricado pelo processo empreendido em sala de aula, reconhecendo a importância de tal resultado na atividade a qual dedica seus estudos: o cinema.

Cada passagem desembocou em uma sensação. Posteriormente, pensei em como sentimos as mudanças que acontecem ao longo dos anos em nossas cidades. Não é a mesma coisa caminhar por uma rua quando suas árvores estão cheias de folhas e quando elas foram podadas, por exemplo. O sentido que passamos por uma rua, implicando na ordem das coisas que vemos, bem como a experiência das inclinações (subida e descida), importam para a maneira como apreendemos a experiência. Isso é importante para mim, na medida em que, ao encenar uma ação, importará se a personagem sobre ou desce uma escada, tanto no sentido da dramaturgia como pela experiência visual e auditiva.

Bruno Vieira Lotteli (CTR, ingresso em 2009)
– depoimentos escritos (Anexo G)

No mesmo sentido, João Victor Muçouçah (CTR, 2012) declara a renovação do conceito de direção de arte cinematográfica a partir das experiências vivenciadas, da ação em improviso, assim como pela “progressão coerente das aulas”. Em seu depoimento final encontramos as palavras aqui reunidas:

Eu acreditava que a direção de arte era somente criar um ambiente esteticamente coerente com o roteiro e a direção, de preferência bonito, e que desse espaço suficiente para os atores. Durante as aulas, fui percebendo os vários tipos de modificações que podem ser aplicadas aos ambientes. [...] Acredito que o curso mudou minha percepção sobre direção de arte e sobre a forma como lido com espaços. Senti uma progressão coerente nas aulas e aprendi mais improvisando do que qualquer outra forma. [...]

João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 16 (Anexo E)

A compreensão das diferentes dimensões envolvidas na construção espaçovisual do espetáculo como parte de uma orquestração global apresenta-se ao aluno como uma descoberta. Ainda segundo suas palavras:

Um espaço, do jeito que estiver nos afeta muito. [...] Se eu quiser colocar a música bem alto, o ambiente é totalmente outro. Se eu acender a luz de serviço e apagar os spots, o clima muda. Nas aulas era exatamente isso o que se buscava. Deixar-se afetar, sem constrangimentos, descobrir o projeto fazendo.

João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012)

O diagrama apresentado por Conrado Santos expõe as primeiras impressões sobre o significado da palavra espaço como meio interativo conformado pela ação da música, luz, corpo, assim como veículo de transmissão de sentidos e resultados de uma experiência. Ponto de vista semelhante ao diagrama apresentado por Caio Oliveira (CAP, 2010), focado nos mecanismos da visão e representado sobre camadas de papel transparente:

Figura 29:
Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 2 (Anexo E). Esferográfica sobre papel sulfite.

Figura 30:
Caio Felipe de Melo Guedes e Oliveira (CAP, ingresso em 2010) - cadernos pessoais, p. 13 (Anexo E)
Lê-se à direita: *O mecanismo da visão* e à esquerda *O mecanismo da audição*, aos quais seguem descrições científicas dos fenômenos nominados.
Esferográfica, hidrográfica e grafite sobre papel manteiga e sulfite.

Se Caio dedica-se à expressão da representação imagética como resultado da interação entre os diversos sentidos codificados em seu cérebro, Luiza Strauss (FAU, 2009) apresenta anotação concludente sobre a interpenetração da criação de sentidos representativos e da vivência de um evento em plenitude perceptiva. Em seu diagrama, reconhece o pertencimento da atividade interpretativa ao conjunto da experiência vivida de modo global, trazendo a corporalidade como meio perceptivo mais amplo que apenas os mecanismos da visão e da mente:

Figura 31:
Luiza Strauss (FAU USP, 2009) - cadernos pessoais, p. 20 (Anexo E)
Esferográfica sobre papel sulfite

5.2.2.2. Do ritmo – da sequência de aulas à estrutura interna de cada experiência

A criação da sequência de aulas do Módulo “Experiências em ateliê – criação e vivência de obras” reveza momentos de caos à perspectiva da organização da forma como movimento básico. O ciclo é percebido pelos alunos tanto no que diz respeito a estrutura de cada aula, como também ao conjunto configurado por cada módulo, assim como seu desfecho foi identificado no encerramento do curso. Tanto no que diz respeito ao conteúdo, quanto à metodologia empregada.

O estudante de arquitetura Fernando Passetti, reconhece a linha condutora do curso como um “andar pelos jogos” que revela pouco a pouco, sua “construção”. Considerando a

condição pessoal de arquiteto em formação declara: “como estudante de arquitetura sempre me atentei para a importância que uma linha, um ponto de fuga, a volumetria, a transparência, a materialidade e o movimento etc podem ter”²²⁹. Porém, citando a falta da prática direta em sua grade curricular, considera que “a série de jogos atentou meu olhar para “novas questões”²³⁰, enquanto pratica em seu caderno reflexões verbais junto a experimentações plásticas. A vivência do processo é descrita pelo estudante como “o **caminhar**” (grifos originais) que passou a ser “fundamental para ver o que muitas vezes estava lá e não vi”. No mesmo sentido, Luiza Strauss (FAU, 2009) percebe, aos poucos, relações interpenetrantes entre os exercícios propostos de aula a aula, descrevendo, através de exemplo, a condição *cumulativa* das aulas, com relação ao conteúdo:

O módulo do curso realizado em ateliê, de uma maneira geral, pretendeu tratar as propriedades elementares do espaço, por meio da experiência sensorial direta – que prescinde de qualquer narrativa – e de materiais que ativassem estas propriedades. Foi ao final do 3º exercício, realizado com as caixas, que a compreensão sobre a ordem destas propriedades começou a ficar mais clara, pois as caixas resultaram numa experiência completamente diferente daquela experimentada com fita crepe. A fita presentificou uma importante propriedade da linha: a permeabilidade. [...] Foi ao realizar o exercício com as caixas que pudemos perceber esta propriedade essencial da linha; isso porquê as caixas, conformando planos opacos, resultaram num espaço muito diverso. [...] O 4º exercício, introduzindo o elemento da projeção, permitiu-nos, por fim, desafiar a opacidade inerente aos planos. Ao projetar uma imagem sobre um plano opaco, este plano, que antes barrava a passagem de luz e imagem, passa, por meio da reflexão, a realizar a operação oposta, emitindo luz e imagem.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos escritos (Anexo G) – Reflexão final, p.1

A mesma estudante descreve a oscilação entre caos e ordenação consciente, como sistema presente a todas as aulas do primeiro módulo, identificando sinais do desejo formal inerente ao ser, como impulso primordial para a reformulação da obra coletiva:

Os exercícios organizaram-se sempre em dois momentos: num primeiro, deixávamos nossos desejos imediatos fluírem, provenientes do primeiro contato com o material (desejos eminentemente individuais); num segundo momento observávamos em conjunto o resultado do primeiro e formulávamos em grupo as potencialidades de nossos desejos. A partir desta observação e de uma dinâmica de grupo que se organizava, reformulávamos então o espaço, em busca da organização de nossos desejos coletivos para que eles atingissem a expressão máxima de seu potencial (que muitas vezes a abordagem primária e individual não alcançava).

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos escritos (Anexo G) – Reflexão final, p. 2

²²⁹ Fernando Passetti (FAU, ingresso em 2009) – cadernos pessoais, p. 19 (Anexo E).

²³⁰ Idem.

O enfrentamento ao caos é discutido por Felipe Boquimpani (CAC, 2012), como um estímulo à elaboração da síntese, processo no qual reconhece a presença da dificuldade e a dor, ao mesmo tempo em que anota em desenho, como diversos estudantes fizeram em exercício baseado na memorização da experiência, formas isoladamente construídas pelos critérios pessoais de utilização da linha. Por suas palavras:

O caos ainda tem um aprendizado incrível da síntese, da escolha, que é um aprendizado muito difícil: como escolher, o que escolher. Ter ideias é fácil, ter ideias a gente tem milhares, o tempo inteiro. O difícil é fazer essas ideias casarem, terem uma coesão e isso só se dá, a meu ver, através da síntese. Mesmo que há uma profusão de elementos, há uma síntese nessa profusão, há um conceito que os une. Quando surge a construção caótica, é preciso sintetizar. [...] Então é preciso escolher e escolher às vezes dói.

Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012)

- depoimentos escritos (Anexo G)

O sentimento de caos, citado pela maioria dos estudantes como sensação presente à experiência da primeira aula, ora como uma aflição, ora como motivo de aproveitamento prazeroso às reflexões, faz Caio Oliveira (CAC, 2010) ir buscar em Kandinsky caminhos de compreensão sobre os elementos essenciais da visualidade. O poema colagem concreta reflete o processo vivenciado e estudado pelo participante por livre iniciativa.

Figura 32:

Caio de Melo Guedes e Oliveira (CAP, ingresso em 2010) - cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E)
Colagem: técnica mista

No conteúdo da poesia, reproduzido abaixo, encontramos a nomeação de conceitos fundamentais ao debate empreendido, sendo novamente reconhecido o movimento cíclico da experiência. Em texto corrido, na parte inferior da folha, o estudante distingue, ainda, a passagem do caos à ordem, além de perceber noções sobre permeabilidade da linha, espaço relacional, origem e direção do movimento suscitadas pelos exercícios. Reproduzimos o poema tal qual escrito:

SUBSTRAEM-SE AS PARTES

ESPAÇO, RESSONÂNCIA,
O CORPO, O OUTRO, A LI-
NHA, O PLANO, NEUTRO
REPLETO, CAOS, SILÊN-
CIO, PAUSA, COMPRE –
ENSÃO, RUÍDO, A PAR –
TE, O TODO, O FOCO,
SOMAM-SE AS PARTES

O aparente caos substitui-se pela ordem abstrata, o espaço se manifesta do tracejado cacofônico à engenharia orgânica. O espaço é relacional, a linha é permeável pelo sólido e pelo olhar sugere o deslocamento. Incita o movimento. Dirige.

Caio Felipe de Melo Guedes e Oliveira (CAP, ingresso em 2010)
– cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E)

5.2.2.3. Estrutura interna: do módulo às aulas

5.2.3.1. Módulo 1

5.2.3.1.1. Jogo 1

O movimento do primeiro encontro é figurado por Conrado Santos (CAC, 2012) em evolução cíclica e contínua, envolvendo substantivos e verbos em diagrama, no qual lemos: *Espaço – corpos – linhas – pontos – movimento – fita – harmonia – reconstrução – destruição – ponto – Espaço*. Em outro campo inclui: *A textura da fita*.

Figura 33:
Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 1 (Anexo E)
Esferográfica sobre papel sulfite.

Enumerando as diferentes fases da aula, Camila Florio (CAC, 2012) reconhece “o fio condutor comum” na primeira sequência, quando “foi dado um único rolo de fita ao grupo com a proposta de construirmos um desenho conjunto utilizando o material”²³¹. Exercício no qual Fernando Passetti (FAU, 2009) percebe que “a ocupação do espaço se modifica com uma alteração simples”²³², a cada linha aplicada, enquanto Bruna Mass (CTR, 2010) ressalta a percepção da “tridimensionalidade do espaço”, ao assistir a passagem “da crepe do chão à parede”²³³ na primeira ação do exercício.

Continuando sua descrição passo a passo da aula, Camila passa para próxima fase, na qual “foi distribuído um rolo de fita para cada um, com a liberdade de criarmos o desenho individual”, segundo suas palavras, tornando “o espaço repleto”, no qual identifica “desenhos figurativos, abstratos texturas, teias, pontos de fuga”, signos verbais como “CREPA-ME.”²³⁴

Palavras como “desejo”, “pulsar” e “liberdade”, aparecem em inúmeras reflexões dos alunos sobre o exercício. Enquanto Luiza Strauss (FAU, 2009) relaciona “desejos individuais lançados sobre o espaço da sala às linhas de força”²³⁵ originais presentes no ambiente - tema que será por ela estudado reiteradamente a cada trabalho realizado nas próximas sessões, Gabriela Torrezani (CTR, 2010) descreve que “na etapa seguinte, cada um pegou sua fita e isolou-se no seu canto criativo para fazer aquilo que lhe pulsava”²³⁶. Como experiência própria, descreve:

Eu também fiz isso. Fui até a parede lateral do fundo infinito e escrevi com a fita "CREPA-ME". Apoiei na parede ao lado da palavra (numa posição não muito

²³¹ Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 2 (Anexo E).

²³² Fernando Passetti (FAU, ingresso em 2009) – depoimentos escritos (Anexo G).

²³³ Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 1 (Anexo E).

²³⁴ Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 2 (Anexo E).

²³⁵ Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009) – cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E).

²³⁶ Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E).

confortável e de propósito) e passei uma fita pela minha cintura, me grudando à parede. Imediatamente surgiram muitas pessoas me crepando mais à parede: pelas pernas, tronco e cabeça. Alguém atou minhas mãos, outro colocou um anel em meu dedo. Devo ter ficado lá uns 15 minutos (até que alguém genialmente escreveu um "des" na frente do "crepa-me" na parede dando permissão à quem quisesse me salvar). Meu pé doeu muito, porque tava com pontos dos dedos apoiados na tábua do chão, mas foi muito legal.

Dali, presa, eu tinha uma mobilidade até que boa com a cabeça e pude ver muitas coisas do que as pessoas faziam. Foi bem legal só ficar parada e observar o trabalho dos outros. Percebi que ninguém olhava muito ao outro, eram mini isolamentos de fita. O chão, a parede, o espaço entre eles foi preenchido caoticamente [...] dava pra ver a pulsão de cada um, até as angústias naquele espaço desordenado.

Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010)

– cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E)

Ao relatar sua atuação durante o primeiro exercício, Felipe Boquimpani (CAC, 2012), por sua vez, nos conta da surpresa provocada pela observação sobre o trabalho individual visualizado em conjunto, como momento de *epifania*, a partir da qual identifica inúmeros fenômenos de *presença* contidos nas linhas conformadas naquele lugar:

Agora cada um faz as suas linhas e pontos ... eu me viro, para fazer o meu desenho de linhas bem organizadas, seguindo o padrão da malha sugerida pelo revestimento da parede. Quando me viro de volta, UOU! Quantas possibilidades! que eu nem havia podido imaginar. Caos criado: tensões, flexões, encontros, divergências, padrões, superfícies, curvas, traços, pontos, espaços, vazios, eixos, divisões, vetores, desenhos, figuras, falhas, rasgos, interrupções, feixes, redes, malhas, torres, túneis, gravidades, pesos, espelhos, grafite, cruzamento e ... quanto mais se linha e se ponto.

Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012)

– cadernos pessoais, p. 2 (Anexo E)

Relato que Luiza Strauss (FAU, 2009) completa, referindo-se à etapa seguinte, quando o grupo reuniu-se para a análise da situação e discussão sobre a reforma a ser feita:

Olhando esse cenário bagunçado dava para reconhecer alguns desejos [espalhados]. Dava pra reconhecer um canto que alguém começou a traçar alguma coisa, que parecia uma cortina de renda, que era uma fita toda entrelaçada. No outro canto, o fundo infinito da sala, fizeram-se linhas radiais que partiam daquele ponto, então tinham algumas vontades esboçadas mas estavam em estado bruto.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)

– depoimentos sonoros (Anexo F)

Sobre a ação seguinte, dedicada à “Remodelagem” do espaço, construído pelas ações individuais, a estudante Bruna Mass (CTR, 2010) declara “achei interessante, que no meio

desse caos nos foi orientado a olhar e intervir, pensando agora na estética”²³⁷, ao que eu completaria, do conjunto. Camila Florio (CAC, 2012) apresenta a dificuldade: “talvez seja a atividade mais difícil de todas as que foram propostas ao longo do dia”²³⁸. A aluna encontra ressonância nas palavras de Conrado Santos (CAC, 2012), que reunindo questões éticas a discussões formais, reflete sobre indagações pertencentes à atividade da reforma. Em diálogo, os dois estudantes discutem sobre o processo contínuo de elaboração e reelaboração envolvida na obra artística, e aqui vivenciada junto ao grupo. Por suas anotações:

Sobre o momento em que observamos as construções com fita e chegamos à conclusão de que havia coisas “demais” ali, fico me perguntando: O que é demais aos olhos? Qual o porquê daquilo. Qual o porquê disso? O que é a harmonia e o equilíbrio que buscávamos? Como remover o demais? Por que remover o demais? Como chegar a um acordo coletivo?

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)
– cadernos pessoais, p. 1 e 4 (Anexo E)

Esse exercício tem um viés interessante para quem trabalha, estuda ou mesmo se relaciona com o mundo da arte. [...] Como diretores e colaboradores da obra temos de escolher os materiais indispensáveis, e eliminar as partes onde não há conciliação e como atores temos que excluir todo o melindre ou orgulho da retirada de algo que criamos ou de um estilo de interpretação por mais que nos tenha agradado.”

Camila Florio (CAC, ingresso em 2012)
– cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E)

Na percepção da intercambista colombiana, estudante de artes plásticas, Carol Hernandez (PUJC, 2012 – CTR), o caos parece dominado. Refletindo sobre suas percepções da vivência sobre o “problema estético”, colocado pela proposição da remodelagem, reconhece “nosso sentido de gosto” estimulado de maneira livre. Ao que Catarina Cechini (FAU, 2011) debate em desenho:

A partir de linhas planas conseguimos chegar a construção de um espaço. Usamos o bidimensional a o volume e construímos espaços que podiam ser percorridos, habitados. Construímos limites e espaços abertos. Dentro de um espaço vazio criamos esses limites que permitiram identificar o começo e o fim de micro-espaços construídos para o ser humano, construídos a partir de nossa corporalidade. O espaço pensado a partir da escala humana. Nossa relação com este é indispensável. Não podemos pensar o espaço sem pensar em nosso próprio corpo.

Carol Hernandez (Artes Visuales PUJC, 2012 – CAP)
– cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E)

²³⁷ Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 1 (Anexo E).

²³⁸ Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E).

Figura 34:
Catarina Cechini (FAUUSP, ingresso em 2011) - cadernos pessoais, p. 7 (Anexo E). Hidrocor sobre papel sulfite.

A procura de significados para os elementos move Fernando Passetti (FAU, 2009) e leva Bruno Lotelli (CTR, 2009), à elaboração em um poema a partir da experiência, identificando por si outros significados para os elementos explorados, ato que repetirá a cada aula anotada:

Ficou cada vez mais claro como uma linha ou mesmo um ponto pode tensionar o espaço, pode direcionar nossa visão ou modificar um trajeto. A linha consegue se desdobrar em inúmeros objetos, dependendo da leitura que fazemos sobre ela.

Fernando Passetti (FAU USP, ingresso em 2009)

– cadernos pessoais, p. 18 (Anexo E)

Ponto Tensão Linha Condução Fruição
Ponto Pergunta Propósito Pretérito Linha Futuro Adiante!
Ponto Para Linha Segue
Ponto Só Perigo Linha Conjunto Risco
Ponto. Porquê?
Linha Linha Linha Linha Linha Linha Linha Linha Linha

Bruno Vieira Lotelli (CTR, ingresso em 2009)

- cadernos pessoais, p. 2 (Anexo E)

Em desenhos, a pesquisa continua. Enquanto Fernando Passetti (FAU, 2009) e Fellipe Brum (FAU, 2009) reproduzem, em seus cadernos, a situação da linha no espaço do estúdio preto, e ensaiam novos movimentos, Ana Claudia Amaral (FAU, 2009), como tantos outros, procura identificar as formas construídas em aula e Bruna Vallim (UNESP, 2009 – CTR), por sua vez, fabrica uma planta sem escala, traçada pela fita crepe:

Figura 35:
 Felipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
 - cadernos pessoais, p. 6-7 (Anexo E)
 Lápis de cor sobre papel sulfite.

Figura 36:
 Fernando Passetti (FAU USP, ingresso em 2009) - cadernos pessoais, p. 16 (Anexo E)
 Colagem: recorte em papel cartão.

Figura 37:
 Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)
 - cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E)
 Hidrocor sobre papel sulfite.

Figura 38:
Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR) - cadernos pessoais, p. 7 (Anexo E)
Colagem: fita crepe, carimbo e hidrográfica sobre papel sulfite.

Na avaliação sobre a experiência vivida sobre o elemento e o processo criativo coletivo, Carol sugere, através de poema de sua conterrânea, Cecília Viana, o significado de “linha” como “palavra”, e conclui, reconhecendo a unidade ao feito coletivo: “o processo é uma linguagem e um desenho têxtil é um processo, representando-se a si mesmo”. Em seguida apresenta seu primeiro desenho do caderno:

Figura 39:
Carol Hernandez (Artes Visuales PUJC, 2012 – CAP)
- cadernos pessoais, p. 8 e 9 (Anexo E)
Hidrocor e grafite sobre papel sulfite.

Enquanto Caio Oliveira (CAP, 2010), citando Jean Luc Godard e Anne Marie Miéville, aponta para o papel do som na construção espacial, a presença da luz é anotada pela estudante colombiana, referindo-se a esta aula, não só como elemento de criação de novas tensões plásticas, mas também como criadora de uma atmosfera especial para a integração do grupo, como discorre, a seguir, e retorna ao desenho anterior com o acréscimo da cor, representando momentos de luz, para concluir que a presença da luz junto às linhas produziram, em nosso laboratório, um “lugar de encontro e sociabilidade”:

A luz e a sombra geraram volumes novos a partir da disposição das linhas, [...] junto delas, as envolviam. Mais que isso, faziam daquele espaço um lugar mais habitável, menos agressivo, mas agradável para nós, o espaço se convertia em um lugar de encontro, em um lugar de sociabilidade.

Carol Hernandez (Artes Visuales PUJC, 2012 – CAP)
- cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E)

Figura 40:
Carol Hernandez (Artes Visuales PUJC, 2012 – CAP)
- cadernos pessoais, p. 11 (Anexo E)
Hidrocor, grafite e lápis de cor sobre papel sulfite.

Por fim, a dança e o estímulo à pesquisa livre do corpo em meio as matérias do espaço é lembrado e compartilhado. Nesse sentido, a estudante de cinema Marcela Návia (CTR, 2010) destaca a última etapa da sessão como momento de maior interesse quando diz: a criação de “espaços nos quais você pudesse ‘brincar’ com seu corpo”²³⁹, Gabriela Torrezani (CTR, 2010) relata o estímulo sentido, com característico humor:

Em todos os momentos nos quais eu parei de trabalhar e fui sentir o espaço, me deu muita vontade de dançar e várias vezes eu fiz isso (mesmo que de forma meio contida, também não queria atrapalhar a galera. Aliás, ótima trilha sonora, amei!

Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010)
- cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E)

O material encontrou novos significados para os estudantes, assim como a ideia de *ponto e linha* se ampliou e saiu da sala de aula, encontrando novos sentidos na observação da paisagem cotidiana. Enquanto Bruna Bertolino (CTR, 2011) ressalta que “a crepe [...] que uso normalmente, [...] na aula tomou outro sentido”²⁴⁰, Conrado Souza (CAC, 2012) revê a presença da linha na configuração do *mundo*, e para para pensar no assunto:

²³⁹ Marcela Lazaro Návia (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E).

²⁴⁰ Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011) – cadernos pessoais, p. 1 (Anexo E).

eu nunca tinha parado para pensar em linha ou qualquer coisa que poderia ser feita com a fita crepe. E a gente fez tanta coisa naquele dia! Tinha desenhos incríveis no chão, tinha textura, tinha fita pendurada no teto que descia e fazia uma cabana e era muito incrível que tudo isso foi construído a partir da linha.

Eu tava pensando esses tempos, a linha, é um conjunto de pontos que constrói o mundo, que a gente pode dar qualquer tipo de significado, a gente pode transformar o espaço de milhões de maneiras só com uma linha. Uma coisa que eu nunca tinha parado pra pensar nisso, apesar de a gente viver em cima de linhas e linhas e linhas todo dia, eu nunca tinha parado pra pensar nisso.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)

- depoimentos sonoros (Anexo F)

Por fim, a crepe tem sua “fragilidade” característica notada por João Victor (CTR, 2012), que justifica através da propriedade do material o desapego praticado na destruição: “olha como foi fácil destruir tudo”²⁴¹.

5.2.3.1.2. Jogo 2

Se João Victor (CTR, 2012) reconhece “no primeiro jogo, ‘liga pontos’, a liberdade de rabiscar”, também identifica “a necessidade de parar avaliar e remover rabiscos”²⁴², seguindo o impulso de desejos formais avivados pela experiência. A ordenação geométrica, proposta como tema a ser explorado no segundo encontro, foi recebida com alívio por Ana Claudia Amaral (FAU, 2009), assim como por outros estudantes. Experiente projetista e desenhadora, a aluna responsabiliza as repetidas ações combinadas junto à fita crepe, através de linguagem geométrica compartilhada, pelo encontro de um estado de “descanso mental” que colaborou com a atividade subsequente. Em suas palavras:

Nota-se a mudança muito interessante entre uma aula de fitas crepe dispostas organicamente do que obedecemos um padrão geométrico. [...] o fato de termos uma regra pré estabelecida de composição das linhas no espaço nos poupa de criá-las, como ponto de partida na composição, e resulta numa sensação de descanso mental que, neste caso, nos ajudou muito na hora de ocupar a instalação.

Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)

- cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E)

Em outro ponto de vista, o exercício pareceu interessante a Fellipe Brum (FAU, 2009) por aplicar diretamente no espaço conceitos muitas vezes discutidos nas cadeiras escolares do instituto original. Segundo o estudante, o estudo in loco proporcionou uma nova percepção sobre a matéria:

²⁴¹ João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E).

²⁴² Idem, p. 4.

O exercício da geometria colocou uma questão já muito comum a mim e as outras pessoas que têm formação de arquitetura, mas no papel. É outra coisa passar isso para o espaço, numa outra escala, e experimentar esse espaço, dividir, e achar as inscrições as circunscrições, essas questões todas. Desenhar aquilo com fita crepe no chão e depois experimentar esse espaço resultante enquanto sensação de vivência e enquanto observação da estética que aquilo proporciona e também a perspectiva: a geometria dentro do espaço alcançando a dimensão da perspectiva que altera a percepção.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

Contrariamente à inibição sentida no exercício anterior, a figura entra em cena nesta sessão com maior desenvoltura. Hannah Souza (CTR, 2010), diante da construção produzida em sala de aula, representada agora em régua e compasso sobre as folhas do caderno, diz ter incorporado o papel do ator. Sob esse ponto de vista, interpreta a dinâmica da linha como referência para o movimento. Em suas palavras:

Trabalhamos novamente com fita [crepe] mas agora de forma ordenada, geométrica. [...] Pensando já numa dinâmica da dramaturgia, o que concluímos é que cada cruzamento de linha é um ponto de referência para os movimentos e ações que ali se desenrolam. As linhas e suas intersecções indicam a direcionalidade. O exercício prático foi bom para nos fazer sentir na pele o que atores sentiriam, e a discussão [final] foi fundamental para internalizar estes conceitos.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
- cadernos pessoais, p. 5 (Anexo E)

Figura 41:

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 5. (ANEXO E)
Grafite e esferográfica sobre papel sulfite.

Sob a ação de “muitos fatores” envolvidos, sendo “a música um deles” e a “luz, outro”,²⁴³ como chama a atenção Ana Claudia Amaral (FAU, 2009) e sugere Catarina Cechini (FAU, 2011) por desenho, a imagem do ator em cena é pressentida também por Felipe

²⁴³ Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU, ingresso em 2009) - cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E)

Boquimpani (CAC, 2012), enquanto a realização como bailarino é empreendida. Diante das cenas desenvolvidas de improviso, o estudante experimenta diversos pontos de vista: do personagem ao espectador ou câmera, assim como o do diretor e iluminador, estimulado pelo desenho organizado na segunda aula, de cuja construção participou.

O exercício de geometria plana com aqueles dois grandes quadrados e círculos era de uma possibilidade de ocupação e de ação daqueles espaços – uma ação oblíqua, mais direta, uma ação circular no espaço – que eu não consigo não pensar em personagens ocupando esse espaço, é possível também pensar na posição de uma câmera e do público a partir daquelas linhas. Como que o observador vê aquela cena, ele vê na diagonal, ele vê de frente, ele vê de frente ele vê da ponta do quadrado, do meio entre os dois quadrados. É possível pensar na disposição do público, como é o público: é em arena, em arena quadrada, é bi frontal, é bifrontal no sentido comprido, no sentido largo, o público pode estar no meio, no círculo do centro, e a cena se desenvolver em torno, mesma coisa a câmera, a câmera pode estar no centro e percorrer circularmente a cena. As possibilidades são infinitas só com esse procedimento.

Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012)
- depoimentos escritos (Anexo G)

Figura 42:
Catarina Cechini (FAU USP, ingresso em 2011) – cadernos pessoais, p. 9 (ANEXO E)
Hidrográfica sobre papel canson.

A geometria da *mis en scene* é questionada, também, por João Victor (CTR, 2012), nas seguintes palavras: “como o ator se locomove? Onde vai descansar? Consegue correr?”²⁴⁴ Analisando as relações entre desenho do espaço e corpo do indivíduo, Ana Claudia Amaral (FAU, 2009), anotando a cada página como comentário a desenhos reconhece propriedades da visualidade e do movimento presentes aos elementos:

os centros passam a ser concentrações de energia; as sensações mudam conforme o olhar percorre as linhas ortogonais, passando pelos círculos concêntricos; a geometria das linhas no chão não limitam o movimento orgânico do corpo que a habita; a música é fundamental aqui pois solta e determina velocidades e ritmos.

²⁴⁴ João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E).

Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)

- cadernos pessoais, p. 5-7 (Anexo E)

Relatando que o exercício fez com que compreendesse “muito melhor o espaço do estúdio, dividindo-o em partes iguais e mudando os pontos de vista” conclui: “a geometria é um excelente ponto de partida”²⁴⁵.

Figura 43:

Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)

- cadernos pessoais, p. 7 (Anexo E)

Hidrográfica e esferográfica sobre papel sulfite.

Luiza Strauss (FAU, 2009), ao analisar o exercício sobrepondo em desenhos de planta os resultados das diferentes etapas propostas para esta ação, deduz sobre os elementos fundamentais: “o ponto é onde a linha muda de ideia, de caminho, de direção”. Analisando o “espaço organizado” como aquele conformado por “pontos referenciais que indicam posição, direção e deslocamento”, considera o percurso como “movimento do desejo”²⁴⁶ estimulado pela presença do elemento. E representa em planta o último movimento, relacionando a estrutura final construída sobre o plano do piso e o movimento:

²⁴⁵ Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009) - cadernos pessoais, p. 5 (Anexo E).

²⁴⁶ Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009) – cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E).

Figura 44:
Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 7 (Anexo E).
Hidrográfica e esferográfica sobre papel sulfite.

As sensações criadas pelo movimento do desenho da mandala é estudada por diversos estudantes, constituindo-se a cada tratamento, em signo de sentidos próprios. Enquanto Felipe Boquimpani (CAC, 2012) pesquisa novas possibilidades de arranjos geométricos, Marcela Návia (CTR, 2010) faz reflexão inédita, ligando a cor à forma desenhada em mandala que ganha profundidade :

Figura 45
Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 5 e 7 (Anexo E).
Hidrográfica sobre papel sulfite.

Figura 46
Marcela Lazaro Návia (CTR, ingresso em 2010)
- cadernos pessoais, p. 5 (Anexo E)
Grafite e lápis de cor sobre papel sulfite.

A introdução da imagem virtual projetada, a partir da captação da câmera e projetores zenitais, foi discutida por diversos estudantes em anotações ou depoimentos. Carol Hernandez (PUJC – CAP) percebe efeitos da alteração de escala e discute a abertura de uma nova janela

de comunicação com o outro, sobre o espaço construído, por meio da presença da imagem do próprio lugar, em movimento, como uma planta, e ao mesmo tempo, nas três dimensões:

O espaço se converteu em lugar livre para a inter-relação entre os corpos, para a dança e o teatro. Uma câmara que gravava e projetava imagens de nós mesmos gerava novos diálogos, não só sugeria uma tridimensionalidade, dentro de uma proposta bidimensional, como também abria uma nova janela para a comunicação com o outro. Conseguimos comunicarmos e expressarmos-nos através de um espaço virtual que amplia imagens de nós mesmos. Conseguimos aproximarmos mais, nosso olhar tornou-se alcançável e conseguimos com ela alcançar o corpo intocável do outro. Da mirada, a expressão do rosto, se ampliou, fixou-se em imagem.

Carol Hernandez (Artes Visuais PUJC, 2012– CAP)

- cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E)

Sobre a mesma etapa da aula, Fellipe Brum (FAU, 2009), em depoimento sonoro, reflete sobre o efeito plástico da projeção bidimensional sobre o espaço real, de sua duplicidade como elemento de estudo. Citando Moholy-Nagy, percebe as novas relações que se abrem para a ação a partir da reflexão projetada, exploradas pelos estudantes em cena. Enquanto Bruna Vallim analisa a situação por meio da colagem em seu caderno, na qual reúne um espelho à reprodução esquemática do desenho trabalhado e fala sobre o *ballet mecânico*, possivelmente em uma alusão a Oskar Schlemmer:

Era em tempo real, então o espaço parece se dobrou, ele se multiplica, mas tem essa questão da geometria desenhada na perspectiva do espaço e da projeção que ela é chapada, que ela está projetada em um plano que não tem perspectiva. Então você tem essas duas visões ao mesmo tempo (*vision in relationships* - Moholy) e cria outras relações. Muito interessante os colegas, todos eles, mas sobretudo os que fizeram suas *performances* e se debruçaram sobre cada pequena curva daqueles círculos que se repetiam, e conseguiram tirar dali uma, uma ... praticamente um *readymade*, uma coisa que surgiu na hora, pra eles, e que de repente estávamos experimentando um espaço que era muito cênico. O exercício virou um exercício cênico, que funcionou, que foi incrível!

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)

– depoimentos sonoros (Anexo F)

Figura 47:

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP)

– cadernos pessoais, p. 14 (Anexo E)
Colagem: fita adesiva vermelha e espelho sobre papel sulfite.

Luiza Strauss (FAU, 2009) resume, em suas observações, diversos depoimentos de colegas sobre a experiência das três primeiras sessões, do ponto de vista da exploração do espaço e de sua visualidade. Sua percepção sobre a sequência proposta confere novamente aproveitamento cumulativo ao processo, ao demonstrar a apreensão de conteúdos fundamentais por elas explorados em ações seguidas. Em palavras selecionadas entre rico vocabulário, a estudante reflete:

A fita presentificou uma importante propriedade da linha : a permeabilidade . As linhas são capazes de criar limites, de delimitar extremidades, de sugerir posição, direção e deslocamento, por meio da conformação de linhas de força (em que os pontos realizam um papel fundamental: agenciam a mudança de direção ou mudança de vontade das linhas). São, ademais, permeáveis, pois o ponto máximo de opacidade que podem atingir é a trama.

Foi ao realizar o exercício com as caixas que pudemos perceber esta propriedade essencial da linha; isso porquê as caixas, conformando planos opacos, resultaram num espaço muito diverso. A opacidade dos planos das caixas, aliada à sua conformação como volume, foi capaz de criar uma diferenciação entre dentro e fora. Tal diferenciação ocorreu pois, conformando planos opacos, as caixas representaram uma verdadeira barreira à nossa visão: o que ocorre de um lado não faz parte daquilo que ocorre do outro lado do plano.

Além disso, por serem volumétricas e por resistirem à compressão (enquanto as linhas resistem apenas à tração), as caixas permitiram uma nova relação entre o espaço conformado, a gravidade e a escala do corpo. [...] As caixas, por resistirem à compressão, permitindo o empilhamento, e por conformarem uma barreira multi-sensorial (visual, tátil, etc) permitiram a criação de espaços fechados (túnel/ iglu/ abrigo).

A limitação da altura de tetos dava-se pela escala de nossos corpos e, assim como no exercício com as crepes, por nosso limite de alcance. Entretanto, as caixas permitiram-nos desafiar, transgredir, esse limite: por meio do empilhamento, foi possível construir uma torre que, chegando até o teto, ocupou a totalidade do pé direito da sala.

Por fim, a presença da opacidade presentificou, com ela, um novo elemento: as frestas - como oposto da opacidade - que permitiram explorar novas formas de dosagem e segmentação da passagem da luz e da passagem da imagem (passagem, esta, barrada pela opacidade).

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)

- depoimentos escrito (Anexo G) – Reflexão final, p. 1

5.2.3.1.3. Jogo 3

Como apontado por Hannah Souza (CTR, 2010), o movimento entre caos e ordenação se repete na próxima sessão: “no começo da aula, o posicionamento das caixas era meio aleatório e abstrato, mas criamos um espaço cheio de caminhos e corredores. De novo o espaço direcionou as ações”²⁴⁷. Reconhecendo a noção de módulo construtivo, mesmo sem nomeá-lo, a aluna reflete sobre a diferença entre os sistemas construtivos até então apresentados:

é interessante notar como continuamos trabalhando com o conceito de ponto e linha. As caixas são pontos que podemos organizar de forma a criar linhas. São empilháveis ... têm peso significativo e tínhamos que lidar com isso ao organizá-las. Caixas não grudam umas nas outras, e tivemos que achar soluções para criar tetos ou arcos, por exemplo.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
- cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E)

Em anotações ilustradas, Catarina Cechini (FAU, 2011) reconhece diferentes propriedades em destaque, enquanto Bruna Mass (CTR, 2010), estudante de cinema, comenta que o que mais a interessou no exercício foi a “transformação de planos em algo tridimensional”. Considerando propriedades do material disponibilizado chama ainda a atenção para o objeto, quando diz: “a caixa era quase uma folha e através do ‘dobramento’ a transformamos em objeto”²⁴⁸:

Figura 48:
Catarina Cechini (FAU USP, ingresso em 2011)
- cadernos pessoais, p. 11 (Anexo E)
Hidrográfica sobre papel canson.

²⁴⁷ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) - cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E).

²⁴⁸ Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010) - cadernos pessoais, p. 9 (Anexo E).

A descoberta da “capacidade de construir espaços realmente habitáveis, ou habitáculos”, foi destacada por Ana Claudia Amaral (FAU USP, ingresso em 2009) como aspecto positivo do exercício proposto, em reflexão sobre o lido com as caixas, “uma vez que o material permitia: o volume era rígido, encorpado, de tamanho e escala parecidos com o corpo.”²⁴⁹ Por seu desenho, apreende a dinâmica experienciada:

Figura 49:
Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 12 (Anexo E). Esferográfica sobre papel sulfite.

Material reconhecido, formas esculpidas por empilhamento feito e refeito. Os estudantes procuram palavras que expliquem a coisa construída, enquanto convivem com a surpresa de verem-se capazes de fabricar, sem palavras, estruturas de forte presença e sentido estético intercomunicativo. Na tentativa de significação dos objetos criados pelo coletivo, encontramos, nas anotações nomes como: “iglu, casa, abrigo, corredor, largo, entrada, saída, prédios, fortaleza, muros, torre, coluna, falo, espiral”²⁵⁰. Carol Hernandez (JUPC, 2012 – CAP), como os colegas, demonstra-se surpresa:

A partir de simples formas e simples materiais construiu-se um cenário completo, dentro dele o jogo entre os corpos se deu a partir de suas diretrizes. Os corpos se moviam entre as caixas de acordo a direcionamentos, entradas e saídas, espaços que permitiam o trânsito e espaços que não, que eram ocultos, como ilhas.

Carol Hernandez (Artes Visuales PUJC, 2012 – CAP)
- cadernos pessoais, p. 26 (Anexo E)

Esta aula concorre com a de número 5, no CAC, pela maneira como me tocaram e impressionaram. Com uma pilha de caixas de papelão desmontadas, em poucos minutos, transformamos completamente o espaço, montando e distribuindo as caixas pelo estúdio, de maneira aleatória. Curioso como, sem combinação prévia ou qualquer tipo de ordem, ao nos dividirmos em grupos, fizemos uma estrutura plástica significativa: uma torre (a meu ver: fállica) ligava o chão ao teto e seu prolongamento horizontal formava um túnel em caracol.

²⁴⁹ Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009) - cadernos pessoais, p. 11 (Anexo E).

²⁵⁰ Palavras do coletivo.

Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E)

Acho interessante como nosso pensamento de direcionou a construir estruturas familiares e que remetem a questão da arquitetura. Criamos tótems, torres, arcos, túneis e iglu. Mesmo no começo da aula, em que o posicionamento das caixas era meio aleatório e abstrato, nós criamos um espaço cheio de caminhos e corredores. De novo, o espaço direcionando as ações.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
- cadernos pessoais, p. 5 (Anexo E)

5.2.3.1.4. Jogo 4

A manutenção do “cenário” construído na aula 3 quebrou um regra e, como tal, foi percebido pelos participantes. Bruna Bertolino (CTR, 2011) comenta, mantendo-se em dúvida: “eu já sabia o que teria na aula – a ansiedade muda – não para o mal, nem para o bem (?)”²⁵¹. Enquanto, Conrado Souza (CAC, 2012) anota: “quando eu entrei no estúdio de novo levei um susto, eu tinha esquecido o que a gente tinha feito, quando eu pisei no estúdio veio pra cima de mim aquela construção inteira. Daí que eu vi a dimensão do que tínhamos feito”²⁵².

A introdução da luz como elemento de manuseio do participante – que a partir deste encontro teve acesso livre à mesa de controle, assim como a maior número e tipos de refletores em tripé - é ressaltada por Fellipe Brum (FAU, 2009), como evento de grande interesse na sessão, assim como a experimentação performática. Encontrando, em ambas as ações, momentos de descoberta sobre a permeabilidade entre os elementos na conformação da cena, o estudante discute, por fim, a questão da narrativa a partir da vivência do movimento. Os desenhos sobre as formas construídas e iluminadas, feitos por exercício de memória pela colega de escola Ana Claudia Amaral (FAU, 2009) parecem refletir os mesmos aspectos levantados pelo colega:

A introdução do elemento LUZ, no espaço das caixas, foi interessante. Sobre tudo pelo ponto de vista de pôr na prática certos conceitos que a gente ouve falar, que estuda na faculdade, mas também não coloca em prática. Pegar um refletor e virar a luz para um lado e observar, de repente virar esse refletor para outro lado e notar que uma nova relação foi estabelecida pela ação conjunta daquele ponto de luz e daquele volume que está sendo iluminado.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

²⁵¹ Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011) – cadernos pessoais, p. 4. (Anexo E).

²⁵² Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012) – depoimentos sonoros (Anexo F).

Figura 49:
Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 13 (Anexo E). Legenda: A Torre
Lápis de cor sobre papel sulfite.

E quando a experimentação da *performance* acontece ao mesmo tempo em que estamos mudando as luzes, TUDO muda, toda a relação muda, então quando você coloca a escala humana, a pessoa dentro daquele ambiente, e começa a mudar os pontos de luz. Começa a fazer pequenas alterações também nas caixas - o que tínhamos total liberdade de fazer.

Assim, você começa a moldar uma ... não vou dizer uma historinha, que é um termo muito bobo, mas vc acaba criando um roteiro, um roteiro sem palavras, um roteiro sem texto, é um roteiro imaginário, acaba virando uma outra coisa. Foi muito interessante a relação do espaço iluminado, depois a relação do espaço iluminado com os usuários ou *performers* ou atores ou qualquer coisa, mas com a pessoa, com o ser humano dentro dele. E depois quando você se insere e outras pessoas estão mudando a luz e você recebe a luz e você se movimenta no espaço e nota essas relações - relações de proporção, relações de contraste ... enfim, de uma série de coisas.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

Figura 50:
Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 15 (Anexo E)

Enquanto “a relação [entre] direção de arte e fotografia”, assim como “a necessidade de estarem ligadas”²⁵³, ficou clara para a aprendiz de cinema Bruna Bertolino, nesse exercício, seus colegas aproveitaram o feito para estudos diversos. Em desenhos em planta representaram o lugar. Encontrando na linguagem arquitetônica meio de exame sobre diversos pontos de interesse suscitados pelas ações realizadas, denotam descobertas e dinâmicas particulares percebidas entre o desenho do espaço em convivência com os demais elementos da configuração cênica.

João Victor (CTR, 2012) descreve a instalação indicando linhas de direcionamento dos corpos em movimento; Ana Claudia Amaral (FAU, 2009) ocupa-se da relação da luz e da matéria, como vinha fazendo antes – interesse que a levou, constantemente, à mesa de luz; enquanto Bruno Boquimpani (CAC, 2012) associa ao desenho esquemático da forma, em planta, diversos posicionamentos do olhar, ou da câmera, como ilustração a poema de sua autoria. A pesquisa é realizada em conjunto, porém segue em comando o interesse de cada participante envolvido:

Figura 51:
João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E)
Esferográfica e hidrocor sobre papel sulfite.

Figura 52:
Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 13 (Anexo E)
Grafite e lápis de cor sobre sulfite.

²⁵³ Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011) - cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E).

Figura 53:
Bruno Vieira Lotteli (CTR, ingresso em 2009)
- cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E)
Esferográfica sobre papel sulfite.

Luiza Strauss (FAU, 2009) faz um *zoom out* espacial e congela os três tempos da aula. Através da comparação da estrutura construída, a estudante faz um estudo que perpassa as sessões, envolvendo conceitos como desejo e matéria, tempo e forma. Em ações sequenciadas, efetuadas a cada final de aula, a aluna desenvolve, durante o curso, pesquisa pessoal com foco na evolução da ocupação do espaço da sala como meio de exame do processo de construção da forma em atividade coletiva, um estudo a ser complementado.

No exemplo abaixo, apresentamos o processo de análise por ela construído ao refletir sobre a evolução da ocupação do espaço da sala do terceiro encontro, aquele dedicado à construção com as caixas. Através de enunciados e desenhos em planta, a estudante identifica pontos estruturais da aula, assim como hipóteses complexas sobre a evolução do processo construtivo, em comparação ao espaço original da sala, com as seguinte legendas:

1. 1ª composição empilhamento para montagem ao redor de cada montador
2. Composição: desejos individuais começando a aparecer, 1ª reorganização.
3. Composição final

Figura 54:
Luiza Strauss (FAU USP, 2009) - cadernos pessoais, p. 12 (Anexo E)
Grafite e hidrográfica sobre papel sulfite

1. espaço de revolução: concentração de forças
2. teto baixo
3. espaço de dissolução de forças
4. vazio entre 1 e 2 e que, por oposição ao teto baixo 2, para compensar esse rebaixamento quer subir
5. canto curvo entre ponto 1 de concentração de forças e 3, linha de dissolução de forças – tende a ser um corredor.

Figura 55:
Luiza Strauss (FAU USP, 2009) - cadernos pessoais, p. 9 (Anexo E)
Grafite sobre papel sulfite.

Mais à frente, nomeia termos interessantes à experiência, do ponto de vista formal, como “cheios e vazios”, conferindo-lhes relação a atributos como “opacidade e

permeabilidade”, como agentes capazes de diferenciar o “dentro e o fora”²⁵⁴. Traz à discussão questões sobre sistema construtivo, ao comparar a compressão à tração, fenômenos estudados. Questiona-se sobre o volume e sua relação com a luz, sobre contrastes e superfícies. Em anotações esquemáticas sobre o conteúdo de aula a aula, lembra-se da presença da lógica e da razão, da proporção e da comparação entre o indivíduo e o meio em que se encontra. Diferentes atributos da matéria são percebidos pela estudante.

Já Bruna Vallim recompõe situações estudando relações de escala e volumetria, fazendo anotações sobre as formas configuradas ou o material:

Figura 56:
Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP)
– cadernos pessoais, p. 16 e 17 (Anexo E)
Carimbo e esferográfica sobre papel sulfite.

As aulas avançam, apresentando a complexidade intrínseca à matéria em estudo, em movimento crescente, a cada encontro novos elementos são apresentados, unindo-se aos estudados anteriormente. A cada nova proposição, percebe-se a apreensão de aspectos fundamentais pelos estudantes, que utilizam-se de repertório anterior na análise de pontos de interesse próprios.

Neste processo, verificamos através de suas anotações e depoimentos que a inter-relação entre os elementos constitutivos da configuração do espaço da cena, assim como o complexo processo de significação sobre a forma construída, é por eles apreendido de maneira autônoma, considerando os aspectos múltiplos e interpenetrantes envolvidos na cena e seus interesses pessoais.

²⁵⁴ Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009) - depoimentos escrito (Anexo G) – Reflexão final, p. 1

Assim como a luz, o processo de captação e projeção de imagem - antes controlados de forma alheia aos estudantes - passa a ser operado por eles. De porte da câmera cega e projetor, os estudantes atuam sobre o espaço construído. Olívia Teixeira (CAC, 2012) e sua colega de escola Camila Florio (CAC, 2012) descrevem a experiência deste dia relacionando continuamente a luz à projeção, em diálogo editado:

A pedido de Vera e disponibilidade do CTR e seu estúdio, nossa estrutura foi mantida [de uma aula a outra] e voltamos ao espaço [construído com as caixas] para continuar a explorá-lo. Estavam a nossa disposição uma série de refletores móveis que agregamos para dar vida àquela imagem, nada estática, pois assim que alguém compunha um jogo de luz, outro colega vinha e remodelava. Também estava a nossa disposição a mesa de luz, que comandava os refletores fixos no alto e completavam o jogo de iluminação. Música tocando e ninguém falando. Claramente outra comunicação se estabeleceu entre o grupo que estava em plena sintonia. [...].

Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 9 (Anexo E)

Depois de entender esse espaço [construído na aula anterior] tivemos vários exercícios de modificação do mesmo: trabalhamos a luz e projeção para criar inúmeros significados a eles, filmamos em tempo real algo que acontecia em um lado da sala e projetávamos em outra, era curioso trabalhar essa simultaneidade e como, aos poucos, fomos deixando de projetar e filmar indiscriminadamente e passamos a criar coisas muito interessantes. Por vezes filmávamos um espaço enorme e projetávamos em um espaço pequenininho.

Camila Florio (CAC ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E)

Agregando mais um elemento àquele universo, a câmera ficou a nossa disposição e o projetor também foi parar em nossas mãos. O que aconteceu a partir daí seria inútil tentar descrever, mas eu até pude ver a minha imagem ser projetada em mim mesma, enquanto um sujeito me filmava de um ponto do espaço e outro projetava a imagem em mim, de outro ponto, sem nem mesmo trocarem uma palavra.

Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E)

A estudante de arquitetura Ana Claudia Amaral (FAU, 2009) encontra na câmera e projeção, objetos ainda desconhecidos como manuseio, novas formas de exploração do espaço, enquanto Bruna Bertolino (CTR, 2011), aluna da escola de audiovisual, afirma experimentar perspectivas renovadas sobre as possibilidades do uso da câmera e da imagem através do exercício, matérias reiteradamente estudadas em sua escola:

Para nós, da FAU, que não temos contato com o vídeo, essa aula foi um território novo. Manusear uma câmera que projeta simultaneamente o que capta nos permitiu apropriar-nos do lugar, e utilizá-lo, de outra maneira, descobrindo nuances. Foi uma das aulas mais transformadoras. O espaço do estúdio do CTR se transformou numa verdadeira instalação e nós fazíamos parte de um *happening* que se criou e recriou a partir da mudança de música, de luz, de pontos de vista.

Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)

- cadernos pessoais, p. 14 (Anexo E)

Projeção – novo meio com câmera! – utilização do espaço com as imagens que você filma. Usar a projeção de fato (manuseá-la) muda sua perspectiva. Diferente de apenas assistir uma projeção.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)

- cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E)

Conrado Santos (CAC, 2012), em novo diagrama sobre a ação sinestésica da “luz, música e projeção”, desta vez ensaiando interpretações sobre a dinâmica interativa, descreve-os em seu desenho, como agentes de igual proporção na conformação do espaço da cena. Utilizando-se de verbos como recriar e dinamizar para descrever as propriedades das matérias mencionadas, encontra sintonia com diversos colegas em suas reflexões:

- Luz - influi diretamente no espaço; de certa forma a luz recria espaços e é responsável por se mostrar as escolhas
- Música - muda dinâmica da interação entre corpo e espaço
- Projeção - dinamiza superfícies, volumes, cria novas interações entre o espaço real e virtual
- GO PRO – andando pelo CTR, na cortina, móvel.

Figura 57:

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)

- cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E).

Esferográfica sobre papel sulfite.

No mesmo sentido, Carol Hernandez (PUJC-CTR) nomeia como temas principais do exercício, a discussão primordial das dimensões de *tempo e ritmo*, provocadas pela manipulação da imagem em tempo real de captação. Em suas palavras, apresenta reflexões sobre a convivência rítmica entre o som, a luz, a visualidade e as ações em cena:

As imagens se sobrepunham umas as outras, um corpo deixava seu registro ao mesmo tempo que outro o fazia, em um tempo e espaços diferentes; suas realidades se sobrepunham na construção do espaço, aquilo que era diferente, encontrava-se em um mesmo tempo, em um mesmo ritmo.

Os corpos apareciam e desapareciam. A imagem projetada do corpo real se convertia em corpo autônomo, com uma própria corporalidade, com um próprio movimento que às vezes se unia ao ritmo do corpo na imagem projetada e às vezes

criava outro ritmo, uma aritmia. O somido marcava outra linha temporal, uma linha pela qual algumas vezes os corpos passavam e outros não.

O som junto com os jogos de luzes, que criavam sombras, decompunham e compunham espaços, eram artifícios criados para o trânsito dos corpos. A luz abria um espaço, o som lhe dava ritmo - marcava o ritmo dos corpos. O ritmo interno de cada corpo se mesclava e incorporava esse som, mas também agregava novos e diferentes formas de movimento, de encontro com o espaço, de encontro com o outro.

Carol Hernandez (Artes Visuales PUJC, 2012 – CAP)
- cadernos pessoais, p. 25 (Anexo E).

Luiza Strauss, aprofundando particularidades da matéria projetada em ação sobre o espaço, utiliza-se de teorias e conceitos estudados em outras ocasiões, para o reconhecimento e elaboração de significados sobre os fenômenos percebidos na ação presente. Em suas palavras (grifos originais):

O 4º exercício, introduzindo o elemento da projeção, permitiu-nos, por fim, desafiar a opacidade inerente aos planos. Ao projetar uma imagem sobre um plano opaco, este plano, que antes barrava a passagem de luz e imagem, passa, por meio da reflexão, a realizar a operação oposta, emitindo luz e imagem. Semioticamente, tal operação pode agenciar dois efeitos de significação: o da transparência, ao ativar o plano opaco como janela para um mundo representado em seu interior, anulando sua presença enquanto plano de obstrução; e o da reflexão, que ativa o plano da projeção como espelho, capaz de refletir a imagem daquilo que encontra-se diante dele.

O exercício realizado, conformado pela simultaneidade entre projeção e captação, configura-se, predominantemente, como um ato de **hipermediação**, no qual as caixas, deixando de ser anteparos, foram ativadas como espelhos para o exercício de experimentação que estávamos desenvolvendo. Desta forma, a paisagem do estúdio desvelava a simultaneidade e a indistinguibilidade entre a experimentação com as caixas e a reflexão sobre ela, por meio da imagem projetada sobre a própria experimentação, num exercício metalinguístico.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)

– depoimentos escrito (Anexo G) - Reflexão Final, p. 1-2

Concluindo suas anotações, a aluna reconhece, por fim, a “visualidade” como unidade essencial da experiência empreendida, aferindo à propriedade visual a qualidade de agente ativo da dinâmica desenvolvida entre o corpo e o espaço, da construção realizada pelo grupo. Os desejos de intervenção na matéria, assim como a presentificação do estudante naquele lugar são mencionados pela estudante como resultantes de sentidos provocados pelo o aguçamento do olhar. Lembrando que este “foi explorado, nesta aula, desde o exercício do aquecimento, no qual percorremos o edifício do CTR agrupados em bloquinho”²⁵⁵, em suas anotações conclusivas, Luiza faz uma leitura sobre o olhar e sua participação na produção de efeitos de presença e sentido, vivenciados na obra realizada coletivamente. Através de

²⁵⁵ Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009) – depoimentos escrito (Anexo G) - Reflexão Final, p. 2.

desenho esquemático, em seu caderno, percebemos sua conclusão final sobre a formação da imagem como intermediadora entre sujeito e objeto:

Por fim, este último exercício no estúdio de cinema permitiu a percepção do olhar como 5º elemento primordial de organização do espaço (além do ponto, da linha, do plano e do volume). Como sentido sensorial capaz de suscitar todos os outros sentidos, o olhar torna presente todos os elementos do processo criativo: é ele o responsável por suscitar os primeiros desejos de intervenção na matéria, a imagem daquilo que produzimos em nossas experimentações e, finalmente, por nos presentificar enquanto expectadores participativos de nosso experimento interativo.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)

- depoimentos escrito (Anexo G) - Reflexão Final, p. 2

Figura 58:

Luiza Strauss (FAU USP, 2009) – caderno, p. 17.

Esferográfica sobre papel.

A etapa da “Destruição” é observada por Bruna Bertolino (CTR, 2011) no final do quarto encontro. Em suas anotações do caderno, a estudante considera que “desmontar não é o processo inverso [de construir], e sim, é um novo processo.” Fechando “com chave de ouro o primeiro módulo do curso no CTR, a caminho da segunda fase no CAC”, segundo as palavras de Olívia Teixeira (CAC, 2012), a sessão é resumida por Conrado Santos (CAC, 2012), em seu depoimento final:

Tem vários momentos que eu pensava na aula: “que incrível que eu estou vivendo isso!”. Tinha música, tinha luz, tinha projeção, tinha os materiais que a gente tava trabalhando, tinha dança, interação, tinha os corpos no espaço. Era uma coisa incrível que a gente montava todo dia do nada. Pegava uma pilha de papelão começava a dobrar e cada pessoa fazia seu pequeno processo criativo de colocar uma caixa aqui, uma caixa em cima da outra, fazer uma curva, fazer uma torre, fazer um iglu. E no final tudo isso ficava junto. A gente interagiu de diversas maneiras diferentes com várias coisas sobrepostas, e criou esses momentos mágicos, com caixas, projeção, luz e música.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)

- depoimentos sonoros (Anexo F)

5.2.3.1.5. Jogo 5

A chegada ao CAC foi descrita por Camila Florio (CAC, 2012) detalhadamente. A estudante repara nos “fios distribuídos igualmente, preenchendo todo o espaço” da sala, referindo-se ao sistema de roldanas e barbante especialmente armado. Quando entra em contato com a malha de fardo, destaca sensações junto à nova textura e maleabilidade do material apresentado. Depois percebe o sistema construtivo proposto, visualizando os suportes presos no urdimento existente, a cada corda pendurada. Reconhece “a técnica de roldanas utilizada desde os primórdios do teatro: essa estrutura simples de troca de peso serve para erguer objetos como cortinas e outros elementos de cena”. Identificando o material de trabalho daquela sessão, conclui: “baseados nessa técnica criamos um ambiente - apenas com ela, um rolo de tecido rústico e uma série de refletores”, na colagem que segue, na qual mistura desenho, texto e imagem fotográfica:

Figura 59:
Camila Florio (CAC ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E)
Colagem: técnica mista.

Se a dificuldade de apropriar-se do espaço aéreo foi sentida pela maioria dos estudantes no “Liga pontos” ou mesmo no exercício das caixas, nos quais a conquista em atingir o teto em um ponto incluía a impossibilidade de dominar o “espaço além do alcance dos braços”²⁵⁶. A possibilidade de construir em sentido inverso, isto é, de cima para baixo, ou de ocupar este lugar através do sistema proposto, foi sentida pelo estudante de arquitetura

²⁵⁶ Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E).

Fellipe Brum (FAU, 2009) como ponto de interesse na sessão, como afirma em seu depoimento final:

Esse exercício foi muito interessante também, a questão de amarrar os tecidos e ter a possibilidade de subir esses tecidos, através de cordas atirantadas no teto. Enfim, um detalhe técnico que possibilitou a criação de uma outra escala e um outro plano, ocupar o espaço que sobe. Com esse exercício a gente conseguiu ocupar esse espaço e experimentá-lo. Isso foi importante: experimentar esse plano superior, que dava mil possibilidades.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Fernando Passeti (FAU, 2009) por sua vez, reconhece no Jogo 5 o aumento da complexidade do sistema construtivo como estímulo ao pensamento de projeto, no sentido de elaboração da forma de acordo com as possibilidades do material construtivo a ser empregado:

Antes, com a linha e com as caixas, era muito fácil [construir], é muito simples empilhar caixas. Isso fez também com que, às vezes, a direção que as coisas tomavam na aula ficassem meio caóticas. [...] Quando chegou no exercício do pano ficou muito claro a dificuldade e a cadência que as coisas demandam. Nesse momento, para você construir um plano era necessário você amarrar, fazer um contrapeso, pensar como aquela matéria iria ser influenciada pela gravidade e mesmo pelo próprio local de amarração das coisas. Então tudo se modificou: agora era necessário um conhecimento mesmo sobre o que você estava fazendo. E esse conhecimento não é um conhecimento prévio, é um conhecimento de procurar entender o que estava acontecendo ali. Eu vi que isso modificou um tanto o jeito que as coisas aconteceram dali para frente, pra mim, pelo menos.

Fernando Passeti (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

O sentimento de incremento de complexidade é expresso também, por Conrado Santos (CAC, 2012) como estímulo à curiosidade sobre o comportamento do material, quando diz em depoimento sonoro:

Os panos tinham uma dificuldade bem maior de trabalhar. Então era um trabalho. A gente tinha que pensar, puxar os fios, quando teve que tinger, tinger. Então a gente tinha uma ideia do que queria fazer, mas na hora, às vezes dava certo, às vezes não dava, então a gente tinha que improvisar e fazer alguma coisa na hora. E também saíram coisas incríveis porque a gente tinha várias possibilidades onde pendurar os panos.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

A palavra “permeável” é destacada por Bruna Vallim (UNESP, 2009 – CTR) em seu caderno, quando realiza colagem na qual o tecido da gaze encobre, deixando entrever, a reprodução gráfica de verbete reproduzido de dicionário eletrônico sobre o tema: “diz-se dos

corpos que deixam passar através de seus poros outros corpos [...]”. Em seguida, fabrica um modelo da “boneca”, técnica de amarração ensinada nesta aula. Com os seguintes dizeres, encontra continuidade entre as ações, ao mesmo tempo que reconhece novos significados aos conceitos estudados:

O material que usamos era um arranjo de linhas verticais e horizontais – trama.
Passamos a trabalhar com um material flexível, de outra textura, mas correspondendo ainda às linhas.
Junto à roldanas, situadas no teto da sala, correspondiam ao ponto, pois o tecido era erguido, direcionado a partir dali.

Figura 60:
Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP - CTR)
- cadernos pessoais, p. 16 (Anexo E)
Colagem: gaze, barbante de sisal e hidrográfica sobre papel sulfite.

Ana Claudia Amaral (FAU, 2009), através de um *storyboard*, confere a continuidade da ação desde a fase do aquecimento - realizado junto ao material - até a obra coletiva final, quando o elemento cor foi adicionado através da luz e suas gelatinas.

Figura 61:
Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)
- desenho no caderno pessoal, p. 17.
Hidrográfica e lápis de cor sobre sulfite.

A construção da “estrutura com os tecidos”, realizada através da boneca, “amarrações e peso de tijolos” foi considerada por Olívia Teixeira (CAC, 2012) como “inesquecível”. A participante, que nesse encontro foi responsável pelo desenvolvimento do aquecimento corporal, (“o que me deu tamanha satisfação, por me sentir útil e bem aproveitada”), descreve a sequência de ações empreendidas pelo grupo. Identificando “a tradição de funcionamento de fluxos de nosso grupo”, descreve como, através da dança, relacionou-se com o desenho do espaço: “Dancei por entre aqueles túneis, portas, labirintos de tecido, entrei em um outro universo. De olhos fechados mergulhei numa dança só com a cabeça e os braços, me entrelaçando com os tecidos”²⁵⁷.

Palavras como “elasticidade”, “transparência”, “tensão”²⁵⁸ servem a Bruna Vallim (UNESP – CTR) para nomear novos conceitos em jogo, enquanto, João Victor (CTR, 2012), menciona “maleável, translúcido, flexível, cilíndrico e, se usado de maneira correta, extremamente resistente”²⁵⁹. A experiência presencial com a luz e a cor anotada por diversos participantes é por ele lembrada como uma ação interdependente entre luz e matéria, quando diz que, para a definição de um resultado, “importa a cor do raio de luz, a superfície que o reflete e os filtros utilizados, assim como a sobreposição de cores”. Comentando ser o exercício “muito didático”, conclui: “a cor é relativa”²⁶⁰.

²⁵⁷ Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 11 (Anexo E).

²⁵⁸ Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP) - cadernos pessoais, p. 14 (Anexo E).

²⁵⁹ João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 16 (Anexo E).

²⁶⁰ Idem, p. 16.

5.2.3.1.6. Jogo 6

A estudante de cinema, Bruna Mass (CTR, 2010) afirma em seu caderno que “essa aula foi aprender sobre tudo, um pouco: forma, cor, luz”²⁶¹. Seu depoimento sobre a experiência detalha esse aprendizado, relacionando a percepção da variação cromática como resultado da “dificuldade” de preparação da tinta a ser utilizada, objetivo primordial da atividade programada. Ao mesmo tempo, destaca a compreensão sobre a complexidade da atuação da luz sobre a cor e a matéria, assim como os múltiplos efeitos estéticos que é capaz de provocar nesta inter-relação. Em suas palavras:

Fiquei espantada ao ver a dificuldade de se conseguir a tonalidade desejada, mesmo uma cor primária – o amarelo com que trabalhei. Foi ao tentar atingir a tonalidade que queria que percebi as diversas nuances de uma mesma cor e que, para atingir o que queria, teria que trabalhar a com luz.

Sendo essa colorida, foi instigante e trabalhoso posicionar nosso tecido tingido, pois se as luzes mudassem, nosso trabalho também mudaria completamente.

Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010)

- cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E)

Catarina Cechini (FAU, 2011) apresenta outros aspectos para reflexão, estimulada pela vivência proposta. A luz encontra a sombra, as intensidades da iluminação e da cor são relacionadas na compreensão de efeitos visuais presentificados. O trabalho manual com o líquido é aproveitado como lembrança; o sistema construtivo, assim como características do material, são identificados e compreendidos enquanto articuladores de um diálogo entre propriedade fundamental da natureza – a gravidade – e a sensibilidade humana, provocando “diferentes narrativas” no âmbito do espaço e sua visualidade. Palavras ligadas à forma do traço, relacionam temas essenciais à proposição feita enquanto o emblemático desenho refaz gestos do tecido em perspectiva da aula:

diferentes luzes constroem diferentes sombras que constroem diferentes espaços e efeitos interessantes LUZ posicionamento, intensidade e cor da luz provocam diferentes efeitos. MÃOS uma das atividades mais inesperadas TINTA mistura.

a atividade que mais fugiu de meu cotidiano e do que aprendo na FAU. COR . mistura de cores para chegar em outras complementares. GRUPOS CENÁRIO PRECISÃO TECIDOS RASGOS ESTUDOS E ERRO reencontro com a infância PESOS E ROLDANAS chegar às alturas. uma malha, como a construída na atividade da fita crepe. transparência PESO forma influência GRAVIDADE diferente NARRATIVA.

²⁶¹ Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010) - cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E).

Figura 61:
Catarina Cechini (FAU USP, ingresso em 2011) – cadernos pessoais, p. 13 (Anexo E)
Hidrográfica e aquarela sobre papel canson.

Afirmando que o mais interessante “foi balancear as proporções entre azul e amarelo”, Hannah Souza (CTR, 2010) descreve a experiência de laboratório apontando o aprendizado como produto da “experimentação” de ações “para os dois extremos, vendo como é incrível a variedade de ‘verdes’ que podemos conseguir”. Chamando a atenção para a ação da luz, “outro fator que influenciava muito o resultado”, pois “produzia efeitos maravilhosos quando vista através dos tecidos”, conclui: “no final foi interessante ver a interação de todos os tecidos coloridos no espaço”. Por sua avaliação, “essa foi uma das aulas mais divertidas, e uma ótima maneira de iniciar nosso contato com as cores”²⁶².

Olívia Teixeira (CAC, 2012) relata em seu caderno outras formas de experimentação com a tinta, quando “em companhia de Carol [Hernandez] testamos quatro tons de amarelo”. Segundo ela, como “não tivemos tinta suficiente para cobrir todo o tecido, decidimos jogar a tinta aleatoriamente, o que provocou uma sensação de ‘parede envelhecida’”. Observando “mais uma vez como essa classe tinha uma sintonia de criar coisas coletivas sem prévia combinação”²⁶³, conclui que:

Tratar as cores colocando a “mão na massa” foi muito proveitoso, além de acessar memórias da infância. [...] Foi interessante observar como as cores [reagem] com [outras] cores, ou seja como os tecidos se comportam com as mudanças dos jogos de

²⁶² Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 7 (Anexo E).

²⁶³ Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 13-14 (Anexo E).

luz, como as cores mudam de acordo com o refletor.

Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 14 (Anexo E)

Para a turma responsável pela formulação da cor violeta, a mistura foi mais difícil. Gabriela Torrezani, assim como seus parceiros, anota em seu caderno a aflição de não conseguir chegar na tonalidade pretendida pela reunião da anilina azul e vermelha. A qualidade do pigmento usado fez com que o grupo, em seguidas tentativas, encontrassem outro meio que não o tingimento para atingir a cor. Por fim a aluna declara: “cortamos o pano em trizes tiras e fizemos uma trança ensanguentada. Foi uma aula de grandes emoções!”²⁶⁴

Bruna Vallim (UNESP – CTR), utilizando-se novamente de materiais similares àqueles experienciados em sala de aula, recupera a experiência do tingimento e ilustra seu caderno, enquanto Ana Claudia Amaral (FAU, 2009) apropria-se de papéis coloridos para rever as formas e cores produzidas durante a sessão:

Figura 62:

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP - CTR)
– cadernos pessoais, p. 27 (Anexo E)

Colagem: gaze tingida, carimbo e hidrográfica sobre papel sulfite.

²⁶⁴ Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 11 (Anexo E).

Figura 63:
Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)
– cadernos pessoais, p. 22 (Anexo E)
Colagem : papel cartão colorido e hidrográfica sobre papel sulfite.

A cor, a maleabilidade, a altura do lugar são conquistados e comparados às experiências anteriores. A permeabilidade é redescoberta em mais uma prática. O peso é reconhecido como uma dificuldade passível de ser resolvida, através de novo sistema construtivo que amplia as possibilidades arquitetônicas. O conjunto das experiências vivenciadas reúne diversidade bastante para a sua conclusão, à qual é dedicado o próximo encontro.

5.2.3.1.7. Jogo 7

A última aula do primeiro módulo foi, para Bruna Bertolino (CTR, 2011), “extremamente interessante”, pois “foi possível juntar todos os nossos conhecimentos e experiências das aulas passadas”²⁶⁵. Hannah Souza (CTR, 2010) faz a descrição: “nos dividimos em três grupos e cada um deveria bolar uma instalação. Tínhamos tudo que já usamos à nossa disposição: fita crepe, caixas de papelão, tecidos, luzes e projeção”²⁶⁶.

Camila Florio (CAC, 2012) nos dá, por sua vez, uma noção de como o projeto foi elaborado por seu grupo, estabelecendo um tema representativo para o desenvolvimento do trabalho. Em suas palavras:

²⁶⁵ Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011) – cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E).

²⁶⁶ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E).

Camila Florio (CAC ingresso em 2012)
– cadernos pessoais, p.10(Anexo E)

A hand-drawn sketch of a traditional house. The house has a steeply pitched thatched roof. On the left side, there is a vertical structure, possibly a chimney or a support, with a grid-like pattern. The roof is labeled 'tecto' and 'cubierta'. The walls are labeled 'paredes de adobe'. The base of the house is labeled 'suelo'. The drawing is done in a simple, sketchy style with lines and some shading.

Além da experiência da construção, o trabalho com a luz e a projeção foi igualmente aproveitado pelos estudantes, como atesta Bruna Mass (CTR, 2010), que considera que, apesar de “não haver nenhuma anotação, em nossa planta baixa, de planejamento da iluminação, acredito que esta foi um dos diferenciais para deixar a instalação mais atraente”. Em esboço de detalhe da “parede de caixas” prevista, a estudante reflete sobre a solução encontrada para o posicionamento dos refletores, assim como a influência da projeção de

253

imagens, sobre o tecido esticado, na conformação de uma atmosfera especial à instalação: “no corredor de caixas a iluminação foi usada entre as frestas, fazendo contornos interessantes; na projeção, a cor azul dava uma tonalidade interessante ao ambiente”²⁶⁸.

Observando o visitante e suas reações à obra proposta, a aluna chama ainda a atenção para o conteúdo das imagens projetadas: “outro ponto foi que a projeção exibia um material capturado pela câmera que apontava para a porta”, fazendo com que “o visitante” visualizasse “ao entrar, o que acontecia atrás dele”. Porém, diz ela, “mais interessante ainda foi quando começamos a utilizar, na projeção, imagens gravadas anteriormente, o que gerou uma confusão entre os visitantes que olhavam a seu redor procurando”²⁶⁹ entender o que se passava.

Por fim, Mass (CTR, 2010) encontra no exercício a oportunidade de treino de fundamental importância para um diretor de arte: a permeabilidade entre o projeto e as condições reais de execução, onde o planejamento encontra lugar de condução frente ao acaso e não de enrijecimento a partir da pré-visualização da obra. Em suas palavras:

pensei que o planejamento abre espaço a uma intervenção benéfica do acaso já que a organização permite entendermos melhor o conceito e os limites que queremos trazer a uma obra, ou seja, tendo uma visão do que queremos, conseguimos aproveitar melhor as oportunidades do acaso e mais precisamente o que se encaixa e o que precisa ser descartado.

Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010)
– cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E)

No mesmo sentido, Hannah Souza (CTR, 2010) avalia que o conceito que mais a marcou na sessão foi aprender “a lidar com a possibilidade de as coisas não saírem como o planejado. Nossa estrutura me mostrou que, se soubermos lidar com o inesperado, o resultado pode ser ainda melhor”²⁷⁰.

A maioria dos estudantes é concordante com Camila Florio (CAC, 2012), quando esta diz que “as três estruturas [criadas], cada qual a sua maneira, eram muito interessantes e criavam espaços muito bonitos. O sucesso plástico das nossas instalações foi tão grande que até a turma da EAD quis ensaiar em nossa criação após o término da aula”²⁷¹.

²⁶⁸ Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E).

²⁶⁹ Idem, p. 4.

²⁷⁰ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E)

²⁷¹ Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 7 (Anexo E).

Figura 65:
Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
– cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E)
Esferográfica sobre papel sulfite.

Como considerações finais sobre a experiência deste módulo, estabelecemos diálogo com a reflexão proposta, de forma esquemática, por Catarina Cechini, sobre os primeiros encontros realizados. Segundo a participante, trabalhou-se “a construção do espaço, orquestrada pela dimensão do nosso braço” e “a ordenação de nossos movimentos”, na “escala do corpo”, objetivos fundamentais de cada movimento proposto. Ainda por suas anotações, encontramos a afirmação de que a consciência dos limites do espaço e do corpo, proporcionados em particular no Jogo 2, “pedem/inspiram: CRIATIVIDADE e POESIA.”²⁷²

5.2.2.3.2. Módulo 2

A passagem para o Módulo 2, desenvolvido na Galeria Flórida, foi recebida pela maioria dos participantes como clara continuidade às atividades desenvolvidas em situação de laboratório. Como exemplo, destacamos aqui a afirmação de Fernando Passeti (FAU, 2009), que, em debate continuado sobre a sensação de que há, na sequência do curso, uma “narrativa” que envolve “a construção de um raciocínio”, apresenta-nos por seu depoimento sonoro, assim como em anotação do caderno, documentos complementares:

Voltando à questão da narrativa do curso: foi uma construção de raciocínio. A gente saiu do ponto mais puro e limpo possível que era o estúdio preto [...] um espaço neutro, com os elementos mais simples (ponto a linha e o cubo) foi se tornando mais complexo chegando ao plano [maleável]. Até que a gente saiu do espaço preto para o espaço real, o espaço da galeria na Rua Augusta. E aí os elementos que antes eram

²⁷² Catarina Cechini (FAU USP, ingresso em 2011) – cadernos pessoais, p. 12 (Anexo E).

esses elementos, agora eram todos os planos do mundo, era o mundo em si. Então essa chegada no mundo real foi bem legal, apesar de ter sido em um momento muito conturbado do semestre, que foi um momento de greve na universidade, que pra mim atrapalhou um bocado a conclusão da disciplina, a gente chegou nesse ponto, que eu não sei se era o que a disciplina se propunha, mas acontece que eu cheguei nessa conclusão, que nosso caminho de raciocínio foi num crescente do mundo real.

Fernando Passetti (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Em diálogo com Fernando, Luiza Strauss (FAU, 2009) encontra a dualidade na afirmação sobre a continuidade entre os módulos:

Entendo que a experiência de ateliê está para a experiência com a realidade, assim como os aquecimentos estiveram para os exercícios de ateliê: como **ativação e fixação**. Desta forma, os exercícios em locação realizaram um duplo papel: de um lado, foram importantes para fixarmos e nos apropriarmos, por meio de uma aplicação na realidade, dos conceitos trabalhados em ateliê; de outro, foram importantes para desenvolvermos estes conceitos, numa progressão e prolongamento de sua aplicabilidade para leitura e para realização de experimentações com o espaço em um contexto real. Tal fixação e prolongamento foram responsáveis, também, por uma dupla transformação: transformaram tanto os conceitos estudados, como a própria percepção da cidade real.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos escrito (Anexo G) – Reflexão final, p. 6

O olhar e a percepção que foram aguçados e libertados nos exercícios com um entorno neutro (estúdio A e sala de ensaio), agora, na galeria, repleta de elementos arquitetônicos cotidianos podiam ter uma aproximação no campo da direção de arte, para questões de outra natureza e complexidade.

Fernando Passetti (FAU USP, ingresso em 2009)
– cadernos pessoais, p. 27 (Anexo E)

Ao mesmo tempo que os conceitos abstratos ganharam aplicabilidade no espaço real – as linhas de forças, as frestas e opacidades, no exercício de ver e ser visto -, as tramas, malhas, transparências e reflexões mostraram-se presentes na arquitetura, nos espaços apropriados pela subjetividade e pela vida cotidiana - o espaço real foi também, de certa forma, abstraído.

Bruna Vallim (UNESP – CTR) reconhece os elementos do espaço da realidade como local da cena a ser estudada – o “cenário”; chama a atenção para o habitante como figura de efeitos de presença múltiplos, assim como destaca a passagem do espaço fechado do estúdio para a percepção da luz solar, identificando um “universo Flórida” característico e plural:

Antes nós fabricávamos as linhas, pontos, volumes, cor, peso, projeção (luz) ... nesse espaço está tudo “dado”.
Estava ali um cenário!
A luz vindo de cima, abria caminhos de ponta a ponta.
Com seus habitantes e suas relações com cada espaço que compunha todo o

universo Flórida.

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP - CTR)
– cadernos pessoais, p. 43 (Anexo E)

Na declaração de Luiza Strauss (FAU, 2009), o movimento progressivo do curso é sentido também sob o ponto de vista do “envolvimento pessoal”, ao que entendemos como aspectos subjetivos envolvidos na observação de uma realidade. Encontrando novo compasso cíclico, a estudante relaciona espaço psicológico, tempo e trabalho como regiões de análise e construção do personagem e espaço observados no tempo presente.

A experiência de apropriação do espaço da Galeria Flórida consistiu numa **progressão**, no sentido do envolvimento pessoal, que iniciou-se com a sensibilização para os elementos constituintes e organizadores do **espaço físico** e atingiu a exploração poética dos elementos constituintes **do espaço psicológico** e do **tempo**, mediado pelo **trabalho**, de alguns personagens escolhidos. Desta forma, a primeira aproximação teve a arquitetura da galeria como protagonista. Quando nos aproximamos, depois disso, de um personagem escolhido, entramos em contato, num primeiro momento, com a experiência de seu **trabalho** naquele espaço e, depois, por meio do contato com o trabalho, com a apropriação que cada personagem faz do **tempo**.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos escrito (Anexo G) – Reflexão final, p. 8 (grifos da depoente)

Carol Hernandez (PUJC, 2012 – CAP) apresenta, ainda, outro ponto de vista sobre a continuidade da experiência e abertura de novo período didático. Relacionando-o ao módulo anterior pelo viés das relações entre os indivíduos em enfrentamento na experiência. Nesse sentido, a participante encontra, no primeiro bloco de atividades, a construção de formas de convivência que ecoam nos relacionamentos desenvolvidos na segunda etapa do curso, como descreve:

O reconhecimento de nosso corpo e do corpo do outro, nos levou a nos relacionarmos de um modo distinto com a galeria. Nosso encontro no espaço "real" não teria sido o mesmo sem esses primeiros exercícios. Exercícios que nos levaram a perder o medo de ultrapassar o espaço do outro, a criar em conjunto. No início esse medo se transformou em um motor de criação, nossos corpos em movimento e em constante relação deram vida a esse novo espaço. Agora esses corpos movimentados enfrentando um espaço real, são livres para reconstruí-lo, repensá-lo, reinventá-lo.

Carol Hernandez (Artes Visuales PUJC, 2012 – CAP)
– cadernos pessoais, p. 69 (Anexo E)

À chegada ao lugar, Bruna Bertolino (CTR, 2011) comenta as ações empreendidas na observação do conjunto apresentado, procurando narrativas, enquanto Bruna Vallim (UNESP – CTR) constrói pensamentos plásticos por croquis, nominando-os em código: “lateral E 1#; frente 1#; lateral D 1#”, e planta baixa:

- Conhecer cada espaço, na prática.
- andar por todos os lugares, olhar todas as lojas
- local rico – pequenos blocos no qual cada um tem uma vida, decoração, função, pessoas diferentes.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)
– cadernos pessoais, p. 9-10 (Anexo E)

Figura 66:
Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP - CTR)
– cadernos pessoais, p. 35 (Anexo E)
Grafite sobre papel sulfite.

Aspectos distintos e complementares são estudados pelos participantes. A cada sessão, uma nova atividade mantém o grupo ativo, em unidade de reconhecimento interno e externo, do espaço arquitetônico à aproximação a suas personalidades. O “fio condutor”, segundo Camila Florio (CAC, 2012) é “a percepção do espaço como um personagem individual e como as pessoas que circulam diariamente por ele, se relacionam e se influenciam em suas características”²⁷³.

Aspecto que Carol Hernandez (PUJC, 2012 – CAP) aprofunda, em discussão registrada no caderno, diferenciando o espaço da realidade daquele construído pelo estudante em pesquisa e elaboração plástica/cênica:

A partir do espaço real, construímos novamente um cenário, um cenário que não faz parte da realidade, mas que joga com ela, existe por causa dela, relacionando-se em um movimento coerente, harmônico.

Criam-se novos personagens. Já não somos nós mesmos nossos próprios personagens, agora buscamos outros, aqueles que fazem parte desse espaço real, que

²⁷³ Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 12 (Anexo E)

o compõem e que lhe dão vida.

Carol Hernandez (Pontificia Universidad Javeriana Artes Visuales – CAP)
– cadernos pessoais, p. 69 (Anexo E)

Os elementos estudados anteriormente ganham novos significados na locação, como aponta Bruna Vallim (UNESP – CTR):

O PONTO

ponto - loja

ponto - pessoas

ponto - trajeto das pessoas

ponto - objeto

ponto - visão

ponto - corpo

ENTRADA = ponto de partida²⁷⁴

O compasso da aula, organizado de forma a oferecer momentos de pausa e de realização ativa, é percebido pela estudante na continuidade de suas reflexões, após as sessões. Relacionando o termo fundamental em estudo, “o ponto”, como atributo rítmico da própria experiência pedagógica, diz:

O ponto que observo, que tenho alcance/dimensão, me situa de um "lugar-pausa" para "ponto-ação". Trajeto do meu corpo.

Esse mesmo ponto me serve como um mapeamento onde meu corpo pode transitar e fluir dentro e fora da arquitetura.

O mesmo ponto está associado com o vazio.

Entre um ponto e outro temos um intervalo de uma ação e outra.

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP)
- cadernos pessoais, p. 69 (Anexo E)

Continuando suas anotações, sempre acompanhadas de estudos plásticos, Vallim declina-se sobre a discussão da linha, do volume e da textura, como elementos essenciais de configuração do espaço e do movimento encontrado. No mesmo sentido, relaciona o som, o qual, segundo ela era dominado pela “cacofonia urbana [...] que contaminou toda a relação com aquilo que me relacionei durante as aulas”²⁷⁵. Dessa forma, utiliza-se da investigação anteriormente vivenciada, nos experimentos de laboratório, para a leitura analítica sobre a arquitetura existente, no plano da realidade.

Os novos objetos de estudo retêm a atenção do estudante, como declara Marcela Návia (CTR, 2010): “aquela galeria em si é um local muito interessante, principalmente suas lojas, todas tem objetos bem chamativos e diferentes, que eram o que mais me prendiam a atenção,

²⁷⁴ Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP) - cadernos pessoais, p.46 (Anexo E).

²⁷⁵ Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP) - cadernos pessoais, p.51 (Anexo E).

mais do que a arquitetura do local, na verdade”²⁷⁶. Por outro lado, Gabriela Torrezani concentra-se na compreensão arquitetônica do lugar, na qual repara a estrutura modular e simétrica. Reconhece seu sistema de circulação e distingue as diferenciações provocadas pela ocupação personalizada, conforme o habitante e função. Localizando-se no contexto da cidade, relembra o que desenhou:

...na rua Augusta. Essa galeria é uma estrutura de dois andares, toda trabalhada na geometria e nos ângulos retos. Os dois andares são divididos em vários boxes (dos dois lados do corredor). Os boxes tem quase todos o mesmo tamanho, mas é impressionante como a decoração/disposição interna de cada um faz com que eles pareçam ter tamanhos absolutamente diferentes. Neste boxes existem chapelaria, alfaiate, costureiras, loja de produtos exóticos ... Um pouco de tudo! Toda a arquitetura preza muito pela simetria.

Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010)
– cadernos pessoais, p. 12 (Anexo E)

Figura 67

Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010)
- folhas avulsos (Anexo J)
Lápis de cor e grafite sobre papel sulfite.

A estudante de arquitetura Ana Claudia (FAU, 2009) sente na “entrada no espaço tridimensional” construído um “ritmo”, através da vivência junto a elementos como a “cor, a linha, a curva” e declara que tal experiência “imprime uma redescoberta quanto ao espaço”²⁷⁷. Por sua vez, Hannah Souza (CTR, 2010), ao declarar que “os donos das lojas e ateliers na Galeria Flórida se apropriaram dos espaços assim como nós nos apropriamos dos estúdios do CTR e das sala do CAC”²⁷⁸ demonstra correlacionar parâmetros sobre os elementos constitutivos do lugar, correspondentes aos experimentados anteriormente, estabelecendo, inclusive, uma correspondência com o trabalhador do lugar.

A linguagem da representação gráfica é experimentada pelos participantes, entre arquitetos, bastante familiarizados com o traçado, ou os aprendizes das artes em geral, ora

²⁷⁶ Marcela Lazaro Návía (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E).

²⁷⁷ Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009) – cadernos pessoais, p. 24 (Anexo E).

²⁷⁸ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 13 (Anexo E).

com dificuldade, ora com desenvoltura ou coragem. Em diferentes técnicas, suportes e formatos propostos, os estudantes vão encontrando, individualmente ou em trabalho coletivo, caminhos de expressão e pesquisa próprios, como pode-se apreender na observação de material selecionado.

Entre desenhos de arquitetos, cineastas, artistas cênicos e visuais em formação, traços pessoais fazem a leitura do lugar, personalidades são reconhecidas através do desenho compartilhado, enquanto a galeria é fotografada sob ponto de vista imaginário. Objetos chamaram a atenção do estudante. Esquemas direcionais foram estudados em representações livres, porém, a grande maioria concentrou-se em exercitar os códigos de linguagem arquitetônica que sabia. Os estudantes elaboraram plantas baixas bastante completas, ocupando a folha toda ou dividindo o papel com outras anotações relevantes a seu olhar. Devido à quantidade de desenhos, solicitamos, caso haja curiosidade, consultá-los no (ANEXO E) em mídia digital.

O desenho é reconhecido como instrumento de investigação pela maioria dos participantes, assim como elo de comunicação de pontos de interesse pessoais sobre naquela realidade. Relembrando a experiência, Felliipe Brum (FAU, 2009) e Bruna Vallim (UNESP, 2009 - CTR) distinguem o movimento de *zoom in* do todo à parte:

O levantamento de dados da Galeria Flórida, foi muito interessante. O desenho, [ou seja] toda a parte de refletir [sobre] aquele espaço, de desenhá-lo e estudá-lo, entendendo cada vírgula, cada saleta, cada escada, cada textura, cada personagem, dando subsídios para a criação estética/espacial.

Felliipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

A proposta que nos foi dada, foi:

- observar (num total a galeria)
- escolher (uma loja da galeria)
- adentrar (iniciar, por-se em foco)
- observar (o lugar)
- se relacionar (estabelecer um contato, anotar, se posicionar, com quem estivesse ali na loja).

O desenho era nossa ferramenta como depoimento daquela tarefa.

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP)
- cadernos pessoais, p. 52 (Anexo E)

Hannah Souza (CTR, 2010) encontra nos “depoimentos visuais” novos dados sobre os próprios colegas de trabalho, identificando características pessoais impressas nos resultados discutidos a cada final de aula:

Foi interessante notar os diversos posicionamentos para com esta tarefa. Eu não faço arquitetura e não domino os códigos adotados em plantas oficiais. Ainda assim, tentei ser o mais fiel possível, sendo que minha folha de rascunho estava dominada por cálculos. Os alunos da arquitetura em geral produziram plantas extremamente fiéis e de acordo com o conhecimento que eles possuem. Outras pessoas adotaram um olhar mais pessoal e artístico, executando a planta como imaginavam a galeria como queriam que ela fosse [...] Enfim, foi interessante notar como cada um se apropriou do lugar de forma diferente.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)

- cadernos pessoais, p. 9 (Anexo E)

Passando para o segundo movimento do exercício Flórida, “quando foi proposto escolher uma loja da galeria para desenhá-la e adentrar em seu universo”²⁷⁹, como descrito por Camila Florio (CAC, 2012), cada estudante escolheu livremente seu campo de estudo. A percepção de Florio é convergente à de Bruna Bertolino (CTR, 2011). Se a estudante de artes cênicas percebeu, na “diversidade e originalidade” no ambiente escolhido, “a importância do estudo do lugar para a concepção estética de um personagem, ao relacionar o espaço com seu habitante”²⁸⁰; a cineasta em formação, declara ter sido “nesse momento que mais conseguiu ligar a Direção de Arte em si” – através da atividade de “analisar o ambiente, seus objetos, cores, texturas”²⁸¹.

Sobre a experiência na Galeria, Hannah Souza (CTR, 2010) afirma ter achado que mais “interessante foi poder ver as diferentes formas com que cada loja se apropriou de espaços que, originalmente, eram os mesmos, mas que resultavam tão diferentes”²⁸². A convivência trouxe à memória da estudante conclusões tiradas em evento anterior, quando foi voluntária em asilo de idosos, no Japão, concluindo:

[...] cada habitante personaliza seu espaço, transformando-o no seu lar, apesar das diferenças entre eles serem muitas, apesar da planta dos quartos ser a mesma. Cada porta que eu entrava era como se entrasse em uma casa e um mundo diferentes.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)

- cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E)

Bruna Mass (CTR, 2010), a partir deste primeiro e último contato com a galeria (já que logo na próxima aula, a aluna junto a outros companheiros, partiriam em missão de greve), relembra, nas páginas do caderno, de questões envolvidas em seu trabalho de final de

²⁷⁹ Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) - depoimentos escritos (Anexo G).

²⁸⁰ Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) - depoimentos escritos (Anexo G).

²⁸¹ Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011) - cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E).

²⁸² Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E).

curso. Encontrando sintonia entre o exercício e seus próprios questionamentos. Em tais anotações a estudante questiona-se: “O que é São Paulo no meu TCC?”²⁸³

Luiza Strauss (FAU, 2009), em seu estudo sobre a costureira do segundo pavimento, anota tanto dados pessoais da entrevistada, quanto o histórico e a forma com que se relaciona com o espaço por ela configurado, ao qual chama de “meu cafofo”. Apresentando pleno domínio da linguagem, através de esboços caracteriza critérios de organização próprios ao personagem em questão, relacionando-os ao gesto, ao mesmo tempo em que estuda diferentes enquadramentos, inclusive aproveitando-se do espelho presente à locação, assim como outros aspectos significativos sobre a personalidade do ambiente em estudo, em uma visão globalizada. Em planta, confere o posicionamento dos objetos com relação à arquitetura básica e sua iluminação, diferenciando a luz natural, que entra pela janela, daquela que pende do teto. Relacionando o lugar a seu habitante, conclui:

Loja = dono

- espaço característico de cada um - muitas pessoas, muitas identidades.
- universo que é completo – totalmente sinestésico: cores, cheiros, música, som, texturas, luz, brilhos, transparências, símbolos.
- aproximar-se da pessoa entendendo como ela cria o espaço dela – versus referência / como ela mostra, comunica ele para você (e o que esconde).
- obstáculos – que escondem / reflexos: confundem e expandem

²⁸³ Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E).

Figura 68:
Luiza Strauss (FAU USP, 2009) – folhas avulsas (Anexo J)
Grafite e hidrográfica sobre

Bruna Vallim (UNESP – CTR) apresenta resumo de sua atividade, aqui ilustrado por reproduções dos desenhos produzidos pela estudante durante as aulas, nos quais destaca tanto aspectos relativos aos materiais presentes, quanto reflexões sobre a articulação espacial entre o interior da loja e a galeria, ou mesmo sobre sua organização interna. Quase como um *storyboard*, exercício que será proposto no próximo encontro, Bruna anota os dados descritos no texto, relativizando ações e informações por meio do desenho:

A escolha que fiz foi um Salão de Estética, onde a sensação que tive foi: Nossa! Como o tempo parece devagar por ali! Foi um dia de pouco trabalho, sem nenhum movimento. Expliquei minha tarefa e eles foram super receptivos. As lojas são padronizadas no tamanho. Pequenas e intimistas, com grandes valores internos. O salão era um salão que se assemelha a qualquer salão o que importou foi o diálogo que estabeleci com os habitantes dali. Procurei saber das relações entre o salão e as outras lojas [...] Fiquei atenta as suas ações no espaço. Para tudo quanto é objeto, tinha um lugar determinado.

Bruna Vallim (em intercâmbio CTR USP – Artes Visuais UNESP) – caderno

Figura 69:
Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR)
– folhas avulsas (Anexo J)
Grafite sobre papel sulfite.

Camila Florio (CAC, 2012) encontra dissonância entre a imagem do homem tatuado e forte, proprietário da loja de artigos religiosos, com sua personalidade dócil e vida regrada, acentuando sua generosidade, o desenha:

Figura 70:
Camila Florio (CAC ingresso em 2012)
– cadernos pessoais, p. 10-11 (Anexo E)
Hidrográfica e lápis de cor sobre papel sulfite.

Já Carol Hernandez (PUJC – CAP) e Ana Claudia Amaral (FAU, 2009), sem palavras, anotam peculiaridades da loja de chapéus e da alfaiataria respectivamente, em estudos que vão desde a fachada, até detalhes dos interiores. A atuação do proprietário chapeleiro, ou o estranho do alfaiate, segundo a descrição verbal feita pela estudante durante a discussão final, são reconhecidas e relacionadas a elementos selecionados:

Figura 71:
Carol Hernandez (Artes Visuales PUJC – CAP)
– folhas avulsas (Anexo J)
Hidrográfica sobre papel sulfite.

Figura 72:
Ana Claudia Amaral de Oliveira (FAU USP, ingresso em 2009)
– folhas avulsas (Anexo J)

A discussão final deste encontro, realizada sobre a mesa do café, à entrada da galeria, forrada pelas anotações e desenhos realizados por cada aluno, sobre a loja escolhida e seu personagem, é notada por Bruna Bertolino (CTR, 2011) pois que no “final, ao conversarmos, expandiu-se nosso conhecimento, era como estudar várias lojas, conhecer lugares que você nunca entrou”²⁸⁴.

Em mudança de planos, provocada por uma forte chuva em dia de aula, “tivemos que nos abrigar em algum lugar por ali perto”²⁸⁵, e a atividade programada de “fotografarmos a galeria e a loja que cada um escolheu”²⁸⁶ foi substituída pelo desenvolvimento, individual, de sequência imagética, inspirada pelo espaço estudado, seja por uso de linguagem narrativa ou cadenciamento visual-sonoro, baseado em aspectos plásticos característicos do edifício.

A ideia foi que, a partir dos *storyboards* realizados, os alunos se organizassem em grupos para desenvolver uma peça audiovisual, partindo, assim, da comunhão entre interesses de pesquisa suscitados pelas ações na galeria para a elaboração de peça audiovisual. A continuidade da greve impossibilitou a realização deste trabalho final. Consideramos, portanto, os *storyboards* gerados neste encontro, como consumação do módulo.

A estudante de arquitetura Luiza Strauss (FAU, 2009) resume assim a experiência de realização de desenhos com sentido de leitura ligada ao tempo, apresentando aspectos vivenciados nas experiências de estúdio como o mote de seu trabalho em prancheta, em um trabalho cumulativo, aula a aula, e expõe em suas considerações finais:

²⁸⁴ Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011) - cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E).

²⁸⁵ Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP) – cadernos pessoais, p. 12 (Anexo E).

²⁸⁶ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 11 (Anexo E).

No exercício do *storyboard*, os elementos que mais haviam me marcado, ao longo de todo o processo de experimentações do curso, reapareceram no formato de peça audiovisual. A progressão do espaço para o tempo, mediada pelo trabalho foi o fio condutor da minha narrativa e a exploração da oposição entre opacidades e frestas (tendo os reflexos como terceiro elemento) – foi o fio condutor da visualidade explorada como linguagem. Entendo que estes 3 elementos visuais – opacidade, fresta e reflexão – são os elementos caracterizadores da visualidade do plano, pois delimitam a relação do plano com a luz. O interesse por estes elementos foi fruto da comparação entre a linha, o plano opaco e a reflexão proporcionada pela projeção, presentes na experimentação em ateliê.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos escrito (Anexo G) – Reflexão final, p. 8

Caio Oliveira (CAP, 2010) centrou-se no personagem estudado - em seu caso, desde a primeira aula - para desenvolver uma história em quadrinhos, na qual faz a descrição do personagem selecionando signos gráficos e objetos característicos, a qual poderia chegar numa bela animação:

José Wilson Porfírio
18 – 07 – 1949
1.66 metro
1.67 67 kilos
1.68 ouríves, casado
2 filhos
William Porfírio
Lilian Porfírio
Na galeria Flórida há 10 anos²⁸⁷

Figura 73:
Caio Felipe de Melo Guedes e Oliveira (CAP, ingresso em 2010)
– cadernos pessoais, p. 23 (Anexo E)
Hidrográfica sobre cansom.

²⁸⁷ Caio Felipe de Melo Guedes e Oliveira (CAP, ingresso em 2010): texto inscrito no verso da folha - cadernos pessoais, p. 24 (Anexo E)

Conrado Santos (CAC, 2012), por sua vez, contrariando novamente a sensação manifesta de não saber desenhar, apresenta um *storyboard* bastante coeso em todos os sentidos. Utilizando-se de enquadramentos interessantes, constrói, visualmente, um ritmo cadenciado, produzido tanto pelo movimento interno dos traços em composição da imagem individual, quanto pela ordenação dos quadros. Em seus retratos, diferentes atmosferas se configuram pela seleção de cada objeto de cena, por sua composição. Tirando partido das linhas de percurso reais que a arquitetura oferece na locação, Conrado sugere movimentos ao olhar através da construção de linhas de força impressas nos enquadramentos, assim como insinua ocupações sonoras, seja através do pássaro em vôo ou do ruído sugerido pelo detalhe do caminhar:

Figura 74:
Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)
– cadernos pessoais, p. 9 (Anexo E)

Bruna Vallim (UNESP – CTR) experimenta diversas abordagens, desde a descrição de cenas onde o corpo é dominante - localizando-o em planta - destacando texturas e materiais presentes ao interior do lugar. Em quadro seguinte, explora o espaço público discutindo direções, realizando, através de flechas, uma movimentação característica ao lugar, demarcando entradas e passagens, portas e escadas. Focalizada nas tramas e frequências da matéria que se apresenta, estuda as linhas da perspectiva, os pontos de referência. Experimenta-as como delimitação entre planos. Desenvolvendo um percurso, usa novo formato de tela, redonda como em feira de atrações do século XIX, configura a edição da imagem construída. Através do conjunto de desenhos, comunica o processo de sua elaboração:

Figura 75:
Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP)
– cadernos pessoais, p. 29, 32, 34 (Anexo E)
Hidrográfica sobre papel sulfite.

Hannah Souza (CTR, 2010) contrapõe a qualidade de movimento da visitante de uma loja, com relação à imobilidade do manequim da vitrine. Refletindo sobre a imagem do corpo em foco, apresenta uma ação de começo meio e fim, descrita por meio de um *storyboard* cinematográfico de formatação clássica. Centrado na figura humana, constrói uma narrativa linear. Setas e anotações textuais referem-se às ações e movimentos de câmera previstos através da elaboração da malha regular, preparada antes de ser preenchida.

Figura 76:
Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
– folhas avulsas (Anexo J)
Hidrográfica sobre papel sulfite.

Trabalhando em mesmo formato utilizado por Hannah, Carol Hernandez (PUJC – CAP) elabora igualmente sequência narrativa linear, porém, diferente de sua colega, explora situação não realista, ao mesmo tempo em que tira partido das texturas e formas como elemento rítmico e sensorial.

Figura 77:
Carol Hernandez (PUJC – CAP) – folhas avulsas (Anexo J)
Hidrográfica sobre papel sulfite

Já o estudante de arquitetura Felipe Brum (FAU, 2009) propõe parâmetros próprios para a conformação de seu trabalho. Utilizando-se da linguagem gráfica, através da diferenciação de proporção entre os quadros, propõe movimento e ritmo. Representando, por exemplo, sequências aceleradas por meio do conjunto dos menores quadros; enquanto aqueles que fogem à proporção original correspondem à descrição de movimentos de câmera. Utilizando-se de curtas indicações textuais, chama a atenção para elementos essenciais à sua história - o *chapéu* que caracteriza um dos personagens, o *s/chapéu*, que configura o antagonista; a hora da melhor luz é assinalada no canto direito superior; no mesmo plano o xaxim aparece, preso à árvore, como objeto crucial à narrativa, na qual a linguagem visual é ricamente explorada pela estrutura e qualidade das matérias em jogo no espaço da cena.

Figura 78:
Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
– folhas avulsas (Anexo J)
Hidrográfica sobre papel canson.

Esta foi a última aula da Galeria Flórida. Nosso primeiro encontro do Módulo 3 deveria ocorrer em sala de aula do CTR, porém, devido à permanência do estado de greve, por acordo, optamos por dar continuidade a nossas atividades em local alheio à universidade. Entre o compromisso com a pesquisa e a curiosidade sobre a continuidade de nossa investigação comum, continuamos a receber mais ou menos a metade dos alunos originalmente matriculados. Com o esmorecimento do movimento estudantil, ou em oportunidades específicas, o número aumentava ou diminuía, dificuldade que será discutida adiante.

5.2.2.3.3. Módulo 3

Hannah Souza (CTR, 2009) expõe a ansiedade do grupo pelas aulas expositivas quando anota em seu caderno: “Finalmente nossa primeira aula teórica. Devo dizer que estava muito ansiosa por poder finalmente internalizar alguns conceitos”²⁸⁸. Enquanto Bruna Vallim (UNESP – CTR) descreve: “passamos da prática para a teoria, tudo ficou claro quanto ao que se diz por Direção de Arte”, acrescentando à frente: “discorremos em aula, sobre todos os elementos vistos nas aulas práticas”²⁸⁹. “

No mesmo sentido, Conrado Santos (CAC, 2012) resume suas impressões sobre as aulas discursivas, conferindo a elas o momento de consumação da experiência do curso:

As últimas aulas, que foram as teóricas eu também achei incrível. Parece que tudo que a gente fez durante o curso teve um sentido naquela hora. A gente estava estudando em um campo bem abstrato. E eu que não conhecia muito de direção de arte eu não sabia muito bem, o que trabalhar com fita crepe, com linhas e caixas, interferiria de alguma forma num trabalho de Direção de Arte. E quando eu vi tudo o que era feito pelo diretor de arte, e todos os trabalhos e com os casos da prática ... aí que eu entendi tudo que a gente trabalhou no começo, a visão do espaço, a visão de linha, a visão de blocos no espaço, de corpo no espaço. Naquele momento tudo aquilo a gente trabalhou no começo fez sentido pra mim.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Segundo Camila Florio (CAC, 2012), “as sessões de teor prático foram fundamentais para conseguirmos assimilar, com muito mais clareza, alguns tópicos básicos da Direção de Arte durante as aulas expositivas.”²⁹⁰ Já, Hannah Souza (CTR, 2010), distinguindo as aulas discursivas como preferência pessoal para a vivência discente, relativiza as sessões práticas

²⁸⁸ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) - cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E).

²⁸⁹ Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP, 2009 - CTR USP) – cadernos pessoais, p. 55 (Anexo E).

²⁹⁰ Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) – depoimentos sonoros (Anexo F).

como eventos essenciais para a internalização do conteúdo e, portanto, de sua memorização.

Em suas palavras:

Eu gosto de aulas teóricas, gosto de aprender os conceitos e passá-los pro papel, acho que eles ficam mais claros e mais concretos pra mim em comparação com as aulas práticas. Não que eu não tenha gostado das aulas práticas, acho que elas foram essenciais para internalizar alguns conceitos, porque ter vivido as situações na pele ajudou a fixá-los na memória.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)

- depoimentos escritos (Anexo A.2.3)

Por sua vez, Vallim traz, em seu caderno, o resumo do aprendizado em aula expositiva. Em improviso, liga o começo ao fim (grifos nossos):

Os **pontos** se transformam em **linha, texturas, volume**.
O mundo ficou **colorido e permeável**.
Descobri que o **ponto inicial** é o roteiro [...]
Tudo **se organiza** a partir dele.
Entendi que os departamentos são inteiramente **interligados**
No **limite** entre um e outro, há uma **transparência**, uma **trama** que faz disso, necessidade deles estarem ligados entre si
A importância do **desenho** [...] e da fotografia para acessar a memória e ilustrar uma ideia [...]
As preocupações que devemos considerar [...]
A necessidade da **pesquisa** e os cuidados com os **prazos e responsabilidades** [...]

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP - CTR)

– cadernos pessoais, p. 41 (Anexo E)

Hannah Souza (CTR, 2010) encontra, por sua vez, libertação, nas palavras debatidas em aula. A impossibilidade de conferência de significados generalizantes e fixos sobre os elementos conformativos do espaço, é ressaltada pela aluna na discussão sobre a cor. A estudante encontra, como conclusão o efeito libertador contido na consideração:

Voltando à aula, ela [a professora] tratou sobre as cores e apesar de eu gostar de aprender sobre teoria das cores, o que combina com que. O que eu mais gostei foi quando disse que temos a liberdade de criar nossos códigos e parâmetros, que não há uma regra geral desde que se tenha um projeto em mente. Enfim achei esse conceito muito bom, libertador.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)

- depoimentos escritos (Anexo G)

Os “estudos de caso” são considerados como objeto de investigação fundamental por Olívia Teixeira (CAC, 2012) quando diz que “ver desde os primeiros esboços de desenhos [de projeto] até o resultado final, foi quase fazer um estágio, fisicamente participando dos

trabalhos”²⁹¹. Camila Florio ressalta que o evento tornou “palpáveis produções cinematográficas” atuais, concluindo que “nessas aulas aprendemos os obstáculos e atribuições de um Diretor de Arte”²⁹².

Hannah Souza (CTR, 2010) acentua a importância de acompanhar a visualização de “um projeto concreto e suas etapas de desenvolvimento, inclusive para entender que a teoria é aplicada na prática em um projeto profissional de direção de arte”²⁹³. Através da sessão dedicada ao *Castelo Ra-tim-bum, o filme*²⁹⁴, de Cao Hamburger (2000), em exposição com foco na direção de arte, constata a interação entre a equipe de realização do filme, através de documentos. Encontrando ali, sintonia com a ética de atuação proposta pelo curso. Em suas palavras:

E uma coisa que pude ver foi a interação da equipe de direção de arte com as outras funções do filme, por exemplo quando estavam planejando a estrutura do quarto da Morgana e perceberam que poderia ser interessante colocar luzes se aproveitando das frestas entre as pétalas.

Essa questão da interação entre a equipe foi muito importante ao longo do curso e é uma coisa que quero levar para a vida. Minhas experiências no curso de audiovisual sempre apontaram para a hegemonia do diretor e a pouca interação entre as funções, então é muito bom pra mim saber que pode ser diferente.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
- depoimentos escritos (Anexo G)

Por fim, a estudante Luiza Strauss (FAU, 2009) elabora debate realizado em sala de aula. Discutindo conceitos fundamentais reiteradamente levados às rodas de discussão durante as sessões, identifica e gradua a relação entre “representação e apresentação” no fazer artístico, encontrando em tal processo termos como “tornar presente”, ideia essencial à atuação de um diretor de arte:

Uma questão, surgida na primeira aula expositiva, que encaro como fruto do processo do curso, é a diferenciação **entre representação e experiência**. Por meio dos experimentos vivenciais, seguido da experiência de projeto e construção (realizada no estúdio do CAC), e da experiência de registro da galeria por meio do desenho, seguido do projeto de uma peça audiovisual, pude perceber a representação como parte da experiência e não o contrário. A representação pertence à experiência, pois a representação nada mais é do que re-presentificação (tornar presente de novo) e a re-presentificação pertence, sempre, ao momento presente, que é o momento da experiência.

²⁹¹ Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 20 (Anexo E).

²⁹² Camila Florio (CAC, ingresso em 2012) – depoimentos sonoros (Anexo F).

²⁹³ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) - depoimentos escritos (Anexo G).

²⁹⁴ *Castelo Ratimbum, o filme*, direção Cao Hamburger, Produção AF Cinema e Vídeo, período de produção 1998/1999, ano de lançamento 2000.

Se do ponto de vista do conteúdo, a afirmação da aluna é interessante à nossa investigação, por outro nos chama a atenção o percurso de sua elaboração. Tais considerações nasceram em rápidas anotações em sua caderneta pessoal - dedicada às aulas discursivas e entregue, pela participante, por iniciativa própria, em versão digital. O diagrama apresentado no final da primeira página aparece, em seguida, em seu caderno de curso (apresentado à página 214 dessa dissertação) e transforma-se em texto em suas considerações finais, como exposto acima. Fechando o registro da aula discursiva inaugural, lê-se no transcrito:

*Recorte da realidade
Experiência
Representação

relação de
pertencimento

*canaliza
e todo objeto
cultural está
inserido em 1
sistema que
possibilita* sua
EXPERIÊNCIA

Figura 79:
Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009) - Caderneta de aula
– cadernos pessoais, p. 1 (Anexo E)

A avaliação sobre a apreensão do conteúdo das aulas do módulo 3 pode ser feita através da visualização de anotações feitas nos cadernos entregues, mas, principalmente, por meio da participação do estudante nos debates de sala de aula, assim como na discussão de final do curso – já que a maioria utilizou-se de outros suportes para este fim. De modo geral, o aproveitamento da turma, daqueles que puderam acompanhar o curso até sua conclusão, nos pareceu especial. O material documental analisado mostrou entendimento sobre a matéria em debate, tanto no que diz respeito à participação complexa do universo plástico na constituição de obras imersivas, como no processo de significação realizado sobre as mesmas.

5.3. Dificuldades encontradas

5.3.1. Dificuldades apresentadas pelos estudantes

Dificuldades foram sentidas por diversos estudantes, como anotadas em seus cadernos ou depoimentos finais.

Considerando “um possível problema” do primeiro encontro, quando o debate de encerramento da sessão foi substituído pela entrega dos cadernos e explicação sobre seu uso, a estudante percebe a falta da etapa dedicada, ao que denomina, como “internalização dos conceitos trabalhados”. Justifica sua posição dizendo: “pois quando estamos executando os exercícios eles se mantêm abstratos; sem elas, os exercícios não completam seu propósito”. Em seus comentários finais, a estudante reconhece a importância das conversas empreendidas na maioria dos encontros realizados, assim como encontra serventia para a elaboração do caderno pessoal, ao declarar: “acho muito proveitosos os momentos de discussão e análise do que fizemos e também do exercício da escrita desse caderno. Em particular à aula 4 minha visão se iluminou.”²⁹⁵

Concordamos inteiramente com sua posição: a primeira aula poderia ter sido encerrada pela entrega dos cadernos, porém, após o tempo do debate conclusivo. Da mesma maneira procuraremos rever a estrutura do “Jogo 7 – Tudo Misturado” no sentido de obedecer a premissa rítmica prevista. Neste encontro, a relação tempo versus complexidade das atividades propostas fez com que avançássemos ao horário de fim de aula, inclusive para a destruição da instalação realizada e a volta do espaço a seu estado original. Como observado por vários participantes, a ausência da conversa final foi sentida.

Se faltou tempo em algumas sessões, houveram participantes que queixaram-se da extensão excessiva de alguns momentos das aulas aplicadas no estúdio do CTR, assim como na Galeria Flórida, como observa Hannah de Souza (CTR, 2010), tratando dos exercícios do primeiro módulo: “acho que em alguns momentos os exercícios se estendiam demais, e as pessoas pareciam perder a noção de excesso”²⁹⁶. O mesmo aspecto é comentado por Bruna Bertolino (CTR, 2011), porém em sentido inverso. Referindo-se ao “Jogo 6 – Cor pigmento e a superfície maleável”, afirma: “em muitas aulas sentimos que o tempo é dilatado (algo muito bom), pois estamos fazendo algo que gostamos. Porém há aulas que precisamos de mais tempo como essa”²⁹⁷.

²⁹⁵ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 7 (Anexo E).

²⁹⁶ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) – depoimentos escritos (Anexo G).

²⁹⁷ Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011) – cadernos pessoais, p. 6 (Anexo E).

Um dos grandes desafios, para o condutor da sessão, é avaliar a duração de cada atividade proposta, de maneira a manter o estado de interesse, na maioria dos participantes. Trata-se de ponto essencial ao sucesso da experiência enquanto qualidade *estética*, sendo, portanto, importante que seja mantido em alerta, para a percepção dos sinais para o ponto de virada, recurso que requer treino de ambas as partes. Interessante notar que os cinco participantes que manifestaram a sensação de desconforto quanto à extensão de determinadas etapas dos exercícios, são originários da mesma escola.

A expressão “sentir-se perdido(a)” foi usada por alguns estudantes referindo-se a momentos específicos de atividades desenvolvidas, sentimento normalmente vencido pela discussão final, como declara Hannah Souza: “em alguns momentos, confesso que eu ficava perdida, sem saber por que estávamos correndo de lá pra cá, sobre linhas, ou carregando um projetor e uma câmera de forma aleatória”²⁹⁸. Completando, adiante:

sem ainda ter tido a discussão costumeira de final de aula, meu lado racional sobrepunha o emocional, e me dava vontade de parar. Claro, depois da discussão, como sempre, minha visão se iluminava.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
– cadernos pessoais, p.7 (Anexo E).

Marcela Návia (CTR, 2010) refere-se ao aquecimento “Bloquinho” como atividade que produziu o mesmo sentimento descrito por Hannah, e o faz tratando da primeira, segunda e quarta sessões. João Victor (CTR, 2012), por sua vez, aponta para “o perigo de perder-se no improviso, como aconteceu”, segundo seu depoimento, “talvez na aula 4, no CTR”. O estudante afirma acreditar que se sentiu: “[...] livre demais. Acabei sentando e conversando, ou então vagando sem muito rumo. Houve momentos produtivos, mas acho que seria melhor restringir um pouco.”²⁹⁹

A questão levantada pelos estudantes do CTR, nos parece pertinente, como aspecto semelhante ao exposto acima, isto é, referente ao desafio contido na condução das experiências. Seus comentários serão levados em conta para futuras aplicações. Nesta ocasião, em acordo com a escola, optamos por fazer sessões de quatro horas, ao invés das costumeiras três. Consideramos para essa decisão o tempo de preparação e desprodução da sala de aula, além do tempo para a discussão. Ajustes devem ser feitos em próximas experiências.

A aluna Bruna Mass (CTR, 2010) expõe sua dificuldade pessoal para com a improvisação, ao realizar o planejamento de uma obra, como proposto no Jogo 7:

²⁹⁸ Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010) – cadernos pessoais, p. 13 (Anexo E).

²⁹⁹ João Victor Muçouhah (CTR, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 16 (Anexo E).

Por outro lado, o trabalho que mais gostei de fazer foi a instalação usando todos os elementos com os quais trabalhamos durante o semestre. Para essa instalação, diferentemente das outras atividades, houve um planejamento anterior, em grupo, para desenvolvermos a ideia. Depois de tanto tempo trabalhando com atividades de improvisação, achei que, como método, o planejamento funciona melhor para mim.

A elaboração de um conceito limita as ações e experimentações a serem feitas, mas me permite uma maior liberdade dentro dessa limitação. Com a improvisação, principalmente esta sendo em um grupo tão grande, os trabalhos tinham aparência caótica e esquizofrênica. Embora eu conseguisse observar muitas interações inusitadas que aconteciam entre duas obras, no geral, o resultado final não me parecia mais proveitoso **que** esteticamente, pois não havia um pensamento por trás, no qual pudéssemos chegar, exatamente por se formarem coisas tão heterogêneas feitas instintivamente.

Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010)
– depoimentos escritos (Anexo G)

A questão colocada pela participante, não encontra sintonia nos depoimentos de colegas, nem mesmo estampa sentimentos expostos na descrição de aula a aula, feita por ela mesma, sobre o caderno. Apesar de apresentar, na maioria das vezes em que escreve, aproveitamento conceitual e prazer nas atividades empreendidas, a estudante encontra conflito interno.

Concentrada em discutir o método, a estudante demonstra acreditar que é possível chegar-se a uma forma que não tenha conteúdo em si mesma. Talvez acostumada a raciocinar a relação forma-narrativa de maneira irredutivelmente agregada e em situação unidirecional, enquanto hierarquia participativa, a aluna apresenta, a nosso ver, extrema dificuldade para a abstração. Sendo assim, sente a incompletude nas obras realizadas pelo grupo, reconsiderando o próprio interesse e aproveitamento nas atividades desenvolvidas em suas reflexões finais. O imprevisto a incomoda. Abaixo damos a conhecer o contraplano das palavras anteriores, em diálogo (interno) bastante relevantes:

Vivenciar um espaço e explorá-lo é uma oportunidade interessante também para se experimentar. Aulas comuns costumam já passar uma sistematização e técnicas que viciam os alunos e acabam por engessar as estruturas tanto do aprendizado quanto do próprio mercado, quando estas pessoas forem para o meio profissional. Engessando-se a raiz, engessa-se todo o resto do processo. Nesta aula, no entanto, tive a oportunidade e tempo de pensar outras formas e até não pensar, abrindo espaço para a intuição.

Este espaço para a intuição e o fazer instintivo me fez perceber algumas coisas, a primeira é que podem sair coisas muito legais da espontaneidade e da interação. Vários trabalhos que fizemos éramos divididos em grupos e estávamos cada qual no seu projeto, mas ao fazê-lo no mesmo espaço, acabávamos por interagir e intervir na obra do lado. Essas intervenções criavam coisas novas e muito caras que me fizeram dar mais valor à espontaneidade das ações.

Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010)
- depoimentos escritos (Anexo G)

A nosso ver, a capacidade de abstração mostrou-se comprometida, também, no caso de Gabriela Torrezani (CTR, 2010). Tendo apresentado aproveitamento máximo em sala de aula, participando ativamente de cada sessão, com apenas uma falta no primeiro Módulo, diversas vezes, a participante insere, entre as descrições e considerações sobre as atividades, pontos de interrupção do pensamento. Colocações referentes a preferências pessoais ou relativas ao trabalho visual realizado pelo diretor espanhol Pedro Almodóvar, do qual é admiradora e estudiosa, congelam processos de reflexão iniciados. Fica dificultada, desta maneira, a possibilidade de aprofundamento sobre a complexa matéria em discussão. Abaixo, alguns exemplos de tais interjeições:

Não gosto quando alguém começa de um ponto aleatório.
Ângulos retos me irritam por que sou torta.

Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010)
– cadernos pessoais, p. 20, 23 (Anexo E)

Essas considerações referem-se também a diversas ocasiões, em sala de aula, nas quais o vício na narrativa simbólica mostrou-se através das interpretações sobre as formas contruídas. Gabriela logo encontrava referências imagéticas para identificar as formas construídas por meio do improviso e sem a intenção de representação de nenhuma história, perdendo, muitas vezes, a oportunidade de penetrar questões contidas em outros níveis de percepção que não a simbólica ou narrativa.

O caso de Iris das Neves (CTR, 2010) foi uma questão extremada, pois que a aluna abandonou o curso na terceira aula. Foi interessante rever todo esse material e poder visualizar a discordância da participante ao método, no primeiro exercício de aquecimento realizado pelo grupo. O “Liga Pontos” foi interrompido por ela, que procurou outro ponto no espaço para inserir sua marca pessoal. Segundo suas palavras, reproduzidas na página 209, o aquecimento havia levado metade da aula. A quebra fora feita no primeiro movimento. Se o grupo encontrou sintonia com a metodologia utilizada, a aluna não.

Em suas anotações sobre a primeira aula, Bruna Bertolino (CTR, 2011) e João Victor (CTR, 2012), falam especificamente sobre o “gerenciamento de vaidades”³⁰⁰ ou da “dificuldade pessoal em me expressar numa sala com pessoas desconhecidas”³⁰¹. Bertolino reconhece a “situação de cada um fazer o seu trabalho e não reparar no outro”, com o que

³⁰⁰ João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E).

³⁰¹ Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011) - cadernos pessoais, p. 1 (Anexo E).

“ocorre muitas vezes em um *set*” de filmagem, quando em um “trabalho sem harmonia”³⁰². Enquanto João Victor questiona-se: “Como lidar com tudo isso?”

O enfrentamento ao movimento caótico como primeiro exercício, tal qual proposto, parece atingir bom resultado junto aos estudantes. Os questionamentos e conclusões de João Victor sobre o sentimento de estranhamento entre os participantes durante a primeira sessão apontam para direções interessantes à continuidade do curso. De forma esquemática, o estudante segue em suas anotações sobre “pequenas crises da 1ª aula”. Entre perguntas e respostas, ele cocontinua: “ter confiança no próprio trabalho, comunicar-se e assumir que, às vezes, o trabalho do outro ficou melhor, mesmo. Estamos aprendendo, na prática e no improviso, a trabalhar melhor em equipe”³⁰³.

Bertolino, por sua vez, apresenta na avaliação do terceiro encontro, comentário tranquilizador para as primeiras sensações: “ao contrário da primeira aula, a construção aconteceu de forma harmoniosa”. Indagando-se por motivos, complementa: “já não somos completos desconhecidos?”³⁰⁴ Mas volta à carga sobre o aspecto da insegurança e dificuldade de comunicar-se com o grupo, novamente no desenvolvimento do Jogo 6, na atividade de tingimento.

Um incômodo foi novamente sentido pela estudante quando iniciamos o trabalho da Galeria Flórida. O “não saber desenhar” e o “não gostar” de fazê-lo são termos usados por ela, em reflexões sobre o aproveitamento da experiência. Assim como Conrado Santos (CAC, 2012), a estudante expôs suas dificuldades com relação aos exercícios de desenho praticados durante esse módulo, como nos referimos no tópico dedicado ao aquecimento (p.204). Porém, se Conrado, mesmo com grande dificuldade, apresentou resultados bastante satisfatórios, no caso de Bertolino a questão foi mais séria. A estudante acabou por não entregar sua produção, apesar de haver compartilhado o ato de realização.

Apesar do desconforto diante da atividade proposta em espaço de aula, a aluna frequentou a quase totalidade das sessões. Participante assídua, acompanhou os colegas na realização das ações propostas - sendo aquelas em grupo ou as individuais - com timidez no traço, mas prazer pelo encontro. Temos amostragem de seu desenho, por meio de exemplos dos desenhos cegos, pelos quais é possível reconhecer traços primitivos no registro das formas. Pode-se dizer que são trabalhos de uma pessoa que não desenvolveu a linguagem desde épocas infantis. As plantas, cortes ou esboços livres por ela realizados, por nós

³⁰² Idem, p. 1.

³⁰³ João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 3 (Anexo E).

³⁰⁴ Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011) - cadernos pessoais, p. 1 (Anexo E).

testemunhados, não nos foram entregues, por opção própria. Porém suas considerações nas páginas do caderno, a aluna confere aproveitamento nas atividades empreendidas, mesmo que de modo “diferente” daquele que, considera, o grupo tenha tido, referindo-se às aulas do Módulo 2:

Para mim foram as aulas mais difíceis. Tenho uma grande dificuldade relacionada a desenhos, nunca fui boa nisso e nunca gostei de desenhar. Nunca tive problemas com isso pois me expresso bem de outras formas, porém quando a tarefa é **desenhar**... basicamente foi aí que eu travei. [...] observando os meus colegas desenhando e aproveitando melhor as aulas. Acredito que também aproveitei, mas não sei se melhor ou pior, talvez diferente.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)
– cadernos pessoais, p. 9 (Anexo E)

Interessante notar que o impedimento sentido não privou a aluna de continuar presente às dinâmicas propostas. Relacionando novos obstáculos surgidos durante a execução do exercício de investigação sobre o personagem, nos conta que criou um mundo que lhe deu prazer, mas não nos oferece meios de conhecê-lo:

Apesar de ter escolhido uma loja bacana, eu nunca consegui conversar com seus verdadeiros donos - ocupados? desinteressados? Porém, tive uma experiência alternativa. Criei uma realidade a partir daquele local, e não é assim na Direção de Arte? Você cria um personagem em sua cabeça, que na verdade não existe. Gostei do mundo que criei.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)
- cadernos pessoais, p. 10 (Anexo E)

Sob ponto de vista oposto, o desenho é abordado pela estudante de arquitetura, Luiza Strauss, como processo de difícil assimilação. A estudante de arquitetura sente-se desconfortável diante da dificuldade de construir o que fora projetado, reconhecendo em si a distância entre a imaginação e o domínio do projeto.

O exercício em que isso ficou mais evidente foi o exercício de projeto, que realizamos na última aula de ateliê. Nesse exercício, meu grupo segmentou o espaço na planta e desenvolveu diversas intenções para cada parte. Entretanto, no momento em que tentamos construir o espaço representado tivemos, em primeiro lugar, grande dificuldade de tornar palpáveis as ideias esboçadas no desenho e, em segundo lugar, percebemos que muitas das ideias que no desenho haviam parecido interessantes, no espaço físico e segundo a disponibilidade de material, tempo e força de trabalho que possuíamos, não constituíram espaços tão interessantes assim.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos escrito (Anexo G) – Reflexão final, p. 4

O estudante Bruno Lotelli (CTR, 2009), por sua vez, reflete sobre grande dificuldade sentida com relação à “timidez e a vergonha” no enfrentamento ao grupo. Segundo seu

depoimento, o temor do julgamento dos colegas sobre si como um “ser sem criatividade” dominou-o durante as primeiras sessões. No entanto, o estudante afirma que, durante o transcorrer das atividades, tais obstáculos foram por ele identificados e transpostos, porém, não sem sofrimento. Em suas palavras:

Francamente, durante a semana que se seguiu, não pude perceber tal conquista. Este valor eu só consigo enxergá-lo agora, à distância. Entre uma aula e outra, na verdade, senti-me ligeiramente frustrado, porque minhas habilidades manuais não estavam à altura da média da turma. [...] senti-me por várias vezes insensível e até sem talento.

[...]

Assumo grande parte desta responsabilidade, já que a timidez e a vergonha de ser exposto como um ser sem criatividade me atrapalham em outras atividades.

[...]

Após todo o processo, que incluiu meditações em casa, consegui encontrar um lugar de bem-estar maior com meu método criativo, meu jeito de ser. Quando chegou a vez das caixas e dos tecidos eu já me sentia mais adaptado, agindo à minha maneira, provocando e sendo provocado pelo grupo.

Bruno Vieira Lotteli (CTR, ingresso em 2009)

- depoimentos escritos (Anexo G)

Por fim, falaremos neste tópico dedicado aos problemas sentidos ao longo do percurso, sobre a greve realizada pelos estudantes e seus desdobramentos em nossa dinâmica de pesquisa. O Laboratório Interdisciplinar foi atingido pela paralisação na segunda aula desenvolvida na Rua Augusta, desestabilizando nossa programação, assim como o aproveitamento dos estudantes. O imprevisto passou a constituir-se como entidade responsável pela continuidade da experiência.

Na maioria das considerações finais ou nos cadernos entregues pelos estudantes, encontramos menção à greve. De um placar que reúne 10 citações, 08 abstenções e 02 desistências³⁰⁵, selecionamos algumas para alimentar a discussão. Somam-se a eles, como documentos imprevistos, os e-mails compartilhados pela turma, no esforço de manter em andamento a pesquisa ora apresentada.

As respostas ao e-mail enviado pela professora, através da secretária da escola, no qual era feita uma enquete digital sobre as intenções de comparecimento às próximas aulas, fizeram com que cancelássemos duas sessões. A adesão à greve, ou a confusão instaurada, manteve-nos distantes por vinte dias e quando voltamos às atividades tínhamos uma grande baixa. Apesar de mantermos proporções interessantes à continuidade da pesquisa, e também,

³⁰⁵ Nos referimos aos estudantes Iris das Neves (CTR, ingresso em) que abandonou a terceira aula e o estudante do CAC, Artur Abe, que parou de frequentar o curso após a chamada de greve e não entregou seu caderno de final de curso. Por justificativa, mencionou, via e-mail, problemas de ordem pessoal para a ausência no final do curso.

ao que diz respeito à questão da interdisciplinaridade, perdemos figuras importantes para a turma. A imprevisibilidade sobre a composição do grupo que se formaria a cada encontro marcado tornou-se uma constante, oferecendo nova condição aqueles que mantiveram-se frequentes às sessões.

A marcação desta vez ocorre da seguinte maneira: onze estudantes mantiveram-se presentes a, ao menos, 80% das sessões seguintes à convocação de greve; cinco tornaram-se pontos periódicos e cinco não compareceram mais aos encontros, sendo que dois deles mantiveram-se presentes através de troca de e-mails. A escola que apresentou maior ausência foi o Departamento de Cinema, Radio e Televisão, no qual a greve se estendeu por mais tempo do que nas demais unidades da universidade.

O grupo, recomposto, conta agora com três estudantes de arquitetura (originais, cinco); três do CAC (duas perdas); quatro do CTR (tendo sido dez as vagas originalmente ocupadas pela escola) e dois do CAP (originalmente dois). Abaixo, selecionamos as passagens referentes ao evento, mencionado tanto por grevistas como por aqueles que mantiveram o percurso comum em andamento.

O dilema entre participar do movimento de suspensão das atividades universitárias ou continuar a atividade da pesquisa iniciada foi elemento perturbador compartilhado pelo grupo. Experimentando sentimentos de culpa ou tendo certeza sobre seu posicionamento, os alunos justificam suas decisões sobre frequência pelo aproveitamento conferido às atividades e a oportunidade única de vivenciá-lo, já que trata-se de matéria extra curricular:

Na medida do possível, creio que acompanhei todo o processo de aulas. Entendo os motivos da greve, mas não quis perder o conteúdo valoríssimo da matéria por causa dela, uma vez que não acho que minha presença em aula afetou sua legitimidade. Acho que não podia ter feito melhor, e sei que, se tivesse faltado me arrependeria pois perderia o encerramento das atividades na Galeria flórida e as aulas teóricas.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
- cadernos pessoais, p. 4 (Anexo E)

Se a conexão com o curso não foi rompida pela maioria, sentimentos contraditórios apareceram em estudantes como Conrado Santos e Bruna Bertolino. Ambos optaram pela continuidade das atividades, porém com ressalvas sobre a qualidade de sua presença em sala de aula. Em suas reflexões, encontram justificativa para a sensação de desconexão, além da dificuldade pessoal com o desenho, “também por causa da greve”, como afirma Bruna em seu caderno. Apesar de encontrarem sintonia com a atividade proposta e não faltarem às sessões, acordadas aula a aula até o encerramento, afirmam:

Eu queria ir às aulas e saber o que nelas ocorriam. [...] Entendo a greve, sou contra várias coisas. Apesar da culpa, fui nas aulas pela oportunidade única. Quando eu poderia ir nessas aulas se não fosse durante a greve? Provavelmente nunca. Acho que me sinto mal pelos alunos, que realmente queriam estar na aula. A única diferença é que fui egoísta e continuei indo. Pois agora acho que eles perderam para sempre e eu não. Triste e feio, mas verdade.

Talvez seja por isso que não aproveitei as aulas da Galeira tão bem – culpa!

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)

– cadernos pessoais, p. 11 (Anexo E)

Então eu acho que essa parte da galeria deu uma desconectada. Também por causa da greve, então não deu pra gente fazer o que havia sido planejado. A experiência foi ótima, de qualquer forma, de ver um espaço e trabalhar com ele e enxergar a possibilidade de fazer *sets* ou de contar uma história naquele espaço. Foi a parte que ... parece que eu estava meio fora, tateava tateava, mas não conseguia mergulhar naquela história.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)

- depoimentos sonoros (Anexo F)

A comunicação via e-mail foi utilizada, durante o período de greve, mantendo o contato entre estudantes em aula e grevistas comprometidos com o movimento político-estudantil. Informes encaminhados pela professora atualizavam os estudantes matriculados, sobre o ocorrido a cada encontro do curso. Garantiu-se, assim, a manutenção do vínculo coletivo conquistado pelo grupo até então. Posições foram tomadas individualmente, porém respeitadas pelo grupo.

Mensagens de conteúdo como: “Me sinto na obrigação de cumprir a deliberação de greve, mas estou por aqui. Me avise se vocês decidirem algo”³⁰⁶, avizinharam-se a considerações ponderativas, sobre a decisão de participação no movimento em contraposição à continuidade da experiência coletiva em processo. Compartilhando o sentimento de perda sentido por todas as partes, as cartas registram a sintonia dos estudantes com as atividades educativas desenvolvidas, assim como, a conexão continuada. Por suas palavras:

Apesar da minha ausência na aula de amanhã (e provavelmente nas seguintes, se a greve prosseguir), gostaria de esclarecer que ela está relacionada somente ao apoio a manifestação por uma USP mais democrática. O curso de Direção de Arte tem sido de grande aprendizado para mim e, principalmente, um curso de muita experimentação que fico muito feliz de fazer parte.

O problema é que frequentando a aula eu acabaria por enfraquecer a paralisação e prejudicar meus colegas que estão cumprindo a convocatória da greve, além de não poder participar de eventos importantes para o fortalecimento do movimento, como o Grande Ato na Paulista, que ocorrerá amanhã a tarde. Espero que você entenda minha posição.

Bruna Pereira Mass (CTR, ingresso em 2010) - e-mail: *Não – presença na aula*

Outubro 8, 2013 12:22:03 PM GMT-03:00

³⁰⁶ Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010); e-mail: *Não* Outubro 7, 2013 4:06:25 PM GMT-03:00.

Infelizmente não vou conseguir ir hoje na aula, em função de um calendário de greve e da Assembleia Geral do Estudantes que ocorrerá às 18h.

[...]

Foi em função da greve que não compareci nas aulas ao longo desse mês também; não só escolhi me ausentar como também estive ocupado com plenárias, atos e reuniões que estão envolvendo o movimento.

Estou escrevendo esse e-mail para reiterar que tenho muito interesse e carinho pela sua aula, e não gostaria que minha ausência (e a dos outros estudantes) fosse entendida como uma afronta pessoal ou descaso. Entrar em greve é, para mim, uma parte menor de uma luta em que, no fundo, o que se busca é uma melhor universidade para todos.

Reconhecendo a sua impossibilidade de parar as aulas, bem como a crescente adesão da turma, semana que vem espero conseguir voltar a frequentar a aula.

Renato José Duque Caetano (CTR, ingresso em 2010) –

e-mail: *Re: CTR 0809 - Vera Hamburger*

Novembro, 6, 2013 2:06:57 PM GMT-02:00

A presença desta interligação entre o grupo distanciado pode ser avaliada também através dos desenhos produzidos por Gabriela Torrezani nas folhas de seu caderno. Demarcando os dias paralisados pela greve - continuada especialmente pelos alunos do CTR enquanto as outras escolas retornavam às aulas -, como que a cada semana, o movimento entre pontos e linhas, signos e formas, ocupa as páginas:

Figura 80:
Gabriela Torrezani (CTR, ingresso em 2010)

– cadernos pessoais, p. 16, 18, 19 (Anexo E)
Hidrográfica sobre papel.

Outros estudantes reconhecem a perda sobre o estudo realizado durante sua ausência no espaço de aula. Com consciência sobre o conteúdo prejudicado, percebem também a quebra do ritmo da experiência como perturbação ao retornar as atividades ou mesmo acompanhando a paralisação das atividades, como relatam os que seguem:

A minha trajetória no curso foi muito prejudicada pela greve. Parei de ir às aulas, logo após a última sessão no CAC, então não tive o contraponto de trabalhar em algum espaço da cidade. Escolhi respeitar a greve, mas assim que CAP, FAU, e CAC saíram ou enfraqueceram seus movimentos, fui voltando aos poucos. Senti uma interrupção significativa em um momento crucial do curso.

João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012)
– cadernos pessoais, p. 19 (Anexo E)

Não estive, por conta da greve, nas demais partes do curso, que teria sido também bastante produtivo, principalmente confrontar a prática e posterior análise teórica sobre esses procedimentos e elementos, confrontar-se com o que poderia se chamar teoria.

Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012)
- depoimentos escritos (Anexo G)

A partir disso, não sei como dizer, as coisas ficaram muito esparsas e um tanto confusas, por que com a greve eu não fui mais no curso.

Fernando Passetti (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Por conta da confusão instaurada, cancelamos dois encontros preciosos e, principalmente perdemos a oportunidade de desenvolver o exercício prático final. A greve foi um acidente em nosso percurso, que fez com que interrompêssemos o processo em meio ao andamento, descontinuando o ritmo programado. Dificultou o andamento, reformulou as bases de avaliação.

Porém, os momentos de turbulência terminaram por encontrar novo equilíbrio. O grupo reminiscente manteve-se interessado e ativo, adotando as sugestões de experimentos com curiosidade e pertencimento, como pudemos ver por meio dos resultados apresentados. Mesmo envolto por conflitos políticos e afetivos individuais, criados pela situação contraditória, o coletivo afirmou-se enquanto tal e continuou em posição investigativa sobre a matéria em estudo. Como diz Felipe Brum (FAU, 2009), em depoimento sonoro, “o percurso se alterou, não perdemos, mudamos”³⁰⁷.

³⁰⁷ Depoimentos sonoros (Anexo F).

5.3.2. Dificuldades da condução

O exercício do período letivo em sua totalidade foi essencial para a continuidade dessa pesquisa, ao mesmo tempo que assumir um cargo junto à Universidade de São Paulo, na qual me formei e com a qual convivi durante toda a minha vida, através de relações de parentesco, foi desafio interessante.

Do ponto de vista da condutora, as dificuldades sentidas concentraram-se na diversidade da turma, em suas bases de conhecimento de qualidade e linhas pedagógicas diversas. Como dissemos anteriormente, a cada estudante está impressa a formação vivenciada em sua escola original. Se foi uma dificuldade, a interdisciplinaridade presente à turma foi também uma solução. Dizemos isso tendo em vista a complementaridade entre os indivíduos, que muitas vezes, ajudou a impulsionar o coletivo.

O aluno advindo de unidade que aplica exercícios coletivos de improvisação, como é o caso do curso de Artes Cênicas, por exemplo, colabora para a desinibição daquele proveniente de uma escola que não costuma estimular a expressão corporal; o estudante de arquitetura resolve e ensina aos demais, problemas envolvidos no traço geométrico, em outra situação.

Diferentemente das aplicações antecedentes dos módulos compositivos do Laboratório Interdisciplinar, formadas igualmente por estudantes interessados em diversas áreas, lidamos, desta vez, com grupos de formação comum, de mesmo berço escolar, porém de diferentes tipos e níveis de experiências acadêmicas. Novas questões apresentaram-se, também pela diversidade das datas de ingresso na Universidade. Alunos de segundo ano misturaram-se com formandos, apresentando características e vícios distintos.

As desigualdades orientacionais das escolas envolvidas são sentidas em inúmeros depoimentos aqui reproduzidos, assim como em outros tantos que não foram especialmente citados, mas encontram-se no material DVD: “Resultados e outros documentos”, caso haja interesse na consulta. Percebida também no espaço de aula, a nosso ver, a diferença entre os estudantes, no que diz respeito às experiências e orientações de seus respectivos institutos de origem, explica dificuldades repetidas, apresentadas por alunos pertencentes a mesma procedência, como por exemplo o incômodo com o imprevisto, a carência pela narrativa ou a dificuldade de abstração.

A relação junto ao corpo universitário institucional apresentou parâmetros inéditos à professora, não só com relação aos grupos de origem comum. Mais uma dificuldade que se colocou foi a construção de uma “nota” que conferisse o crédito de aproveitamento de cada

estudante na optativa curricular. Experiência que, confesso, enfrentei sério embate interno na elaboração. São muitas variáveis em jogo, assim como constitui uma grande responsabilidade.

Por outro lado, com o cancelamento do exercício final - a peça audiovisual que deveria ter sido realizada tendo como tema a vivência na Galeria Flórida -, os cadernos ficaram sobrecarregados, no cumprimento da norma. Porém, encontramos na complementaridade apresentada pelos documentos, em sua diversidade, assim como na memória do dia a dia de aula, anotações de frequência notável, que nos ajudaram a fazer diagnósticos, inclusive a conferir valores numéricos para o aproveitamento individual. Sentimos falta, porém, de debate

O relato de Bruna Bertolino sobre sua dificuldade com o desenho, como citado acima, somou-se à ausência de seus trabalhos pessoais, no exame final. Apesar da alegria com que a estudante compareceu a praticamente todas as aulas, e participou das atividades – desde o aquecimento inicial, até o reconhecimento do personagem da galeria e as aulas expositivas, nos surpreendeu ela ter resolvido não entregar os desenhos. Uma questão que não sabemos avaliar ainda nesta experiência.

Os exercícios inaugurados por esta ocasião, quais sejam: Jogo 5 - A textura maleável e a cor da luz; Jogo 6: Cor pigmento e a superfície maleável; Jogo 7: Tudomisturado, precisarão de revisão com relação a duração e distribuição das atividades na grade geral. Os trabalhos com a malha mostraram-se de complexidade e esforço físico característico, devendo ser o tempo de cada fase, reelaborado para garantir as etapas de vivência e discussão final que, realmente, não couberam no tempo de uma aula.

Sob o ponto de vista da produção de cada sessão, foi desafiadora. Por lidar com espaços pertencentes a diferentes unidades de ensino, com dinâmicas próprias de funcionamento, ou mesmo em locação, o evento exigiu esforço de produção cooperativo em diversos sentidos. Porém, arcamos com a efetuação de parte das compras de material, assim como o transporte de chegada ou saída, ao final da aula, tendo ajuda, neste ponto dos próprios estudantes, o que foi muito interessante.

Por fim, sentimos falta de oferecer ao aluno uma bibliografia básica, material a ser elaborado para próximos cursos. Foi interessante notar, no entanto, que aqueles que possuíam referências anteriores, foram estimulados a revisita-las por iniciativa própria. Evidência de que o estímulo à continuidade da experiência em atitude individual foi alcançado. Questão a estudar. Sem dúvida, a complexidade dessa experiência levará ainda a muitas reflexões que por ora não encontram espaço ou tempo para análise.

5.4. Sobre os Cadernos

Apresentando características próprias a cada autor, os cadernos foram objetos de extrema relevância para a pesquisa. Por um lado, a observação do conjunto forma um panorama instigante quanto à composição do grupo. Ao mesmo tempo, oferece escala de aproximação pessoal, na qual sinais particulares de seu autor presentificam-se pela seleção de seu conteúdo e linguagens adotadas. Cria-se a cada brochura uma rede de dados sobre a personalidade do participante.

As diferentes formas de apropriação do material disponibilizado foi observada nas citações e imagens que reproduzimos, a título de documento, nesta dissertação. Desenhos, aquarelas, fotografias, dobraduras, bordados, colagens, citações poéticas e filosóficas fazem parte do universo construído por cada membro do grupo a partir do processo trabalhado. Através de matérias textuais eles descrevem sensações, sentimentos e reflexões realizadas a partir das experiências vividas. Este material foi disponibilizado pelos mesmos para ser utilizado como principal meio para a investigação a qual nos dedicamos, peças fundamentais para a análise.

Entre vinte e uma encadernações entregues, de 22 almejadas, temos exemplos de brochuras trabalhadas como obra autônoma, onde a vivência experienciada serve de ponto de partida para conexões de caráter artístico. A diversidade apresenta-se também na quantidade de folhas preenchidas, no tempo dedicado ao ato, no período em que foi feito – ao longo das aulas ou ao fim dos trabalhos.

Um livro de poemas é produzido por Bruno Lotelli (CTR, 2009), dando asas a sua habilidade confessa de escritor. Caio Oliveira (CAP, 2010), com domínio sobre a matéria plástica, constrói uma trajetória que mistura citações referenciais comuns à bibliografia selecionada para essa pesquisa a retratos de seus familiares – acompanhando, por sua ordenação interna, a progressão dos temas realizados em aula.

Se Olívia Teixeira (CAC, 2012) relata experiência casual, de ordem pessoal, ocorrida na Galeria Flórida, Caio traz, como material de conformação de seu caderno imagens personalistas de membros de sua própria linhagem, construindo um universo visual que parte da abstração proposta pelo primeiro Módulo e chega ao estudo sobre a realidade, em âmbito familiar. Do espaço ao objeto e à imagem, Caio refaz o percurso vivenciado.

Bruna Vallim (UNESP – CTR) desenvolve diagramas utilizando-se dos mesmos materiais propostos como base para as construções realizadas, ou similares, para compor sistema descritivo/reflexivo sobre as experiências. Entre breves comentários, experiências

espaciais são revividas por meio de colagens, fabricadas pela aluna, em processo de revisão dos conceitos apresentados. Misturando o plano da realidade ao da memória, tema por ela debatido, inclusive por meio da escrita, a anotação posterior sobre o ocorrido inclui a representificação do material trabalhado, colaborando na elaboração de conceitos vislumbrados. Carol Hernandez (PUJC – CAP), por sua vez, encontra ritmo especial na passagem das páginas de seu caderno, plenamente preenchido ao qual recomendamos uma visita especial.³⁰⁸

Fellipe Brum Soares (FAU, 2009) e Fernando Passetti (FAU, 2009) seguem dinâmica próxima a desenvolvida por Vallim, na reconstrução do percurso vivido ao longo do semestre, retrabalhando os elementos estudados na escala da mão, no plano do papel. Renato Duque, por sua vez, atreve-se a iniciar uma experiência após a greve, construindo o início de um trabalho.

Poetas, artistas visuais, arquitetos, teóricos, cineastas são citados por alguns estudantes. Bruna Vallim (UNESP - CTR), por exemplo, compõe, em parte específica de seu caderno, pequena galeria de imagens na qual figuram artistas comprometidos com diversas questões em pauta. Bob Wilson, Hélio Oiticica, Man Ray, Christo, Felice Varini, Fred Sandback fazem parte de seu elenco.

Outros estudantes, talvez conferindo ao caderno o papel de registro científico, adotam postura diversa em seu preenchimento. Organizando-se aula a aula, ou estabelecendo um modo de utilização próprio para os diferentes tipos de papel oferecidos, como fez Gabriela Torrezani (CTR, 2010), os estudantes concentraram-se em rememorar o passo a passo da sessão. Refletindo sobre a sequência das aulas, encontraram sentido na progressão do conteúdo, atentaram para aspectos de interesse particular, criaram significados congruentes e outros a serem discutidos.

Nestes trabalhos, encontramos material essencial ao exame. Misturando diferentes formas de linguagem, os alunos descreveram e analisaram procedimentos, expuseram pontos de vista próprios, identificaram dificuldades, reagiram a elas. Através de desenhos, fotografias e relatos verbais, esboçaram resultados vivenciados, definindo pontos de interesse pessoais e coletivos; elaborando conceitos formais, éticos e afetivos, trataram de assuntos das sensações. No conteúdo de tais discursos encontramos sinais do embasamento prático para a sistematização de questionamentos teóricos.

³⁰⁸ Ver “Anexo E: Cadernos pessoais”, DVD.

Tanto no caso dos cadernos-objeto, quanto nas anotações descritivas, tais peças constituem, em si, a elaboração final e individual de cada estudante, como forma de finalização da experiência comum. A avaliação detalhada de tal objeto não será realizada nesta dissertação. Questão que envolve outros universos de análise, tão complexos quanto aqueles que, por ora nos propomos a analisar.

Por fim, o material gráfico produzido pelos estudantes demonstra a sintonia entre o proposto e suas preocupações atuais.

5.5. Sobre as formas construídas

As formas e instalações realizadas durante o primeiro módulo, chamaram a atenção dos estudantes, assim como da professora, por sua qualidade estética. Se a diversidade dominou a primeira sessão, deixando muitos alunos tontos, outros inebriados, a forma composta pela construção das caixas, assim como das instalações desenvolvidas por meio do tecido e da aplicação cromática, trouxe sensações de equilíbrio e harmonia ao grupo.

A videografia das aulas foi editada como demonstração dos resultados vivenciados neste sentido. Em mais um movimento colaborativo, construímos os retratos em movimento que encontram-se no “ANEXO H - Videografia Editada – Jogos”³⁰⁹, aos quais recomendamos como documentos primordiais a esta investigação. Anotamos que os vídeos editados ganharam sonoridade própria, sugeridas pela editora colaboradora. Compreendendo a necessidade de criação de uma nova unidade na mídia constituída, abrimos mão da conservação do som original do ambiente. Porém, através da visita ao material disponível na pasta “ANEXO I - Videografia Recortada” pode-se compreender a interligação direta entre a música e a ação em cena, em vídeos realizados em improviso na sala de aula.

Nos primeiros encontros, o ambiente cênico mostrou-se como algo móvel e mutável, conformado pela participação sutil de cada propriedade contida no advento do espetáculo, em movimento contínuo de interpenetração. Do corpo, da luz, do som, do lugar, da matéria - *efeitos de presença* foram identificados e explorados em ações sinestésicas, durante as quais *efeitos de sentido* foram estimulados, em momentos de prazer proporcionado pelas descobertas individuais ou coletivas.

Como pudemos conferir por meio dos depoimentos e documentos apresentados, o aproveitamento estético das obras construídas foi sentido pelo coletivo, provocando a

³⁰⁹ Ver DVD

identificação e elaboração de questões essenciais ao processo de fabricação artística de um espetáculo, como postulado nos objetivos deste trabalho.

A ocupação do espaço pelo movimento dos corpos, em convivência aos elementos plásticos, sonoros e luminosos, foram destacados também como “momentos ápices”³¹⁰ de aproveitamento do grupo. A qualidade sinestésica da experiência vivencial foi apreciada tanto estética, quanto artisticamente pelos diversos participantes, tornando-se referência para empreendimentos futuros, por que guardados na memória individual ou como pontos de lembrança comum.

A atuação do estudante em sala de aula, a cada encontro praticado, faz parte desta análise. Em cena, nos exercícios de aquecimento ou na atuação construtiva; no posicionamento entre os pares e a arquitetura construída ou no interesse e participação nas sessões discursivas, os estudantes apresentaram uma progressão tanto no que diz respeito à criação de uma intimidade com as formas e materiais, como também ao desenvolvimento do raciocínio construtivo e artístico, muitas vezes completando-se por embate conceitual.

As descobertas sobre a forma e o processo de sua construção os conduziram ao aprendizado nas situações compartilhadas. Poderíamos dizer que a identificação e exploração de *efeitos de presença e efeitos de sentidos* provocaram a resignificação de conceitos artísticos essenciais ao aprendiz, entendidos em sua complexa conformação. Ao mesmo tempo a multiplicidade de sentidos inter-relacionados mostrou-se como característica fundamental da percepção, em fronteiras permeáveis.

Envolvendo, simultaneamente, a sensibilidade corpórea, a afetiva e as propriedades intelectuais do estudante, no processo de significação sobre a matéria artística, os procedimentos estéticos apresentaram dimensões éticas, como parte integrante do ambiente de criação. A discussão estende-se, então, às regras em jogo, às quais passamos no próximo tópico.

5.6. Sobre o conteúdo ético

O trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, assim como a forma de condução da experiência foram aspectos amplamente abordados pelos estudantes em seus cadernos e depoimentos pessoais. Do ponto de vista do conjunto, a aprovação quanto à metodologia empregada foi quase unânime. O rendimento do trabalho em grupo em mistura disciplinar

³¹⁰ Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012) - depoimentos sonoros (Anexo F).

encontrou espaço em suas narrativas particulares, como elementos poderosos para a efetivação do aprendizado global.

O convite à consciência criativa sobre a forma inclui a construção de uma ética de trabalho estimulante, entre artífices de diferentes áreas reunidos em pesquisa de interesse comum. Como dito anteriormente, nosso foco de ação concentra-se na construção de sentido através do reconhecimento da autonomia intelectual, afetiva e prática pertencente a cada participante, compartilhada pelo coletivo em experiência. O preceito é identificado pelos estudantes em reflexões que apresentam sentidos múltiplos e complementares, considerando, por fim, o método satisfatório, como veremos a seguir por seus comentários.

A relação interdisciplinar encontra espaço de harmonia entre o grupo em treino. Com esforço de rompimentos de barreiras pessoais, seja no lido com o desenho ou na convivência com o habitante original do local, a prática foi adotada, produzindo resultados bastante satisfatórios.

Ao refletir sobre o aspecto, Bruna Bertolino (CTR, 2011) encontra na vivência experimentada a integração interdisciplinar ligada à aproximação afetiva. Descrevendo o processo de identificação das personalidades presentes ao jogo, sugere o respeito mútuo. Hannah Souza (CTR, 2010), por sua vez, distingue a qualidade do praticado como ensinamento a ser levado para a vida, no exercício da direção de arte cinematográfica. Ambas ressentem-se da maneira como as questões éticas são tratadas atualmente pela universidade. Por suas palavras:

[O curso] proporcionou uma integração que eu nunca tinha visto. Diferente de fazer uma disciplina optativa em outro instituto. Os alunos se viam como iguais, respeitando as diferenças de conhecimento.[...] Em determinado momento você para de pensar nas pessoas por curso e começa a chamá-las pelo nome – maior dificuldade na USP como um todo.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)
– cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E)

A interação entre a equipe foi muito importante ao longo do curso e é uma coisa que quero levar para a vida. Minhas experiências no curso de audiovisual [anteriores] sempre apontaram para a hegemonia do diretor e a pouca interação entre as funções, então é muito bom pra mim, saber que pode ser diferente.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

Outro sentido é apontado sobre a condição coletiva e interdisciplinar do trabalho desenvolvido. Nas palavras de Felipe Boquimpani (CAC, 2012), segundo as quais, o

“choque” entre as diferentes abordagens sobre o tema comum é avaliado positivamente, como modo de ampliação de repertório pessoal:

Por ser coletivo e interdisciplinar, a quantidade e diversidade de propostas de construção são imensas, o que também nos abre para diferentes escolas e formas de pensamento do construir o que é a visualidade. Tem uma diferença muito grande de construção das pessoas de arquitetura, das pessoas de artes cênicas. O choque, pra mim, foi interessantíssimo.

Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012)
- depoimentos escritos (Anexo G)

Reconhecendo as diferenças disciplinares entre os departamentos e escolas presentes, Boquimpani encontra na conformação do “vocabulário comum” proposto, ponto nevralgico para o estabelecimento da comunicação aberta entre o grupo diversificado. Concluindo que a “interdisciplinaridade só tem vantagens”, descreve o conteúdo do curso como elemento estruturador da metodologia aplicada, identificando assim, na unidade fundamental do curso, o encontro da multidisciplinaridade, agora em “choque bastante produtivo”:

Às vezes é um pouco difícil se comunicar, por que não temos um vocabulário comum, quem é de artes plásticas talvez tenha até uma certa proximidade com a arquitetura, e quem é de audiovisual talvez tenha proximidade com artes cênicas. Nesse ponto a metodologia do curso, baseada em pontos linhas, volumes, cor, texturas, nos propõe um vocabulário comum a partir do qual a gente pode se comunicar e se encontrar. [...] Que os diversos olhares, diversos modos de percepção e de estudo sobre o espaço e visualidade, possam se encontrar e um alimentar ao outro. Vira um choque bastante produtivo.

Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012)
- depoimentos escritos (Anexo G)

Fellipe Brum Soares (FAU, 2009) debruça-se sobre a mesma questão, em busca de explicações para o fenômeno de se criar coletivamente, como vivenciado. O processo que criou formas impressionantes, de tamanha presença, em ações de improviso, é por ele investigado, considerando a *ordenação*, assim como uma “hierarquia coletiva muito interessante” como instrumentos participativos da qualidade da construção atingida:

Tudo o que é coletivo é caótico, mas em um certo momento cria-se uma organização, é quase que natural, não é uma coisa combinada. Não sei se isso vem do espaço, ou se isso é uma coisa inconsciente, não sei explicar, mas depois de um certo momento, [por exemplo, no] exercício das caixas, as coisas começaram a se ordenar de uma certa forma, com uma naturalidade e uma hierarquia coletiva muito interessante. Foi incrível a criação daquele túnel, e tinha também um corredor, um pórtico e uma grande torre que ia até o teto da sala.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

O modo de condução das atividades é, então, discutida pelos estudantes como elemento essencial a qualidade da experiência. Luiza Strauss (FAU, 2009), apresentando o aspecto que mais lhe chamou a atenção durante o curso, isto é, a dinâmica do “ato da criação”³¹¹, elabora o debate que “surgiu na conversa da última aula”. A liberdade criativa foi reconhecida pelos estudantes como propriedade significativa do curso como um todo, em sua sessão de encerramento. Segundo Luísa, ela é meio essencial para atingir-se o objetivo primordial de nosso encontro: a formulação autônoma sobre a visualidade e espacialidade das artes imersiais, através da experiência direta, ou do lido com o “desejo” da forma. Por suas palavras:

Pode-se dizer que o principal exercício que nos foi proposto, a cada aula, foi o exercício de organizar vontades no espaço, sejam elas vontades originadas de nossos desejos e organizadas no espaço, sejam elas vontades originadas no espaço, ou providas de regras abstratas (como no jogo geometria), e organizadas dentro de nós. O tempo todo a gente era estimulado a dar vazão aos desejos.

O que a Vera [o curso] estimulou a gente a fazer foi pegar essas vontades e desenvolver até o ponto máximo delas, até realmente, pegar aquele desejo bruto e formulá-lo em alguma coisa que fosse legível, que fosse interessante. Que não fosse uma profusão de repetições, mas que fosse uma coisa com força em si mesmo. Isso as vezes significava reduzir, limpar um pouco o espaço, retirar o que estava dispersando, às vezes, não, significava colocar mais [coisas][...].

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

O “algo mágico permeando o grupo”³¹², citado por Olívia Teixeira (CAC, 2012) como responsável pelo impressionante poder expressivo das formas “aleatoriamente” produzidas durante as sessões, encontra na estudante da FAU explicações interessantes e coincidentes com o embasamento teórico da pesquisa em andamento. Luiza continua, com grifos próprios:

O tempo todo éramos estimulados a **dar vazão à vontade**. Surgia uma vontade a gente ia lá e fazia e olhava com os próprios olhos, sentia com as próprias mãos qual era o resultado daquela vontade e depois ... continuava a fazer.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Se utilizarmos nomenclaturas definidas por Dewey, podemos ler, na elaboração retrospectiva sobre os procedimentos aplicados da mesma aluna, a etapa de *rendição*, seguida por “uma atividade controlada, que bem pode ser intensa, para chegar-se à fase estética ou

³¹¹ Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009) – depoimentos sonoros (Anexo F).

³¹² Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 8 (Anexo E).

vivencial da experiência”³¹³. Em suas considerações, complementada pelo colega Fellipe Brum, pode-se reconhecer os passos programados e sua atuação sobre os estudantes:

E, enfim, olhando todo esse trabalho que a gente teve:

- primeiro de se abrir realmente para testar o material. (essa abertura veio muito do aquecimento, quando a gente começava a aguçar nossos sentidos, trabalhando o próprio corpo);
- depois de estar aberto e lidar com o material;
- depois o trabalho, ainda, de ter um olhar crítico, de olhar o que tinha resultado dessa primeira aproximação;
- conseguir formular alguma coisa; ir lá;
- e ter a força de, em grupo, conseguir se comunicar: então tá bom, pra ficar legal vamos tirar isso colocar mais aqui, tirar um pouco dali, deixar essa parte mais alta essa parte mais baixa.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

E novamente, com o espaço criado, as relações performáticas, que vinham, também, sempre de estímulos da professora: estímulos de experimentar, de experimentação. (moholy! professor da bauhaus, estimular o aluno)

Uma vez criada aquela realidade experimentá-la - seja o desenho em linhas, o geométrico ou com as caixas. Experimentá-la de todas as formas, andar, observar, viver aquele espaço e sentir as nuances sob os mais diversos pontos de vista e escala, sobre a estética. [...] teve um momento de criação coletiva e também da *performance* coletiva.

Fellipe Brum Soares (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Os “estímulos de experimentar e de experimentação”, vindos por parte da professora, são identificados também por Conrado Souza (CAC, 2012), igualmente como parte prazerosa da condução da experiência. O estudante, por sua vez, relaciona a liberdade experimentada durante as sessões ao interesse de sua presença em espaço de aula, como consta em trecho de seu depoimento sonoro:

O curso inteiro foi incrível, foi uma experiência muito boa pra mim. Não teve um dia que eu dizia “ai tô com preguiça de ir na aula hoje”, todo dia eu ia super motivado, super feliz. Achei incrível a liberdade que você deu pra gente, de não interferir, de dar pouquíssimos direções, pequenos direcionamentos. Mas você nunca interferia no nosso trabalho, na nossa criação, deixou a gente livre pra fazer o que a gente quisesse o tempo todo.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Através de exemplo vivenciado no Jogo 2 – Sobre geometria -, Olívia Teixeira (CAC, 20102) reconhece o sistema de improviso, com “mínimas e pontuais intervenções”³¹⁴ da professora, como descrito por Fernando Passetti (FAU, 2009), como meio de produção de

³¹³ DEWEY, 2010, p. 136.

³¹⁴ Fernando Passetti (FAU USP, ingresso em 2009) – depoimentos sonoros (Anexo F).

momentos de prazer estético realizados pela ação artística conjunta, sem “combinação prévia”. Os detalhes da vivência foram por ela memorizados, devido à intensidade atingida, como resultado da experiência. Por suas palavras:

Houve um momento que alguém colocou um refletor móvel atrás da cortina, eu fui lá e percebi que minha sombra era projetada na mesma. Conrado veio a meu encontro e começamos a dançar. Do outro lado da cortina, Fellipe começou a fazer ondas com a cortina, fazendo movimentos grandes com ela. O resultado, como tudo que acontecia naquele curso, foi coletivo e ninguém combinou nada. Tudo [foi feito a partir da] experiência, sintonia e acaso.

Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 14 (Anexo E)

A sutileza da condução é aprovada pela estudante como “algo que a marcou” durante o percurso todo. A economia de palavras, assim como a liberdade de atuação conferida ao participante é apreciada por Olívia. Impressão relatada em seu caderno, quando considera que a “didática” empreendida obteve a qualidade “de nos fazer encontrar caminhos, sem muitos comandos, sem repressão e sem qualificar se era bom ou ruim, certo ou errado, mas apenas analisando” a forma construída. Segundo ela, tal procedimento fez com que, junto àquelas “luzes e sombras”, os estudantes saíssem “da posição passiva de admirar quadros, e comesçassem a fazer novos jogos”.³¹⁵

O encontro com um trabalho coletivo no qual predomina a harmonia, ao invés da “fogueira de vaidades”, como temia João Victor (CTR, 2012) no primeiro encontro, é motivo de regalo para os estudantes, que o consideram como material de trabalho e, ao mesmo tempo, resultado predominante às sessões. O processo de aprendizado é descrito por Conrado como um fluir coletivo e permeável. Em suas palavras:

A gente foi descobrindo juntos, se descobrindo enquanto grupo, descobrindo os materiais, descobrindo o espaço, descobrindo todas essas relações juntos. Foi muito legal essa trajetória. [...] Tudo foi construído com muita delicadeza, muita sensibilidade, de uma maneira muito artesanal. Não foi nada imposto, não foi nada uma informação que eu li ou que eu reproduzo. Tudo que eu aprendi foi experimentado na prática, a gente viu linhas no espaço, corpos no espaço, caixas, volumes e hoje eu vejo como tudo isso interfere diretamente na criação, na direção de arte.

João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012)
- depoimentos escritos (Anexo G)

Se conseguimos suscitar nos estudantes os desejos da forma, como percebido literalmente por Luiza Strauss (FAU, 2009), e ao mesmo tempo fazer com que identificassem

³¹⁵ Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012) – cadernos pessoais, p. 9 (Anexo E).

os elementos do espaço sob diversos ponto de vista, como ressaltado por Felipe Boquimpani, em um trabalho coletivo baseado no indivíduo e na harmonia, resta-nos esperar que o material apreendido fique fixado em sua memória, para a elaboração de novas experiências, nas diversas áreas de interesse presentes.

Strauss percebe essa intenção e confere o crédito à experiência empreendida como algo que “fica impregnada em nós”:

ficou claro o papel da primeira etapa de cada exercício como momento de criação de **repertório** e de **memória** coletiva. [...] É interessante notar a força da experiência: ela fica impregnada em nós, como que imantada em nossa retina, contaminando tudo com sua significação.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos escrito (Anexo G) – Reflexão final, p. 5

A presença da memória é por ela sentida e compartilhada por suas próprias lembranças, em movimentos que envolvem o coletivo e passam para impressões individuais:

O segundo elemento que fazia parte dessa equação era a nossa memória. Claro que tem a memória individual de cada um, mas a memória que estava presente nesses exercícios veio dos próprios exercícios, ou da etapa de aquecimento. [...] Às vezes os exercícios tinham 2 etapas, então na primeira etapa a gente interagia direto com o material, sem nenhuma mediação.

Davam uma caixa na nossa mão e a gente começava e via o que acontecia. Essa primeira etapa de exploração servia como uma memória tanto individual, como coletiva para que a gente fizesse a segunda etapa, que era mais elaborada. Na hora da gente formular o que que a gente ia fazer com os nossos desejos, a gente requisitava essa memória que estava ali, presente ou latente, por que ela tinha acabado de ter sido formulada, no exercício do grupo. Acho que isso é uma das coisas mais importantes do aprendizado prático, é a criação de uma memória [pela própria experiência e critérios]. Você pode ouvir falar muita coisa, mas quando você pega o material na mão aquela memória do material anda com você pra o que quer que vc for fazer depois.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

O espaço, assim como cada elemento presente, torna-se algo *imantado* para a estudante de arquitetura, que deixa seu “desejo, em relação aos materiais, fluir”³¹⁶. *Efeitos de presença e sentido* apresentam-se a ela:

Eu acho que os materiais têm suas vontades também, que vem de suas propriedades: a fita dá vontade de esticar, de ir embora, desenrolar e ir colocando pela sala inteira. A caixa dá vontade de empilhar e também de transgredir o desejo de empilhamento. [...] dá vontade [também] de transgredir esse desejo e girar e desafiar a gravidade, criar empilhamentos diferentes, e criar balanços, criar situações que desafiam a vontade da caixa e a vontade da gravidade e da natureza.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)

³¹⁶ Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009) – depoimentos sonoros (Anexo F).

No mesmo sentido, as propriedades da matéria parecem ter hipnotizado a bailarina e diretora Olívia Teixeira (CTR, 2012) nas dimensões e formas do desenho geométrico contido no espaço, as quais ela se dedica a nomear e compreender através do exercício de memorização referente ao Jogo 2, em seu caderno, ainda em período letivo:

Exploração do espaço, delineamento do [piso] com giz e, posteriormente, com fita. Questionamento: como o desenho do espaço interfere na movimentação dos sujeitos? Estimula? Interrompe? O desenho a partir do retângulo basilar do chão do estúdio, em duas linhas diagonais para identificar o meio (centro). Circunferência foi riscada com giz amarrado a um barbante. O retângulo foi dividido em dois quadrados, os centros foram delimitados e foram feitas circunferências inscritas e circunscritas, cada vez mais diminuindo os espaços. No ponto em que houve um limite de precisão do traço com a fita, o trabalho foi finalizado e a partir daí, o grupo começou a entender este “novo” espaço.

Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 23 (Anexo E)

Processo semelhante ao qual Bruna Bertolino (CTR, 2011), descreve no âmbito de sua experiência, e Fernando Passetti (FAU, 2009), relata, revelando levar, em sua memória, conceitos elaborados em sala de aula, para vivências futuras, como a viagem de férias que seguiu-se aos trabalhos do grupo:

Minha percepção para os objetos [mudou] de maneira incrível! Formas, volume, peso – ganharam novos significados.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)
- cadernos pessoais, p. 7 (Anexo E)

Com o término do curso eu fui viajar. Acredito que o curso fez uma grande diferença nas procuras que tive nessa viagem, de buscar essa coisa da linha, do espaço, de pensar como as coisas são construídas. Eu fui numa série de exposições. Não sei se por um amadurecimento de minha cabeça, mas eu senti que entrei nessas exposições de uma outra maneira. Na questão da direção de arte, na questão do olhar. Foi incrível a percepção do espaço mesmo que eu tive. A busca por entender o que estava acontecendo foi completamente diferente do que eu tive anteriormente. Me fez despertar vontades de leituras muito mais fortes do que eu tinha. Me fez com que, enfim, eu passasse de biblioteca em biblioteca de Paris procurando bibliografia sobre o espaço, sobre a própria narrativa, sobre a construção do espaço, sobre tudo que a gente viu nesse curso, que eu acho que estava latente em mim, mas não tinha eclodido. Então acho que, de uma maneira ou de outra, foi muito importante pra mim.

Fernando Passetti (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

João Victor (CTR, 2012), por sua vez, encontra em experiências memoriais, conclusões semelhantes aquelas vividas em sala de aula, sintetizadas na frase: “conhecer o espaço não é apenas olhar um espaço”. Em suas lembranças de viagem à cidade sagrada de

Macchu Picchu, conclui que “a experiência acaba extrapolando o olhar ou mesmo os sentidos”, considerando tal conteúdo incorporado dentro de si, “como experiência convertida em narrativa”.³¹⁷

Ligando o fim ao começo, o estudante de cinema reconsidera, a partir da experiência vivida no curso, o significado do termo Direção de Arte:

Eu acreditava que Direção de Arte era somente criar um ambiente esteticamente coerente com o roteiro e a direção, de preferência bonito, e que desse espaço suficiente para os atores. Durante as aulas, fui percebendo os vários tipos de modificações que podem ser aplicadas aos ambientes. [...] Acredito que o curso mudou minha percepção sobre direção de arte e sobre a forma como lido com o espaço. Senti uma progressão coerente nas aulas e aprendi mais improvisando do que qualquer outra forma.

João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 15, 18 (Anexo E)

5.7. Avaliação geral

Por considerações finais, Bruna Bertolino (CTR, 2011) faz a defesa da experimentação, ou prática criativa, como método de ensino artístico, reintroduzindo o tema geral desta dissertação:

a maior dificuldade para ensinar arte é que ela não pode ser ensinada. Você pode mostrar obras de artistas para os alunos conhecerem, correndo o risco de se tornarem “artistas” sem alma, que apenas seguem passos de pessoas consagradas. Ou você pode vivenciar. E foi o que a aula se propôs a fazer: jogar os alunos num campo desconhecido e fazer com que eles joguem o jogo.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)
- cadernos pessoais, p. 7 (Anexo E)

Luiza Strauss (FAU, 2009), a partir da experiência vivenciada, atribui ao ritmo impresso por cada encontro, em “processo de progressão”, seu desejo de presença nas aulas:

Estive presente ao longo de todo o processo, faltando apenas em parte do exercício com as cores. Para mim foi importante acompanhar todo o processo pois reconheço nele uma progressão, descrita aqui neste relato, da qual sinto que teria perdido muito, caso tivesse interrompido minha frequência.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

Identificando propriedade *cumulativa* contida na sequência das sessões - como ela mesma já descrevera em diversas passagens-, reposiciona valores de “representação e

³¹⁷ João Victor Muçouçah (CTR, ingresso em 2012) - cadernos pessoais, p. 15 (Anexo E).

experiência” em seu entendimento, relacionando-os a qualidades de presença e sentido complexos, na experiência:

Uma questão, surgida na primeira aula expositiva, que encaro como fruto do processo do curso, é a diferenciação entre representação e experiência. Por meio dos experimentos vivenciais, da experiência de projeto, seguida de construção [Jogo7], da experiência de registro da galeria [Flórida], por meio do desenho, seguido do projeto de uma peça audiovisual [*storyboard*], pude perceber a representação como parte da experiência e não o contrário. A representação pertence à experiência, pois a representação nada mais é do que re-presentificação (tornar presente de novo) e a re-presentificação pertence, sempre, ao momento presente, que é o momento da experiência.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

Em consideração à pertinência do treino prático como modo de estudo, o pensamento suscitado pelo curso, na mesma participante, apresenta camada ética fundamental à proposta ora analisada. O aprendizado sobre o movimento característico da construção da obra artística aparece, em suas reflexões, como algo ligado à propriedades de autonomia e desejo presentificadas ao jogo pelo participante, ao contrário do que suas experiências curriculares costumaram fazer:

O ensino de hoje faz estimular a repetição, você repetir coisas que são sempre iguais. O resultado da repetição a gente vê por aí, em nossa cidade. [...] O resultado da criação é muito mais interessante, pois ele transforma você, o mundo. É também uma provocação para o outro. Quando nossa criação é fruto de um desejo, o resultado dela se coloca como um espaço para os outros se aventurarem. Às vezes é mais fácil fazer do jeito que falam pra gente fazer do que ter esse cuidado de desenvolver uma vontade que vem de dentro, pra que ela seja uma coisa expressiva pros outros, que faça sentido, não só pra você mesmo, mas pra todo mundo que está ali. [...] Eu entendo que a gente tem liberdade quando a gente é capaz de ter autonomia para lidar com os nossos desejos. Acho que o percurso que a gente fez nas aulas tem muito a ver com isso.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

Concluindo suas anotações, demonstra em síntese, o que fora mencionado, por um ou outro, como resultado de nossa experiência. O desejo, por ela definido como algo que “vem como um incômodo, para transformar”, ou “uma vontade de interagir, para fazer parte com aquilo que está na nossa frente”, é novamente presentificado pela estudante em nossa dissertação, como demonstração da construção de compreensão pessoal sobre *efeitos de presença e efeitos de sentido* produzidos através da experiência empreendida.

Além de ensinar-nos a estar atentos aos nossos desejos como desencadeadores do processo criativo, a pedagogia vivencial foi também responsável pela criação de um repertório que não é absorvido de ‘fora para dentro’ – como quando assistimos uma aula expositiva – mas de ‘dentro para fora’, decorrente da criação de uma memória

pessoal em relação aos elementos do espaço com os quais podemos compor e a que tipo de efeito cada um deles gera, ou seja, uma memória relativa à gramática do espaço, decorrente de nossa interação direta com ele.

Luiza Strauss (FAU USP, ingresso em 2009)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

Por fim, reúno aqui, a título de resultado, observações sobre o aproveitamento geral do curso apresentadas pelos estudantes, acrescentando ainda, na íntegra o depoimento final entregue por Bruno Lotelli (CTR, 2009), e recomendando a leitura do “Reflexões Finais” enviado pela estudante de arquitetura Luiza Strauss em anexo digital³¹⁸. Pelas palavras dos demais:

Acredito que o curso de Direção de Arte foi extremamente importante para a minha formação como artista criadora pois ampliou minha visão sobre a concepção artística e paradigmas estéticos.

Camila Florio, (CAC, ingresso em 2012)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Eu sou uma outra pessoa agora, em termos de à direção de arte do que eu era antes. [...] a gente começou do mais básico, da linha, e chegamos até uma locação real, até a prática dos filmes. Isso eu acho foi o mais incrível desse curso, da gente ter chegado tão longe assim. Queria agradecer de novo pelo curso e falar que a experiência pra mim não podia ter sido melhor. Foi tudo que eu estava esperando e bem mais. Foi uma experiência realmente incrível.

Conrado de Souza Santos (CAC, ingresso em 2012)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Primeiro, em questões gerais o curso foi bastante positivo pra mim no curto tempo em que eu frequentei, porque depois da greve eu não frequentei mais.

Felipe dos Santos Boquimpani (CAC, ingresso em 2012)
– depoimentos escritos (Anexo G)

Esse curso atçou muitas coisas em mim. Eu só fui perceber isso ultimamente, mas meu olhar creio que ficou mais aguçado. Despertou uma vontade de estudar mais a fundo as questões da direção de arte, seja as relações com o espaço, seja questões da narrativa, enfim.

Fernando Passetti (FAU USP, ingresso em 2009)
– depoimentos sonoros (Anexo F)

Enfim, basicamente é isso, eu queria aproveitar a oportunidade para agradecer pelo semestre, que foi muito proveitoso e dizer que foi uma das melhores matérias que eu tive no curso. Enfim, obrigada por tudo.

Hannah Sati Matsuo Souza (CTR, ingresso em 2010)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

³¹⁸ Depoimentos escritos (Anexo G) Luiza Strauss – Reflexão Final. Selecionamos tais documentos por encontrar nos mesmos unidade de pensamento singular sobre aspectos diversos contidos no curso: enquanto Bruno realiza o percurso vivenciado considerando dimensões pessoais de transformação, Luiza analisa o conteúdo praticado com relação à metodologia empregada em síntese final bastante completa, como vimos nos últimos trechos destacados.

Foi uma das melhores coisas do curso até agora. Porém, foi mais. Foi uma aula diferente de todas as que tive e que provavelmente vou ter. Uma aula prática levada a outro nível. [...] Experiência com alunos de outros cursos, no qual a interação realmente acontece. Não sei direito como aconteceu, mas aconteceu. Foi um curso muito além da Direção de Arte.

Bruna Bertolino Gomes (CTR, ingresso em 2011)
- cadernos pessoais, p. 12 (Anexo E)

Foi uma experiência muito importante, eu pensei muita coisa durante sua matéria.

Caio Felipe de Melo Guedes e Oliveira (CAP, ingresso em 2010)
- depoimentos sonoros (Anexo F)

Acredito que não exista um protocolo, um jeito dogmático para dar aula, mas sim um estilo próprio, um misto da própria experiência / vivência com uma postura assumida e didática. Extremamente satisfatória para esse caso.

Bruna Vallim (Artes Visuais UNESP - CTR)
- cadernos pessoais, p. 55 (Anexo E)

Desta reflexão eu concluo que: o curso foi refinando o meu olhar e meus parâmetros foram se expandindo. Os ganhos com tudo o que houve no processo são incomensuráveis. [...] este curso tem me oferecido verdadeiros *insights* nesse momento de trilhar um caminho novo.

Olívia Teixeira (CAC, ingresso em 2012)
- cadernos pessoais, p. 16 (Anexo E)

O estúdio bem conhecido de tantos filmes esvaziou-se para receber uma nova experiência. Quatro anos de câmeras, tripés, refletores, cenários, equipe, elenco deixaram a cena restando somente o vazio. Assim, no primeiro dia de aula da disciplina Fronteiras Permeáveis, ao me acomodar no chão do estúdio fui invadido pela sensação de deslocamento. Racionalmente certo de que conhecia cada milímetro daquele espaço, já não podia senti-lo como antes. Este dia inteiro foi consagrado à reflexão desta questão. O que faz de um espaço um local familiar? Seriam as pessoas? As atividades desenvolvidas? As emoções experimentadas?

Na sequência, passei a me preocupar em redescobrir as coisas. Ir ao encontro das novidades, dos novos colegas, da nova professora, dos novos sons que ocupavam o espaço. A discussão da aula sobre pontos e linhas instigava-me a conectar, detectar pontos e traçar linhas que os ligassem. Partindo da minha habitual racionalidade, comecei a encampar aspectos do espaço na forma do raciocínio. Ao final da tarde, além de movimentos históricos e conceituais, o movimento no espaço tornou-se um critério para análise e compreensão da vida.

Francamente, durante a semana que se seguiu, não pude perceber tal conquista. Este valor eu só consigo enxergar-lo agora, à distância. Entre uma aula e outra, na verdade, senti-me ligeiramente frustrado, porque minhas habilidades manuais não estavam à altura da média da turma. E há um pensamento conservador bastante difundido que somente o toque - o contato físico imediato - leva à sensibilidade, e que o raciocínio se distancia dela. Mesmo lutando contra a carece desta afirmação, senti-me por várias vezes insensível e até sem talento.

A sociabilidade comum entre os artistas e aspirantes prevê que o improviso é o método de ouro, elevando os indivíduos ungido por este método à condição de autenticidade, de verdadeira luz criativa. Acredito que esta forma tenha se reproduzido nas primeiras aulas da disciplina. Eu, que nunca me enquadrei no perfil do criador tempestivo, mais uma vez encontrei dificuldades em interagir com aqueles que se lançavam voluptuosamente ao desafio do criar sem destino. O ir ao encontro das pessoas, portanto, demorou a se desenvolver. Assumo grande parte desta responsabilidade, já que a timidez e a vergonha de ser exposto como um ser sem criatividade me atrapalham em outras atividades.

Por isto, permaneci concentrado nos elementos novos apresentados pela professora. Os chamados elementos primordiais. E todo o trabalho coletivo entrou em foco. Passei a observar o que eu tinha interesse em fazer e aquilo que efetivamente conseguia realizar. Observava também as formas que interessavam os meus colegas e as maneiras de criar mais frequentes entre cada um. E como uma mandala, percebi que grupos maiores iam sendo compostos, a partir de sintonias entre os desejos e práticas, cada vez maiores e mais abrangentes, até que todo o grupo se tornasse uno. Impossível descrever a beleza desta cena. Aula após aula, as sintonias tornaram-se mais claras e os indivíduos resignificaram o estúdio a partir dos afetos compartilhados através da criação artística. Cada aluno tornou-se ponto e o mistério da criação artística fez-se linha, a conectar todos. Acredito que nem eu, mesmo ressabiado, fiquei fora dessa teia. Após todo o processo, que incluiu meditações em casa, consegui encontrar um lugar de bem-estar maior com meu método criativo, meu jeito de ser. Quando chegou a vez das caixas e dos tecidos eu já me sentia mais adaptado, agindo à minha maneira, provocando e sendo provocado pelo grupo.

Pensei que as projeções de vídeo pudessem me interessar. Mas ante a solidez do pano-tela, não viajei nas imagens. Embebido pelo opaco mundo das coisas, a presença física de tudo em volta saltava-me aos olhos, descolando-se dos significados. Isso foi muito marcante. Mesmo na Galeria Flórida, incrustada no meio da Rua Augusta, ficaram em segundo plano os antagonismos sociais e a

miséria emocional que impera na rua. Chamavam a atenção os rejuntes, azulejos, pedras, mobiliário, vitrines, corpos passantes. Talvez a melhor sensação que tive durante a disciplina. Foi com dar um giro de 180º em meu modo de ser, mesmo que por poucos instantes. De repente o mundo dos significantes superou o dos significados.

Do ponto de vista prático, a somatória dos exercícios aumentou a minha consciência das potencialidades cênicas do espaço. Passar várias vezes por um corredor constantemente alterado foi um laboratório avançado de sensações. Às vezes era acrescentada uma curva, ou somente um refletor que iluminava a passagem era retirado. Cada passagem desembocou em uma sensação. Posteriormente, pensei em como sentimos as mudanças que acontecem ao longo dos anos em nossas cidades. Não é a mesma coisa caminhar por uma rua quando suas árvores estão cheias de folhas e quando elas foram podadas, por exemplo. O sentido que passamos por uma rua, implicando na ordem das coisas que vemos, bem como a experiência das inclinações (subida e descida), importam muito para a maneira como apreendemos a experiência.

Isso é importante para mim na medida em que, no cinema, ao encenar uma ação, importará se a personagem sobe ou desce uma escada, tanto pelo sentido da dramaturgia como pela experiência visual e auditiva. Por muitas vezes, me deslocava para os cantos dos ateliers para ter um novo ponto de vista sobre o que fazíamos. E a narrativa se alterava completamente. Lembro-me, por exemplo, de que a instalação com tecidos que meu grupo pretendia fazer era semelhante a um polvo, cuja cabeça era uma caixa, da qual saíam tecidos-pernas que seriam amarrados ao chão. Mas na hora de executar acabamos deixando as "pernas" suspensas, presas por fios às paredes. Como a instalação não tocava o chão, todo o conjunto ganhou uma leveza e seu discurso mudou.

Ao final da disciplina, concluí que para mim a improvisação pode ser uma maneira interessante de pesquisar temas do meu interesse. Bem ou mal, faço isso com minhas poesias. Um assunto, um som, uma rima que eu queira explorar e eu já faço um exercício. Escrevo sem pudor. E reescrevo mais tarde. Então, escrevo outros versos, reaproveitando aquilo. Depois de uma coleção de poemas assemelhados, surge um outro, mais singular, embora inteiramente depreendido dos anteriores. Visto que até então, sempre tive extrema dificuldade para improvisar tomadas de vídeo ou desenho, percebi que esta dificuldade poderia ser superada. Este ensaio, que é quase psicanalítico, procura representar a experiência tão profunda quanto contraditória que eu tive com a disciplina. Que me fez questionar minhas posições em relação à sociabilidade e pensar muito sobre as diferenças entre criar algo emocionalmente envolvido ou emocionalmente distanciado.

este texto jamais foi revisado [escrito à mão]

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como principal foco de atenção a formação do indivíduo como entidade artística autônoma e livre, porém inserido e comprometido em sociedade, acreditamos que através dos resultados apresentados pudemos conferir aproveitamento dos estudantes nos diferentes sentidos vivenciados nesta experiência.

Considerando que o desequilíbrio e perdas provocadas pela greve não inviabilizaram a investigação, nem mesmo por falta de amostragem, podemos dizer que houve compreensão e sintonia entre a proposta realizada e os estudantes que acompanharam o curso. Sobre o conteúdo formal, concluímos a eficiência dos diversos sistemas pedagógicos aplicados, na sequência em que foram apresentados durante o percurso, como meio de elaboração conceitual e criativa de coerência pessoal e coletiva.

Nos primeiros encontros, referentes ao módulo 1, as matérias do espaço cênico conseguiram mostrar-se de maneira especial a cada participante, assim como a permeabilidade presente a suas fronteiras. A situação sinestésica foi experimentada e, assim, estudada, denotando as múltiplas relações entre as matérias em jogo e aprimorando modos de percepção. Tais impressões foram reelaboradas no plano da realidade, quando em visita à locação urbana; abstraídas e compreendidas em sua complexidade conformativa e relacional, pelo debate conceitual conduzido nas sessões finais.

O processo mostrou-se *cumulativo*, como preconizado por Dewey, desde a sequência aplicada a cada aula e módulo, assim como na integralidade do evento. O compasso definido entre as atividades de aquecimento e a de construção foi reconhecido em sua unidade, assim como a continuidade interna de cada exercício executado.

Entre momentos de *impulso* e *repouso* planejados, o ciclo do *fazer* e *refazer* foi vivenciado como modo de trabalho criativo natural, nos quais as indagações suscitadas tornaram-se responsáveis pela constante reestruturação dos desejos estimulados, assim como na reelaboração de conceitos até então consumados. Os estudantes encontraram, na liberação de vontades formais e performáticas, desencadeadas pela vivência plena de uma experiência em improviso, resultados construtivos surpreendentes, assim como reflexões aprofundadas e libertadoras sobre o ato elaborativo ou os significados contidos na obra realizada.

A vivência do *prazer* das descobertas ou do *sofrer* característico ao ato da criação, como nominados por Dewey, foi comum a todos, instigando sentimentos, pensamentos e sensações diversas, mobilizando a potencialidade criativa dos indivíduos. O movimento

revezou-se entre o aproveitamento *artístico* e o *estético*, construindo, nesse sentido, uma experiência completa, seja nas ações do grupo ou no percurso individual.

Os aquecimentos atingiram seus objetivos. A *presentificação* do estudante em sala de aula realizou-se por seu meio, nos diferentes modos experimentados. Através deles, o grupo atingiu o estado de relaxamento, no modo ativo como pretendido. Sua percepção abriu-se em vários sentidos renovadores. De acordo com suas experiências anteriores, reabriu canais de comunicação, investigou-os no vazio. Tornou-se escala de si mesmo e avaliou o outro com esse olhar.

Vivendo múltiplos papéis, o construtor fez as vezes de ator ou diretor, iluminador ou bailarino, experimentando também a posição do espectador ou da câmera. Por esse meio, o espaço foi apreendido em sua complexidade, seja em viés inaugural ou pela edição de eventos semelhantes já vivenciados por alguns participantes. De uma forma ou de outra, a experiência fomentou a reformulação sobre os elementos plásticos e espaciais conformativos do espetáculo ao colocar em jogo de ação direta aqueles em convivência.

Corpo, espaço e tempo, enquanto elementos de pertencimento essenciais, foram confrontados, isoladamente, à dinâmica da realidade. Em conteúdo complementar de uma ação a outra e vice-versa, os estudantes experimentaram a propriedade sinestésica do espaço. A experiência direta, como ponto de partida para o processo pedagógico foi realizada com sucesso. O estudante, em sua maioria, assumiu-se como ponto referencial à leitura do espaço logo no primeiro exercício, reconhecendo o outro através do olhar, do movimento, percebendo o lugar em contato periférico, por atmosfera de características atuantes, imanentes.

Da sutileza à utilidade, praticando elaborações acerca do espaço, o corpo treinou a cena, observou os gestos de quem usa o lugar, experimentou as velocidades no deslocamento. Reparou nos efeitos do movimento, e dos gestos, em seu próprio corpo, reconhecendo escalas, descobrindo por si propriedades dos materiais e dos recursos envolvidos.

Através da visualização do outro, em cena ou em atitude de plateia, o participante repara nas ações, reconhece formas, apreende movimentos. Obedecendo limites próprios, treina o acordo coletivo. Observando a ação da luz, redesenha o ambiente em sua memória em diversas tonalidades e frequências, em lentes distintas. A sonoridade faz parte da conformação do ambiente e ele percebe.

“Vendo e sendo visto”³¹⁹, como disse Luiza Strauss, o estudante reconheceu-se na escala do espaço e no desenvolvimento de ações, no tempo. Em atitude presentificada, processada pelo exercício de aquecimento, os participantes encontraram *efeitos de presença e de sentido* múltiplos a cada elemento identificado. Compreendendo-se em dinâmica do *performer*, incluiu-se na cena, construindo sentidos próprios a cada elemento, em posições reconfiguradas.

Em movimento que passou do plano do abstrato à arquitetura existente, o *fascínio* pelo fenômeno da *presença*, como defende Gumbrecht, motivou os estudantes entre momentos de impulsão e ato, seguidos de reflexão sobre o feito. As diversas mídias que fazem parte de nosso dia a dia foram experimentadas em sentido complementar à ação artesanal. A arquitetura foi contemplada, assim como o cinema, a dança, a cena muda. O desenho do espaço foi explorado em diversas facetas, dramáticas ou pós-dramáticas, em ação planimétrica ou tridimensional.

Em elaboração sobre a forma do espetáculo, o estudante deparou-se como o personagem reconhecido no habitante cotidiano da arquitetura visitada, ou em si mesmo, quando em cena. O espaço foi compreendido como território de personalidade própria, ou apropriada. O objeto foi identificado como elemento de presença autônoma. A multidisciplinaridade presente na Direção de Arte foi vivenciada em conformação semelhante à praticada profissionalmente, por um grupo que compôs ações interdisciplinares de ciclo reconhecido.

A construção de sentido ocorreu em diversas direções, em rebatimento espacial, no tempo. A cada ciclo de atividades, um ponto ligou-se ao outro, ressignificando a experiência em desenvolvimento, a cada fase vivenciada. Em movimento cíclico, de desfechos demarcados por pontos de intersecção e virada planejados, trabalhou-se a complexidade do tema, encontrando aí sua unidade de memória, pontos de aprendizado.

O espaço foi reconhecido em sua múltipla linguagem por meio do ato criativo, livre de preceitos pré-definidos. A direção de arte, que antes era vista como algo menor ou misterioso, ganhou nova dimensão frente aos participantes. O poder de presença de seus elementos, assim como a complexidade dos efeitos de sentido por eles provocados apresentaram-se, ganhando nomes e interpretações pessoais em suas anotações. A complexidade do processo de percepção e significação, por eles instigados no ser presente, foi vivenciada pelos estudantes -

³¹⁹ Luiza Strauss (FAU-USP, 2009): ver p. 194.

muitas vezes apenas intuída, outras elaboradas em reflexões interessantes ou anotadas como lembretes pessoais em fim de página.

A visualidade foi acionada e estudada enquanto elemento de presença, assim como os gestos e o deslocamento. O movimento foi sentido como elemento estruturalmente relacionado à conformidade do lugar. A relação entre o cheio e o vazio foi reconhecida nas construções coletivas ou na arquitetura comparada. A linha e o ponto encontraram infinitas significações novas. As tonalidades que redefinem o ambiente foram reconhecidas como efeito conjugado entre o desenho do espaço, a luz e a matéria. A cor, tendo sido vista no espaço em isolamento é reconhecida como código estrutural ou linguagem pessoal na Galeria, assim como nos estudos de caso que ocuparam as últimas sessões. Em nenhum momento aventou-se a possibilidade de ela fazer algum sentido exclusivo, definitivo.

A complexidade dos elementos foi aprendida a cada aproximação, a cada forma de abordagem. As matérias em jogo encontraram identificação como elementos de *presença* primordiais à realização do espetáculo, em reconhecimento aos efeitos de presença e sentido próprios a cada componente do grupo. O corpo e a forma encontraram parâmetros de comunicação renovados.

Reconhecendo valor na inversão do raciocínio dominante, os participantes aproveitaram, de modo geral, a prática como introdução à teoria, compondo novo sentido à atuação investigativa artística, assim como na experiência didática. Nesse processo, a concepção inicial de cada um sobre o significado do termo Direção de Arte foi reavaliada. Aspectos *éticos* e *estéticos* foram relacionados como traços interligados ao *gesto artístico*.

A dimensão ética foi igualmente identificada pelos estudantes na vivência da experiência. A prática conduzida através da sensibilização aos elementos constitutivos de sua forma e tempo, levou o participante a significações próprias, reformuladas no compartilhado. O respeito ao aluno enquanto pesquisador autônomo foi compartilhado pelo grupo, refletindo-se na sinceridade e dedicação com que participaram das ações e sobre elas refletiram, em coletivo ou individualmente.

O estímulo sutil à ação artística, assim como à reflexão sobre ela, foi confirmado enquanto modo de condução pertinente ao aprendizado esperado. Considerado como qualidade determinante da experiência pelos estudantes, os quais, em atitude colaborativa, apoiaram-se na exploração de vontades formais próprias e reconheceram-se nelas. Viram o mesmo processo ocorrer no outro. Dividindo dúvidas e saberes, reequilibraram noções de “especialidade” disciplinar. Construindo relações de trabalho gentis, além de produtivas, regidas por critérios de complementaridade como ética de convivência.

A interdisciplinaridade foi sentida como meio de aprendizado. Com frequente troca entre especialistas, em ação livre, os estudantes encontraram nos exercícios a compreensão sobre suas preferências próprias, não mais como ser *setorizado*, como chamou a atenção Moholy-Nagy. Dividindo com o outro, apreendeu e inventou, dessa maneira, soluções antes imponderáveis, reconhecendo o valor da atitude colaborativa.

O ritmo interno de cada encontro, assim como o compasso integral do curso, encontrou, com poucas exceções, sintonia com a cadência interna do estudante, assim como o desfecho comum planejado para o terceiro módulo, experimentado por parte da turma, foi reconhecido como tal. No mesmo sentido, o encerramento de cada aula e bloco marcou a vivência do participante como consumação de um movimento, provocando reflexões conclusivas pessoais sobre os diferentes aspectos da matéria.

Como posto, o ponto central de nossa atitude pedagógica é a conformação do ser autônomo, em seu dia a dia, ou no exercício de sua concretude social; alguém capaz de compreender o espaço em que vive, visualizar aquilo que imagina, reconhecer universos apresentados em diferentes formas de linguagem e, por fim, realizar projetos a partir de reflexões sugeridas por escala própria de valores. A construção de uma consciência sobre a corporalidade em sua integridade inclui o debate sobre a conduta.

O convite à consciência criativa baseou-se na disponibilização *afetiva, intelectual e prática* do estudante, que aqui foi visto como pesquisador em exercício coletivo de construção e significação de matérias de interesse comum. Como preconizado por Dewey, conferimos a interligação entre as partes em experiência: se o *estético* foi vivenciado com alegria, o *artístico* incluiu a *rendição*.

O *desejo*, livre de prerrogativas de representação, impulsionou ações imprevistas, requalificou formas, provocou o olhar. Foi sentido pelos estudantes como tal. O lugar reconstruído imprimiu vontades, retrabalhou o querer, mexeu no alheio, distinguiu olhares. Como agentes geradores, ao mesmo tempo observadores e novamente realizadores, os estudantes estimulados pelo prazer *estético* enfrentaram o *sofrer* característico do fazer artístico contido na experiência.

Percebeu-se que a criação da intimidade com o construir constituiu-se simultaneamente ao encontro fraterno do grupo, no reconstruir, assim como no prazer compartilhado da exploração conjunta das cenas montadas em improviso. O partilhar a obra realizada, assim como a ideia considerada ou reformulada, foi repetidamente exercido. Nele foi encontrado o prazer da troca amigável e construtiva, assim como a elaboração de ideias

próprias que reabriram caminhos obstruídos de percepção e análise, reformaram posturas de trabalho.

Por estímulo à continuidade, o participante enfrentou as conhecidas diversidades de interesse presentes, encontrou pontos complementares. Aproveitando o conhecimento anterior do colega, se reposicionou por renovação de repertório, percebeu dificuldades, confrontou medos, expôs o prazer, denotou a insatisfação, assumiu desconhecimentos, ensinou. Revendo conceitos formais, identificou comportamentos, redirecionou gestos impensados, reposicionou seus próprios desejos. Por impulsos próprios, concretizou situações especiais, usufruiu delas, experimentou em conjunto.

Do ateliê apreenderam a presença do sagrado a cada sessão. O espaço tornou-se lugar do rito, do inexplicável, da magia alquímica do espetáculo. Conferindo relações entre palco e plateia, aferiram o andar em cena como o ator ou visitante, ressignificaram sentidos intrínsecos à relação entre o construtor do lugar e aquele que o utiliza, tal como construído. Incluíram a seu acervo pessoal o espectador, aquele que se dispõe a abrir o espaço em seu tempo atual, para vivenciar uma experiência, por promessa de emoção estética.

O primeiro módulo ocupou-se da prática em convívio interdisciplinar, reformulando parâmetros de trabalho em equipe em espaço controlado. Dessa forma, produziu o efeito de conformação do grupo enquanto tal. Reposicionou, individualmente, questões de ordem afetiva, intelectual e práticas, fazendo com o que o estudante se reconhecesse como parte do grupo em experiência.

A elaboração artística encontrou lugar no meio cotidiano. O experimento - ampliado à malha urbana e focado em universo particular existente - provocou no estudante o reconhecimento de seu espaço em meio ao lugar em que vive e fabrica diariamente. Neste contexto, foi recebido, atendido e respeitado enquanto tal pelos habitantes da galeria. Os aprendizes interessados estabeleceram contato, reconheceram histórias, conferiram experiências impressas ao lugar. Através da convivência imprevista junto a artesãos, balconistas e profissionais liberais, apreenderam dados de harmonia, também de desentendimento ou contraste entre personalidades.

Por fim, a interdisciplinaridade foi visitada enquanto forma de trabalho atual, em âmbito profissional. Em sala de aula convencional, organizada em forma de ferradura, o grupo experimenta a diversidade de pontos de vista sobre a elaboração compartilhada. De volta a parâmetros conhecidos, o estudante reordena as ideias a partir das emoções sentidas e a memória renovada.

Em correspondência aos anseios de liberdade criativa igualmente expostos nas cartas de intenção, a autonomia de ação, construtiva ou compositiva da cena, foi reconhecida como elemento propulsor de descobertas, gerador de curiosidade e vetor de interação entre os participantes. Parafraseando Itten, conferimos que através da ação, o aluno “libertou-se do objetivo de representar uma coisa e atua, ele mesmo como coisa”³²⁰.

A valorização da liberdade criativa, assim como da autonomia elaborativa, com pequenas exceções, foram percebidas e aprovadas pelos participantes, assim como demonstradas pela qualidade do material produzido. A interdisciplinaridade e o trabalho em conjunto foram encarados com satisfação e curiosidade, impulsionando pensamentos sobre a arte, o ensino e a ética profissional.

No mesmo sentido, questões como autoria e a atitude permissiva da atuação do outro sobre sua própria obra, e vice-versa, foram conceitos reelaborados pelos estudantes ao longo do período. O desapego foi exercido em prol da continuidade das experiências, a cada fase; a cada sessão, através da destruição da obra feita, porém não pertencida. A obra realizada não pertence ao construtor, ou a qualquer membro responsável pela sua construção. A obra existe em ação compartilhada, construída e reconstruída a cada encontro, seja em sua realização artística ou fruição estética.

Porém o sentimento de pertencimento foi também experimentado frente ao objeto construído e revisitado, como ocorreu no exercício quatro. Ambos tipos de envolvimento com o resultado das ações empreendidas pelo coletivo fazem parte do dia a dia da fabricação artística profissional. O treino, em espaço de aula, incluiu ensinamentos nesse sentido.

A curiosidade particular a cada indivíduo misturou-se a do coletivo. As especialidades foram esquecidas enquanto elementos distanciadores quando, aos poucos, os conhecimentos e habilidades foram compartilhadas no ato da construção e reconstrução do objeto comum, assim como na vivência e experimentação. O interesse coletivo prevaleceu enquanto substrato da comunicação, que, uma vez estabelecida, tornou-se crescente, e potente.

Em movimento contínuo, a autoconfiança desenvolveu-se a cada participante, como pudemos compartilhar pelos depoimentos citados, e conferir nas experiências conformadas³²¹. A cada aluno, uma sintaxe pessoal sobre as matérias plásticas do espetáculo foi sendo elaborada, assim como a consciência do exercício artístico como meio de pesquisa continuada. A familiaridade com o fazer artístico, os materiais e elementos essenciais conformativos do espaço produziu o efeito desejado.

³²⁰ ITTEN, 1914, apud WICK, 1989, p. 138.

³²¹ Ver “ANEXO H: Videografia Editada” e “ANEXO I: Videografia Recortada” eDVD.

A mecânica do corpo foi pesquisada, como fizeram Schlemmer e Flávio Império, em diferentes contextos. O improviso como base de trabalho foi enfrentado, passando do caos à forma como atitude investigativa, individual e coletiva. Do ateliê à realidade, do atual ao histórico dos estudos de caso analisados, o Laboratório desenvolveu a ideia do improviso como atitude artística fundamental: a aposta em uma hipótese apareceu como elemento original ao processo criativo, independente da área ou modo de aplicação. Através dele concretizaram-se situações especiais, usufruiu-se delas, examinaram-se os resultados.

Atitudes essenciais ao diretor de arte atuante, a prática é realizada como parte de um processo do qual faz parte a abordagem intelectual, aqui de forma reposicionada. O processo pedagógico foi exercido em ordenação inversa à atitude artística profissional. A experimentação direta, substituindo a tradicional narrativa histórica ou descrição interpretativa dos elementos constitutivos do jogo da cena, como forma de introdução e estabelecimento de linguagem comum sobre a matéria estudada, mostrou-se em sua potencialidade ao estudante que desenhou, anotou, refletiu sobre a experiência.

A comunicação entre os corpos docente e discente, ou dos estudantes entre si, foi amigável e solidária de modo crescente durante a experiência. Não foi verificado nenhum conflito particular entre estudantes em convívio, pelo contrário, a *interação* ou *integração* foram frequentemente abordadas nos depoimentos dos estudantes como algo inédito em suas experiências particulares.

O compromisso acordado pelo coletivo para com a experiência acadêmica mediou o contato, ressignificando internamente as relações construídas em base criativa e conduta livre. Durante o processo, a relação entre professor e alunos manteve-se sobre as bases da pesquisa, isto é, compartilhando dúvidas e respostas frente o andamento ou os resultados construídos a cada momento, reformularam-se conjuntamente conceitos estéticos, artísticos, construtivos e funcionais.

Sobre sua experiência na Universidade, nos diversos cursos representados, foi expresso o sentimento de falta de disciplina específica dedicada à Direção de Arte, como uma lacuna de urgente preenchimento, através das cartas de intenção supracitadas³²². A discussão sobre formas de ensino acadêmico encontrou interlocutor naquele que deseja estudar a obra artística em sintonia com as prerrogativas praticadas na atualidade.

Por outro lado, o crescimento do campo profissional disponível ao Diretor de Arte foi tão grande nos últimos anos, que, a nosso ver, justificaria o estabelecimento de cadeira letiva

³²² Ver 5.1. Cartas de Intenção, p. 182. (ANEXO D: Cartas de Intenção), DVD.

permanente, interligando os institutos de arte e arquitetura. Tal sentimento foi compartilhado pelos estudantes, como pudemos perceber através dos documentos por eles produzidos.

A ausência ou a qualidade da atividade prática foi reclamada pelos participantes ao referirem-se a seus cursos originais, com exceção ao Departamento de Artes Cênicas e o de Artes Visuais da ECA. Por sua vez, o sentimento de carência de atividades interdisciplinares e de condução livre, contínuas e de intensidade, foi unânime.

Através desta experiência, confirmamos a possibilidade logística e administrativa de adoção de tais procedimentos na estrutura universitária atual, assim como a receptividade dos estudantes. Junto aos professores e funcionários das escolas visitadas, o interesse e auxílio ao trabalho desenvolvido foi igualmente notável. Acredito que o apoio recebido das unidades envolvidas diretamente nesta pesquisa é um sinal de que essas privações estão a caminho de serem sanadas no âmbito da Universidade de São Paulo, em reconhecimento à tradição de sua história, que está presente neste trabalho através de Flávio Império.

Refazer esse percurso, rever os momentos compartilhados com os estudantes e as obras junto a eles construídas foi experiência de valor inestimável. Em retrospectiva conheci e reconheci gestos e olhares, revi as formas que construímos, me vi em suas reflexões. Com o prazer da descoberta e das redescobertas contidas no processo de exame e análise sobre o experimento percorri caminhos memoriais, reformulei critérios afetivos, revisei parâmetros sociais em minha pessoa.

Junto aos estudantes compartilhei pontos de vista e sensações, revivenciei instantes de emoção provocados pela convivência criativa. Relembrei aprendizados sobre a forma apreendidos na vivência comum. Conferi momentos de intensidade especial, instantes de iluminação, revistos através das imagens produzidas a cada encontro, e agora editadas³²³. Acompanhá-los nessa experiência - em condição prática, interdisciplinar e baseada na condução livre - mostrou-se, em minha experiência, como evento de qualidade singular a cada módulo concluído, a cada sessão compartilhada.

A pesquisa até então realizada ganhou novos parâmetros, aos quais nos aproximamos com curiosidade. Acordos foram feitos, especialidades aproveitadas, projetos desenhados. Estudos anteriores acumularam-se em experiência única, até então. O Laboratório Fronteiras Permeáveis reuniu três modos experimentais de ensino selecionados entre as quatro metodologias atualmente aplicadas pela professora. O ritmo proposto confirmou-se passo a passo, não sem enfrentar pontos de tropeço.

³²³ Ver (Anexo I: Videografia Editada) e (Anexo H: Videografia Recortada), DVD.

Nas leituras efetuadas encontramos entendimento e sincronia. Experimentamos novamente o prazer da *epifania*, na elaboração de novos significados para as ações experimentadas. Acreditamos, assim, que o curso atingiu qualidade significativa enquanto processo de aprendizado a cada sessão ou módulo, assim como em seu desenvolvimento global. As amostragens examinadas demonstraram que a maioria dos alunos percebeu, de forma clara, o sentido de unidade que perpassou as atividades programadas. Aprovou seu ritmo e mostrou desenvolvimento conceitual, artístico e ético.

A condução do evento foi uma experiência singular, igualmente de caráter afetivo, intelectual e sensorial, pela qual passamos com prazer, e não sem sofrimento. Minha memória está impregnada de palavras e imagens significativas, assim como por sensações e impressões compartilhadas, através da prática do ensino, nas condições de vivência aqui discutidas.

Reconhecendo bases presentes em meu próprio processo de formação ou comparando conceitos e disposições junto à bibliografia consultada, percepções foram reativadas, direcionamentos confirmados, reconfirmaram-se significados sobre o tema principal, assim como sobre as demais questões abordadas na experiência. O experimento, continuado através do processo do exame dos resultados frente ao vocabulário complementado pelas leituras selecionadas conclui-se com a elaboração desta dissertação. Encontramos neste momento sobre mais um ponto de encerramento. Espera-se assim consumir um ciclo, cuja origem talvez possa ser identificada entre as evoluções aqui mencionadas.

Da prática à teoria, uma experiência marcou o aprendizado comum. A exemplo de Flávio Império, longe das regras de conduta profissionais, é na área do ensino que, atualmente, encontro a liberdade de expressão e pesquisa e, através dela compartilho experiências com os estudantes: “É como professor que eu pesquiso mais diretamente os mecanismos de funcionamento da percepção humana e da possibilidade que o espaço tem como linguagem”³²⁴.

Sigo em experiência.

³²⁴ IMPÉRIO, F. Caderno do artista (5.8). Acervo Flávio Império.

7. Referências Bibliográficas

- ALBERS, J. **A interação da cor**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- APPIA, A. **A Obra de Arte Viva**. Trad. Redondo Jr. Lisboa: Ed. Arcádia, s/d.
- BITTERBERG, K. **Bauhaus**. Stuttgart: Instituto Cultural de Relações Exteriores, 1974.
- CORTÁZAR, J. **O Jogo da Amarelinha**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. Org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EUCLIDES. **Os elementos**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- FÉRAL, J. **Teatro, teoria y práctica: meas allá de leas fronteras**. Buenos Aires: Galerna, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOETHE, J. W. **Doutrina das cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993. GORNI,
- GROPIUS, W. (edited and introduction). **The Theater of the BAUHAUS**. (SCHLEMMER, O.; MOHOLY-NAGY, L. MOLNAR, F). London: Eyre Methuen, 1979.
- GUMBRECHT, H.U. **A produção de presença, o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- HAMBURGER, A. I; KATZ, R. **Flávio Império**. São Paulo: Editora EDUSP, 1999.
- HAMBURGER, V. **Arte em cena, a direção de arte no cinema brasileiro**. São Paulo: Editora Senac e Edições Sesc, 2014.
- IMPÉRIO, F. **Caderno do artista 5.8**. São Paulo: Coleção Acervo Flávio Império, 1974c.
- KANDINSKY, W. **Do Espiritual na Arte**. São Paulo: MartinsFontes, 1990.
- _____. **Ponto e linha sobre o plano**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- KLEE, P. **Pedagogical Sketchbook**. Londres: Faber and Faber, 1973.
- LEHAMNN, H-T. **Teatro pós dramático**. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac-Naify, 2007.
- MOHOLY-NAGY, L. **Do Material à Arquitetura**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA, 2005.
- MOHOLY-NAGY, L. **Vision in Motion**. Chicago: Paul Theobald and Company, 1969.
- PEDROSA, I. **Da cor à cor inexistente**. Niterói: Léo Christiano Editorial Ltda., 1980.

SILVESTRINI, N. **Color System**. [S.I.]: KontextWissenschaft, 2011. Disponível em: <<http://www.colorsistem.com>>. Acesso em: 22 set. 2014, 15:00.

WICK, R. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Entrevistas

DELLEUZE, G. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Paris: Éditions Montparnasse, 1988-1989. 480 min. color. son. Realização de Pierre-André Boutang e Michel Pamart. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yu55SONCA28&list=PL9410288DA0B684BA>>. Acesso em: 26 ago. 2014, 17:27.

CORREA, J.C.M., **Exposição Retrospectiva Rever Espaços**. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1983. Entrevista a Maria Thereza Vargas e Mariangela Alves Lima. Acervo Flávio Império.

Acervos Consultados

Acervo Flávio Império.

Artigos

MAGALHÃES, V. M. de M. **O Conceito da Experiência em Dewey e a Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_19.PDF> Acesso em 4 set 2014.

MOHOLY-NAGY, L. *Theater, Circus, Variety* In: **The Theater of the BAUHAUS**. (SCHLEMMER, O.; MOHOLY-NAGY, L. MOLNAR, F). London: Eyre Methuen, 1979.

MOLNAR, F. *U-Theater* In: **The Theater of the BAUHAUS** (SCHLEMMER, O.; MOHOLY-NAGY, L. MOLNAR, F). London: Eyre Methuen, 1979.

SCHLEMMER, O.; MOHOLY-NAGY, L. MOLNAR, F. **The Theater of the Bauhaus**. London: Eyre Methuen, 1979.

SCHLEMMER, O. *Man and Art Figure* In: **The Theater of the BAUHAUS**. (SCHLEMMER, O.; MOHOLY-NAGY, L. MOLNAR, F). London: Eyre Methuen, 1979.

SCHLEMMER, O. *Theater (Bühne)* In: **The Theater of the BAUHAUS**. (SCHLEMMER, O.; MOHOLY-NAGY, L. MOLNAR, F). London: Eyre Methuen, 1979.

TARKOVSKI, A. **Esculpir o tempo**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Trabalhos acadêmicos

GARCIA, L.L. **Flávio Império: desenho de um percurso**. Campinas: Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Prof. Dr. Wilson Florio Orientador, 2012

GORNI, M. **Flávio Império, arquiteto e professor.** São Carlos: Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos. Orientador, Prof. Dr. Carlos Roberto Monteiro de Andrade, 2004

araAPÊNDICE A: Tabela - Experiências pedagógicas anteriores

Título do Curso	Instituição	Data / Cidade	Nº hora	Método aplicado	Professores e palestrantes convidados	Espaço de aula
Direção de arte e cenografia no Cinema	Escola Vídeo Fundação - RJ	2002 - Intensivo RJ - RJ	15	TIPO A		Formato auditório
Direção de arte e cenografia no Cinema	Escola Vídeo Fundação - RJ	2003 - Intensivo RJ - RJ	15	TIPO A		Formato auditório
Direção de arte e cenografia no Cinema	CTR - ECA - USP.	2003 - Intensivo SP - SP	15	TIPO B		Formato auditório
Direção de arte e cenografia no Cinema	Festival de Vídeo de 5 minutos – SA - BA	2004 - Intensivo SA- BA	15	TIPO B		Formato auditório
Direção de arte e cenografia no Cinema	Escola Vídeo Fundação – RJ - RJ	2004 - Intensivo RJ - RJ	15	TIPO B		Formato auditório
Cenotecnia e Direção de arte - Escola de Fábrica, FNDE 844041/2006.	Escola Vídeo Fundação - RJ - RJ	2006 - Anual RJ -RJ		CONSUL - TORIA		Formato auditório Oficina de madeira e desenho
Introdução à Direção de arte e Cenografia	Escola de Cinema Anhembi Morumbi SP – SP	2007 - Intensivo SP - SP	20	TIPO B		Formato auditório
Introdução à Direção de arte	Escola São Paulo - SP	2007- Intensivo 1 SP - SP	18	TIPO B		Formato ferradura
Discutindo Direção de Arte	Escola São Paulo - SP	2007 – Intensivo 2 SP - SP	18	TIPO B		Formato ferradura
Direção de arte e Cenografia no Cinema	Escola de Audiovisua l de Fortaleza - CE	2007 - Intensivo Fortaleza - CE	18	TIPO B		Formato auditório

Título do Curso	Instituição	Data / Cidade	Nº hora	Método aplicado	Professores e palestrantes convidados	Espaço de aula
Introdução à Direção de arte	Escola São Paulo - SP	2008 - Intensivo SP - SP	18	TIPO B		Formato ferradura
Direção de arte e Montagem no Cinema	Escola São Paulo - SP	2008 - Semestral SP - SP	40	TIPO C	Raimo Benedetti: edição e prática	Formato ferradura; Rua Augusta
Introdução à Direção de arte e Cenografia	SESC - SP Unidade avenida Paulista	2009 - Intensivo SP - SP	18	TIPO B		Formato auditório
Introdução à Direção de arte	Escola São Paulo - SP	2009 Intensivo 1 SP - SP	18	TIPO B		Formato ferradura
Introdução à Direção de arte	Escola São Paulo - SP	2009 Intensivo 2 SP - SP	18	TIPO B		Formato ferradura
Direção de arte e Montagem no Cinema	Escola São Paulo - SP	2009 – Semestral 1 SP - SP	40	TIPO C	Raimo Benedetti: edição e prática	Formato ferradura Rua Augusta
Direção de arte– 1 semestre Módulo 1	Escola São Paulo - SP	2009 – Semestral 2 SP - SP	90	TIPO E	Eliane Caffé: direção e roteiro Lauro Escorel: fotografia Marjorie Gueller: figurino Denise Borro: maquiagem José F. Neto: efeitos especiais digitais Shiozi Izuno: efeitos especiais mecânicos Raimo Benedetti: edição edição e prática Cyro Del Nero: história da arquitetura, arte, design e vestuário.	Formato auditório Formato ferradura Galeria Flórida
Direção de arte para um espetáculo	Teatro Castro Alves Salvador - BA	2009 - Intensivo SA - BA	40	TIPO D	Marjorie Gueller: figurino	Oficina de adereços e ateliê
Introdução à Direção de arte	Escola São Paulo - SP	2010 – Intensivo 1 SP - SP	18	TIPO B		Formato ferradura
Introdução à Direção de arte	Escola São Paulo - SP	2010 – Intensivo 2 SP - SP	18	TIPO B		Formato ferradura

Título do Curso	Instituição	Data / Cidade	Nº hora	Método aplicado	Professores e palestrantes convidados	Espaço de aula
Direção de arte— 1 semestre Módulo 1	Escola São Paulo - SP	2010 Semestral 1 SP - SP	90	TIPO E	Anna Muylaert: direção e roteiro Lauro Escorel: fotografia Marjorie Gueller: figurino Denise Borro: maquiagem José F. Neto: efeitos especiais digitais Shiozi Izuno: efeitos especiais mecânicos Raimo Benedetti: edição e prática Cyro Del Nero: história da arquitetura, arte, design e vestuário	Formato auditório Formato ferradura Galeria Flórida
Direção de arte— 1 semestre Módulo 2	Escola São Paulo - SP	2010 Semestral 2 SP - SP	90	TIPO F	Paulo Von Poser: desenho da cidade e seus personagens Douglas Canjani: desenho arquitetônico Beatriz Pessoa: cor e textura, em parceria a pesquisadora José Roberto Eliezer: fotografia Raimo Benedetti: edição e prática Gisela Domschke: recursos digitais	Formato auditório Ateliê de desenho Edifício Anchieta Galeria Flórida
Introdução à Direção de arte	Escola São Paulo - SP	2010 Intensivo 1 SP - SP	18	TIPO B		Formato ferradura
Introdução à Direção de arte	Escola São Paulo - SP	2010 Intensivo 2 SP - SP	18	TIPO B		Formato ferradura
Introdução à Direção de arte	Fundação Joaquim Nabuco - CANNE	2010 - Intensivo João Pessoa	18	TIPO B		
Introdução à Direção de arte	Fundação Joaquim Nabuco - CANNE -	2010 - Intensivo Recife	18	TIPO B		Formato auditório
Introdução à Direção de arte e Cenografia no Cinema	Centro Universitário Belas Artes - Pós Graduação Cenografia Figurino	2010 - Semestral SP - SP	40	TIPO B TIPO G		Formato auditório Espaço de laboratório

Título do Curso	Instituição	Data / Cidade	Nº hora	Método aplicado	Professores e palestrantes convidados	Espaço de aula
Fronteiras Permeáveis	Centro Cultural Barco (a convite de Mariana Lima)	2010 - Intensivo SP - SP	24	TIPO G	Raimo Benedetti professor colaborador e apoio técnico	Espaço de laboratório
Direção de arte– 1 semestre Módulo 1	Escola São Paulo	2011 – Semestral 1 SP - SP	90	TIPO E	Anna Muylaert: direção e roteiro Lauro Escorel: fotografia Marjorie Gueller: figurino Denise Borro: maquiagem Clíssia Moraes: coordenação de arte e produção de objetos Raimo Benedetti: edição e prática Denise Pollini: história da arquitetura, arte, design e vestuário	Formato auditório Formato ferradura Galeria Flórida
Direção de arte– 1 semestre Módulo 2	Escola São Paulo	2011 – Semestral 2 SP - SP	90	TIPO F	Paulo Von Poser: o desenho da cidade e seus personagens Douglas Canjani: desenho arquitetônico Beatriz Pessoa: cor e textura - em parceria a pesquisadora José Roberto Eliezer: fotografia Raimo Benedetti: edição e prática Gisela Domschke: recursos digitais	Formato auditório Ateliê de desenho Galeria Flórida
Fronteiras Permeáveis	Academia Internacional de Cinema	2011 - Intensivo São Paulo	12	TIPO G	Raimo Benedetti professor colaborador e apoio técnico	Espaço de laboratório
Permeable Bounderie: the space, self and the other	Scenofest 12ª Quadrienal de Praga - Prague Academy of the Performing Arts	2011 - Intensivo Praga– R.Tcheca.	12	TIPO G	Raimo Benedetti professor colaborador e apoio técnico	Espaço de laboratório
Introdução à Direção de arte	Fundação Joaquim Nabuco - CANNE	2011- Intensivo Natal - RN	20	TIPO B		Formato auditório

Título do Curso	Instituição	Data / Cidade	duração (horas)	Método aplicado	Professores e palestrantes convidados	Espaço de aula
Introdução à Direção de arte	Fundação Joaquim Nabuco - CANNE	2011 - Intensivo São Luis - MA	20	TIPO B		Formato ferradura
Introdução à Direção de arte	Fundação Joaquim Nabuco - CANNE	2011 - Intensivo Salvador - BA	20	TIPO B		Formato ferradura
Direção de arte cinematográfica – 1 semestre	Centro Cultural Barco	2012 - Semestral SP - SP	70	TIPO E	Tata Amaral: direção Alekssei Abib: roteiro Lauro Escorel: fotografia Joana Porto: figurino Anna Van Steen: maquiagem Clíssia Moraes: coordenação de arte e produção de objetos Raimo Benedetti edição Denise Pollini: história da arquitetura, arte, design e vestuário.	Formato ferradura
Direção de arte cinematográfica – 1 semestre	Centro Cultural Barco	2013 - Semestral 1 SP - SP	70	TIPO E	Eliane Caffé: direção Alekssei Abib: roteiro Lauro Escorel: fotografia David Parizotto: figurino Anna Van Steen: maquiagem Clíssia Moraes: coordenação de arte e produção de objetos Raimo Benedetti edição Denise Pollini: história da arquitetura, arte, design e vestuário.	Formato ferradura
Direção de arte cinematográfica – 1 semestre	Centro Cultural Barco	2013 - Semestral 2 SP - SP	70	TIPO E	Hector Babenco: direção Alekssei Abib: roteiro Helô Passos: fotografia Cristina Camargo: figurino Anna Van Steen: maquiagem Clíssia Moraes: coordenação de arte e produção de objetos Raimo Benedetti edição Denise Pollini: história da arquitetura, arte, design e vestuário.	Formato ferradura

Legenda

TIPO A: sistema expositivo, ilustrado por estudos de caso sobre Direção de Arte Cinematográfica; desenvolvimento de trabalho prático em grupo baseado em conto literário dado como roteiro a ser analisado, discutido; estabelecimento de partido de direção de arte. Participação da pesquisadora: professora.

TIPO B: sistema expositivo ilustrado por estudos de caso sobre Direção de Arte Cinematográfica. Participação da pesquisadora: professora

TIPO C: sistema expositivo, ilustrado por estudos de casos. Direção de Arte e Edição, ilustrado; realização de trabalho prático em investigação acerca de lugar urbano específico. Participação da pesquisadora: professora:

concepção e coordenação geral; professora de Direção de Arte e Cenografia; condutora da experiência prática.

TIPO D: sistema expositivo, ilustrado sobre Direção de Arte e Cenografia Teatral; desenvolvimento de cenografia e figurino sobre texto dado, exercício aplicado como processo seletivo de projeto a ser produzido pelo Teatro Castro Alves - Bahia. Participação da pesquisadora: professora: concepção e coordenação geral; professora de Direção de Arte e Cenografia; condutora da experiência prática.

TIPO E: sistema expositivo sobre direção de arte, direção, roteiro, fotografia, cenografia, figurino, maquiagem e edição, além de história da arte, arquitetura, vestimenta e *design*; estudos de casos ilustrados por documentos de realização; desenvolvimento de peça audiovisual a partir de investigação acerca de lugar urbano específico.

Participação da pesquisadora: concepção e coordenação geral; professora de Direção de Arte e Cenografia; condutora da experiência prática.

TIPO F: sistema expositivo, ilustrado por estudos de caso sobre Direção de Arte Cinematográfica, exercícios práticos de desenho livre, desenho arquitetônico; edição e animação; pintura e aquarela; exercícios de construção com base no improviso; recursos digitais de tratamento de imagem; fotografia cinematográfica. Desenvolvimento de peça audiovisual a partir da palavra "Luxúria" em exercício individual, concepção e produção de instalação expositiva dos trabalhos realizados.

Participação da pesquisadora: professora: concepção e coordenação geral; condução das aulas expositivas sobre Direção de Arte e Cenografia e da experiência prática.

Tipo G: aulas experienciais de imersão sinestésica. Participação da pesquisadora: condução.