

# Revista Nupeart

Volume 25

2021



# REVISTA NUPEART VOLUME 25

## DOSSIÊ PROF-ARTES

### UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

**Reitor:** Dilmar Baretta

**Vice-Reitor:** Luiz Antonio Ferreira Coelho

**Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade:** Mayco Moraes Nunes

### CENTRO DE ARTES – CEART

**Direção Geral:** Daiane Dordete Steckert Jacobs

**Direção de Ensino de Graduação:** Fátima Lima

**Direção de Pesquisa e Pós-Graduação:** Viviane Beineke

**Direção de Extensão:** Neide Schulte

**Direção Administrativa:** Gustavo Pinto de Araújo

*Os conceitos e ideias expressas neste periódico são de inteira responsabilidade de seus autores.*

**Acesse a Revista online em:**

<http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>

**Entre em contato pelo e-mail:**

revistanupeart.ceart@udesc.br

## EXPEDIENTE

### CONSELHO EDITORIAL

#### **Editor/a:**

Diego de Medeiros Pereira, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Sandra Mara da Cunha, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

#### **Membros/as**

Fábio Guilherme Salvatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jociele Lampert, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada, Espanha

Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Marluci Menezes, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Portugal

Moema Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Mônica Zewe Uriarte, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Patricia Adelaida González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto, Portugal

Tereza Mara Franzoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Vânia Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Vicente Concilio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

**PARECERISTAS – VOLUME 25**

Adriana Patrícia dos Santos  
Alexandre Gandolfi Neto  
Andrea Aparecida Cavinato  
Andrea Fraga da Silva  
Andrea Nascimento Elias  
Ariane Guerra Barros  
Cássia Ferreira Miranda  
Cristóvão de Oliveira Carraro  
Daiane Dordete Steckert Jacobs  
Diego de Medeiros Pereira  
Diogo Barbosa  
Eliane Regina Crestani Tortola  
Elisângela de Freitas Mathias  
Elisene Castro Matos  
Elni Elisa Willms  
Emerson De Paula Silva  
Filipe Rafael Gracioli  
Giselly Brasil  
Heloisa Feichas  
Heloisa Marina  
Henrique Bezerra de Souza  
Inês Saber de Mello  
Jonathan Aguiar  
Jovair Batista de Jesus  
Kássia Valeria Oliveira Borges  
Lara Tatiane de Matos  
Luis Sandes  
Marcia Berselli  
Marco Aurélio Cruz Souza  
Marcos de Souza Machado  
Marcos Fogaça  
Margarete Sacht Góes  
Mariana Lopes Junqueira  
Neila Cristina Baldi  
Paloma Bianchi  
Rejane Galvão Coutinho  
Rodrigo Cantos Savelli Gomes  
Rosa Maria Blanca  
Sandra Mara da Cunha  
Sheyna Sheyna Teixeira Queiroz  
Sonia Laiz Vernacci Velloso  
Vânia Müller  
Vicente Concilio

**Editoração, Diagramação e Projeto Gráfico**

Setor de Revistas do CEART/UDESC

**Bolsista**

Giovanna Aranda - Gika

**Arte da capa:**

the blowup - Unsplash <https://unsplash.com/@theblowup>

## EDITORIAL

É com grande alegria que apresentamos o Volume 25 da Revista Nupeart, com a publicação do Dossiê dedicado a artigos e relatos de experiência escritos com base em pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Artes, o Prof-Artes.

Os textos que compõem este volume são o resultado das reflexões empreendidas por professoras e professores que atuam em escolas da educação básica e pública no Brasil, nas áreas do teatro, música, dança e artes visuais.

As autoras e os autores tematizam questões ligadas ao ensino e aprendizagem da Arte, com relatos vindos de diferentes estados do País, em uma mostra das ricas possibilidades do trabalho que pode ser desenvolvido nesta área do conhecimento.

As pesquisas desenvolvidas no “chão da escola” reafirmam a importância dessa modalidade de mestrado, tanto para a formação artística de crianças e jovens como para a qualificação das e dos profissionais docentes que atuam em contextos múltiplos e diversos.

O volume 25 conta, ainda, com três artigos que compõem a seção Fluxo Contínuo, sendo dois textos da área do teatro e um da música.

Desejamos que essas propostas inspirem outras e outros profissionais a se desafiarem tanto na ampliação de seus saberes, de forma qualificada, quanto na expansão de suas práticas artísticas e pedagógicas, rompendo os muros que, muitas vezes, separam a escola do que é produzido fora dela.

Com a publicação deste Volume 25 - Dossiê Prof-Artes, encerramos nosso trabalho na editoria da Revista Nupeart. Agradecemos as pessoas que estiveram conosco nesses dois anos e meio, tanto na proposição de temáticas para dossiês como nas avaliações de artigos e relatos de experiências. Em especial, agradecemos à bibliotecária Marcela Reinhardt por todo seu apoio e suporte nesse período. A Revista Nupeart segue no seu importante caminho de ser uma publicação que acolhe trabalhos de artistas e professores de todas as linguagens da Arte, e desejamos um bom trabalho aos próximos editores.

Boa leitura!

**Sandra Cunha e Diego Pereira, editora e editor da Nupeart.**

# As Artes da Cena como conhecimento e pesquisa na escola<sup>1</sup>

*Texto de autores convidados:*

*André Carreira<sup>2</sup>*

*Biange Cabral<sup>3</sup>*

*Diego de Medeiros Pereira<sup>4</sup>*

**DOI:** 10.5965/2358092525252021006vvv

1. Este material é um desenvolvimento do texto "Teatro como conhecimento" publicado por André Carreira e Biange Cabral como introdução do livro Metodologias de pesquisa em Artes Cênicas pela ABRACE, organizado conjuntamente com Luiz Fernando Ramos e Sergio Coelho Farias em 2006 pela Editora 7 Letras, Rio de Janeiro.

2. Doutor em Teatro pela Universidade de Buenos Aires. Professor do Departamento de Artes Cênicas, Programa Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) e Programa de Pós-graduação em Teatro (PPGT) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: carreira@udesc.br.

3. Doutora em Philosophy Of Art Drama In Education pela University Of Central England. Professora aposentada do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: biangecabral@hotmail.com.

4. Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professor do Departamento de Artes Cênicas, Programa Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) e Programa de Pós-graduação em Teatro (PPGT) dessa instituição. E-mail: diego.pereira@udesc.br.

---

## RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre metodologia de pesquisa em artes cênicas, a partir da perspectiva da prática artística como objeto de pesquisa. Discute-se a investigação científica em artes cênicas, particularmente considerando possíveis diálogos com trabalhos desenvolvidos no espaço da escola.

**Palavras-chave:** prática criativa como pesquisa, arte efêmera, teatro na escola.

---

## ABSTRACT

This text presents reflections on research methodology in performing arts, from the perspective of artistic practice as an object of research. Scientific research in performing arts is discussed, particularly considering possible dialogues with works developed in the school space.

**Keywords:** creative practice as research, ephemeral art, theater at school.

## NOTA DE ABERTURA

Antes de apresentar o conteúdo deste texto, dois dos autores, André e Diego, gostariam de fazer uma homenagem a essa docente e pesquisadora destacada que é Biange Cabral. Ter colaborado com ela como colega, orientando ou estudante foi uma oportunidade única para pessoas interessadas no ensino do teatro nas escolas. Nos espaços do Departamento de Artes Cênicas da UDESC ou em processo de teatro em trânsito nos bairros de Florianópolis, em atividades de pesquisa em Exeter e Londres (Inglaterra) e nos congressos da ABRACE, foi sempre interessante, provocador e divertido estar com Biange e pensar formas de criação que rompiam com os modelos mais tradicionais do teatro relacionado com a Educação. Sabemos que muitas outras pessoas viveram experiências semelhantes, resultado da extrema generosidade que sempre marcou as iniciativas que essa comprometida professora levou adiante. Sua influência repercute em muitas salas de aula nas quais professoras e professores seguem seu exemplo de buscar os modos mais variados de integrar as Artes nos processos educacionais.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre práticas artísticas e/ou pedagógicas no campo das artes cênicas lida com objetos efêmeros, propostas que têm seu maior interesse no próprio acontecimento, no instante da experiência. Isso implica na dificuldade, em alguns casos, de fixar o objeto de pesquisa e, conseqüentemente, de buscar procedimentos que permitam abordagens mais estáveis. Essa busca pode ser uma quimera na pesquisa, mas ainda é uma questão central para as pessoas que investigam processos e procedimentos artísticos em diferentes contextos, da cena ao chão da escola.

As artes cênicas constituem um campo diverso e múltiplo que pede um olhar que reconheça sua complexidade a partir dos distintos fazeres que compõem o que definimos como teatro e dança. Quando pensamos sobre pesquisas referentes às artes da cena na escola essa complexidade se faz ainda maior e mais desafiadora, porque o objeto parece se deslocar, sobremaneira, para os territórios da prática. A reflexão sobre processos e procedimentos se torna mais relevante, uma vez que a experiência em questão constitui terreno fértil para novos saberes dimensionados a cada contexto. Isso torna ainda mais difícil a fixação desse objeto de estudo que é mutável e extremamente dinâmico.

O caráter processual de grande parte das experiências que são objeto de projetos de pesquisa e a efemeridade da prática artístico-pedagógica são fatores determinantes para entendermos os desafios dessa categoria de pesquisa. Como consequência, surge a necessidade de se encontrar aspectos que sustentem as possibilidades de leitura dessas práticas no contexto de uma pesquisa de pós-graduação. É recorrente que nos questionemos se haveria pontos mais fixos e estáveis ou se deveríamos, simplesmente, abrir mão da pretensão de qualquer durabilidade e de apreensão do acontecimento artístico? A singularidade dos processos aparecerem dúvidas sobre a documentação e, logicamente, sobre como organizar a reflexão sobre os resultados das experimentações cênicas e pedagógicas.

O objetivo deste texto é propor algumas reflexões sobre problemas metodológicos relacionados com a pesquisa relativa às práticas cênicas, particularizando a escola como ambiente, uma vez que o foco do Prof-Artes está nos trabalhos relacionados com a Educação Básica pública. Pretendemos contribuir com processos de pesquisa na escola que considerem as práticas das artes cênicas como laboratórios nos quais se reflete sobre os processos educacionais e artísticos, compreendendo que isso permite instalar discussões sobre as linguagens do teatro e da dança.

O primeiro aspecto que nos parece interessante se refere à delimitação do objeto de pesquisa. Nesse sentido, tomamos em consideração as palavras do físico Albert Einstein, quando esse afirmou que “a formulação de um problema é bem mais essencial do que sua solução [...] e que o estudo de antigos problemas baseados em novos pontos de vista, requer uma imaginação fértil e traz real progresso para a ciência” (1967, p. 34). O argumento do famoso cientista nos ajuda a pensar que a identificação de questões sobre nossas práticas é o ponto de partida fundamental para nossos processos de pesquisa. O que devemos tratar de formular com precisão, em primeiro lugar, é a pergunta que mobiliza a reflexão.

Formular o problema sem a urgência de uma solução imediata concreta seria a ação que poria em discussão os saberes que temos consolidados como úteis e funcionais. A formulação do problema é mais importante que sua solução porque é o que modifica o conhecimento e coloca em crise nossas formas de fazer as coisas, e impulsiona o trabalho coletivo. As soluções finalmente poderão ser diversas e complementares. A pergunta é o que produz o movimento dos processos criativos. Pensamos que a pesquisa em artes cênicas pode ser compreendida, principalmente, como uma posta em marcha de processos de discussão da própria arte.

Einstein também dizia que a formulação de um problema deveria ser feita da forma mais elegante possível. Essa elegância seria nada mais do que a busca pela simplicidade ao se pensar as questões da pesquisa. Buscar perguntas simples e compre-

ensíveis facilitaria a reflexão coletiva sobre o objeto da pesquisa. Assim, Einstein dedicou muito tempo a construir sua famosa fórmula de modo mais simples e elegante possível para explicitar a Teoria da Relatividade:  $E = MC^2$ .

As perguntas simples que todas as pessoas envolvidas no processo de trabalho possam compartilhar ampliam as possibilidades de reflexão coletiva e impulsionam o aprofundamento das discussões ao redor do objeto de estudo. Essas perguntas devem se relacionar tanto com os aspectos temáticos do trabalho quanto com as dimensões formais e processuais.<sup>5</sup>

Por outro lado, tratar de olhar os velhos problemas sob novas perspectivas supõe um procedimento metodológico que aceita se deslocar das certezas já consolidadas. Isso nos conduz inevitavelmente para posições mais flexíveis e criativas porque deixamos de reafirmar o estabelecido. É necessário olhar nossas práticas artístico-pedagógicas de forma a problematizá-las abrindo nosso campo de visão de modo a vermos aquilo que consideramos teatro ou dança com novas possibilidades de realização e estudo. A pesquisadora Cecily O'Neill, entretanto, afirma:

É importante evitar a tentação de se considerar somente problemas cuja resposta já conhecemos. Estas perguntas não são autênticas. Elas podem confirmar nossas ideias, mas o processo não oferecerá surpresas, nem se produzirão verdadeiros descobrimentos. Pode ser mais genuinamente autêntico e estético, ainda que também possa ser assustador, propor um problema para o qual não existem respostas definitivas. (O'NEILL, 1996, p. 141).

---

5. Como diz Cabral: "A prática como pesquisa se distingue da pesquisa sobre a prática, caracterizando-se como uma investigação centrada no relacionamento professor-aluno buscando conhecimento formal em teatro. O aspecto que a melhor identifica seria então o grau de visibilidade que ela mantém do foco da pesquisa tornando evidente durante o processo as questões sendo investigadas e as distintas formas de resposta. A natureza essencialmente social desta atividade na área do teatro acentua sua dimensão ética, ideológica e política tanto quanto epistemológica. Ética ao questionar os valores embutidos na prática sob investigação; ideológica, na medida em que a pesquisa realizada de forma coletiva prioriza, em si, a democratização do acesso e do conhecimento; política em decorrência dos princípios de autonomia e cidadania adjacentes a estes processos". (CABRAL, 2003, p. 342).

Assim, nosso ponto de partida é a reivindicação de um exercício de reflexão metodológica que considere as artes cênicas na escola a partir de referenciais dos mais diversos lugares e fazeres artísticos. Sem desconsiderar a importância do elemento didático, considerar o poético e o estético como desafios para a pesquisa na escola.

Quaisquer sejam os pontos de partida da pesquisa, o horizonte leva sempre se relaciona de alguma forma a um “espetáculo”, ou seja, a uma prática na qual corpos performam em relação com outros corpos e, portanto, apresentam-se como acontecimento entre pessoas. Ainda que seja muito difícil chegar ao ponto da materialização de um espetáculo propriamente dito, e a apreensão da linguagem e o reconhecimento desta como um saber passível de ser experimentado e posto em comunicação seja um foco explícito na sala de aula, o jogo e o ensaio constituem também momentos performáticos vinculados à nossas ideias sobre o espetáculo.

As artes da cena trazem em si tantas possibilidades que aquilo que parece a delimitação de um objeto de pesquisa explícito, nada mais é que a abertura de um leque de proposições. Podemos pensar os exercícios cênicos como práticas vivas de convivência durante as quais se formulam os problemas a serem pesquisados. Entre essas práticas estão todos os formatos nos quais visualizamos experimentações de elementos das artes cênicas, dos mais simples aos mais complexos, dos jogos à cena, das investigações individuais e/ou coletivas ao espetáculo, considerando todas essas práticas com as linguagens cênicas como instâncias a partir das quais pensar a própria pesquisa.

---

## A EFEMERIDADE E A MEMÓRIA

O teatro e a dança tentam sempre escapar das mãos ávidas de quem pesquisa, mãos que os querem segurar para caracterizá-los, destrinchá-los, descrevê-los e explicá-los. A cena parece perceber a ameaça que representa ser abordada como foco de uma pesquisa e foge para sobreviver como experiência.

Para toda entidade dinâmica, receber nomes e ser submetida a categorizações pode significar uma morte iminente, e a arte sobrevivente se escorre pelas frestas que o pensamento analítico não consegue fechar. Isso é algo que assombra pesquisadoras e pesquisadores que estudam as artes cênicas. Uma vez fotografada ou gravada em vídeo a cena, aquela que vimos, fotografamos e gravamos, já não mais existe. Os modos de registro são apoios importantes e inestimáveis, mas não são a própria experiência da cena compartilhada em co-presença no espaço. As formas videográficas serão outra linguagem artística com suas particularidades. Esse seria o caso, por exemplo, da videodança, que é bastante diferente do registro de apresentações de dança.

As artes cênicas são efêmeras e existem nos corpos no momento da performance, e existem nas memórias das pessoas que atuaram ou assistiram. A narrativa da experiência do fazer – como audiência ou artistas – é o eco da cena, é sua continuidade viva porque é um registro do afeto. Em um paralelo com a sala de aula, podemos citar as palavras de Carmela Soares:

Uma poética do efêmero como proposta metodológica para o ensino do teatro na escola pública se constrói a partir da atitude lúdica do olhar, que no seu dinamismo capta as imagens e formas que se manifestam no momento presente e lhes atribuem um sentido teatral. Esta atitude lúdica deve ser o eixo norteador das ações pedagógicas. É ela que nos permite encontrar na escola a poesia, a teatralidade das formas. (SOARES, 2010, p. 95).

Um desafio aos pesquisadores e pesquisadoras que subtraem da sua prática em sala de aula os objetos de sua pesquisa é a materialização dessas experiências. Encontrar suportes que deem conta de, de algum modo, abarcar as experiências efêmeras, os momentos poéticos, o que ficou na memória de quem instaurou ou imergiu na proposta.

O pesquisador Marvin Carlson (2001) diz que o teatro é uma arte assombrada por fantasmas. Não os fantasmas que supostamente voam entre as coxias e corredores de velhas salas teatrais, mas pelos fantasmas das nossas memórias que recriam aquilo que vimos e sentimos quando assistimos algum espetáculo que se projetou em nós como uma experiência, como um acontecimento que nos transformou. Esses registros corporais, em maior ou menor grau, também ocorrem quando assistimos às crianças e jovens imersos em uma proposta artística ou compartilhando com seus pares suas criações. Esses diferentes elementos são materiais de pesquisa.

Ainda as pessoas que atuam podem falar desses fantasmas com alguma facilidade, porque apesar de sua efemeridade o fazer da cena tem potência para nos habitar, como fantasmas que nos conectam uma e outra vez com a experiência de nos colocarmos frente a uma audiência, mentindo verdades como o desejo de sermos agentes da transformação.

Talvez uma meta das e dos artistas da cena seja criar fantasmas – elementos potentes de memória – que perdurem nas pessoas que assistiram às suas apresentações. Considerar essas imagens como parte constituinte do nosso objeto de estudo pode nos ajudar a buscar abordagens que ampliem nossos procedimentos de registro da pesquisa, mas que, sobretudo, potencializem nossas práticas nas escolas.

---

## POSSIBILIDADE DE ENFOQUES DE PESQUISA

A efemeridade, característica do acontecimento cênico, sempre aparece como um problema abordado por várias correntes de pensamento dentro da pesquisa da área. É claro que existe então um desejo legítimo de se apreender o objeto de forma consistente e isso produz uma força que impulsiona a busca dos melhores instrumentos para a investigação acadêmica.

O cientificismo, entretanto, proposto por algumas correntes de pesquisa, além de tentar fazer do objeto teatro – um fenômeno volátil – algo mais consistente e durável, também

parece querer justificar a importância de tais pesquisas lhes atribuindo valores científicos. Identificar este objeto, porém, por meio de instrumentos da ciência, muitas vezes só se sustenta como argumento político dentro das disputas simbólicas e de financiamento da pesquisa.

Apesar disso, buscar semelhanças fenomenológicas entre o acontecimento de representação e outros campos de conhecimento, teria a virtude de ampliar as fronteiras do conhecimento do teatro ao redefinir zonas de trabalho antes pouco transitadas pelos pesquisadores e pesquisadoras. Isso também pode trazer elementos que renovem nossa compreensão das práticas artísticas e pedagógicas das artes cênicas, e de sua condição de fala.

Um exemplo disso são os elementos antropológicos e sociológicos observados nas situações de representação cênica e jogo, que podem ser melhor compreendidos a partir de instrumentos científicos já experimentados em outros campos e adaptados aos objetos da cena.

A pesquisa na área das artes cênicas é uma descendente direta dos avanços teóricos do campo da literatura. Os instrumentos mais importantes que deram impulso à formalização da pesquisa teórica do teatro são provenientes dos estudos literários do século XIX, pois antes de ser tratado como uma arte da performance, o teatro foi estudado na esfera do texto escrito.

Esse fato, logicamente, não satisfaz a muitas abordagens que perceberam as limitações de se estudar um objeto tão dinâmico apenas a partir de uma de suas linguagens: a literária, a mais estável de todas que conformam o teatro. Nesse sentido, é possível identificar a semiologia teatral como uma das grandes alavancas teóricas que situou os estudos teatrais no terreno de sua especificidade: a identificação do texto espetacular.

Os estudos semiológicos deram a devida importância ao discurso espetacular complementando o enfoque da sociologia do teatro; se essa última centrava sua atenção nas repercussões sociais do objeto artístico ou nos reflexos artísticos dos fenômenos sociais, a semiologia buscava o desvendar de sentidos do espetáculo sem desconhecer as inter-relações entre sociedade e espetáculo.

A semiologia teatral, a partir dos princípios de Peirce (1978), Greimas (1973) e Saussure (1971) funcionou, no final do século XX, como uma das principais referências na abordagem teórica do espetáculo teatral. Roland Barthes definiu o teatro como “uma máquina cibernética em funcionamento” (2003, p. 339), estabelecendo uma referência definitiva para a abordagem do acontecimento cênico como fenômeno efêmero que requer de quem o pesquisa instrumentos que reconheçam a própria dinâmica do ato espetacular e suas leis, incluindo apresentações e ensaios.

A partir da influência da pesquisadora Anne Ubersfeld, o esforço sistemático de Patrice Pavis (1997) contribuiu para que a semiologia encontrasse uma ressonância quase cotidiana nos estudos teatrais, até que o próprio autor começou a discutir a efetividade de sua aplicação, pois observou que essa metodologia particularizava a abordagem da cena a ponto de destruir o objeto ficcional do espetáculo.

Entre outros enfoques que influenciaram a pesquisa teatral estão também aqueles que identificaram instrumentos teóricos com o fim de assentar as bases de uma ciência do teatro, por assim dizer, uma teatrologia. Desses enfoques, podemos citar a sociologia da arte que causou impacto na pesquisa teatral a partir da década de 1960. Autores de áreas do pensamento tão distintas, como Herbert Read, Pierre Francastel, Arnold Hauser e Jean Duvignaud ajudaram a estabelecer as bases para uma abordagem que valorizasse o fator social no processo de leitura da obra de arte que também teve repercussões na análise do espetáculo teatral.

As práticas analíticas baseadas na sociologia da arte impulsionaram, naquele contexto, uma considerável influência de algumas correntes do pensamento marxista nos estudos artísticos. Essa influência, no entanto, traduziu-se, em muitos casos, em uma relação de causa e efeito entre eventos sociais e a obra de arte. Um exemplo extremo, mas interessante, encontra-se no livro *Da investigación sociológica al fenómeno teatral* de Esther Suárez Durán publicado em Havana em 1988, no qual se afirma que:

Tanto a arte como a ciência respondem sempre às condições históricas concretas da vida da sociedade. Estão determinadas pelo Estado e o caráter das relações de produção [...]. Isto determina a existência de uma estreita relação entre o reflexo artístico que se traduz em imagens artísticas, e o pensamento científico, que o faz em conceitos, categorias e leis. Tanto o pensamento artístico como o científico refletem o mundo objetivo e se desenvolvem com a prática social. (DURÁN, 1988, p. 17).

É evidente que essa visão é uma simplificação da complexidade das relações possíveis entre arte e sociedade, e até pode parecer anacrônico dedicar atenção a esse caso. É interessante, contudo, notar que esse tipo de pensamento é bastante comum em nosso ambiente de pesquisa.

A crítica genética, proposta pela primeira vez por Louise Hay no final dos anos 1970, é outra abordagem que contribuiu para fazer mais complexas nossas aproximações ao fenômeno da cena. Seu enfoque trata de compreender os diferentes elementos que compõem e interagem nos processos de criação, sem buscar relações de causa e efeito diretas. A investigação, nesse caso, teria seu foco no processo de criação a partir da comparação de diferentes momentos da produção artística. Assim, a obra não seria só o trabalho finalizado (editado) mas aquilo que acontece nos diferentes estágios da criação.

Essa abordagem apresenta procedimentos bastante instigantes para quem busca realizar uma pesquisa que está mais próxima ao processo de criação. Ainda que se trate de procedimentos de pesquisa que não necessariamente dizem respeito ao cotidiano dos próprios artistas, a crítica genética oferece instrumentos estimulantes para quem reconhece nos seus processos criativos a matéria de sua investigação. Por isso, ela pode ser uma importante contribuição para pesquisas realizadas nos contextos de processos criativos na escola que não priorizam de forma absoluta o resultado final como algo separado dos processos pedagógicos e de criação.

## A PESQUISA E A PRÁTICA COMO CONHECIMENTO

Como estamos nos referindo principalmente a processos de pesquisa que trabalham com a experimentação prática do espetáculo, é interessante alertar para o risco de se especificar objetivos de pesquisa associados a expectativas da identificação de resultados. O risco em questão estaria no efeito restritivo que esses podem impor ao processo artístico. O jogo de realizar a experiência criativa é definitivamente o centro das práticas.

Essa perspectiva de trabalho se relaciona com o fato de que: “se o teatro pensa em possibilidades de ações que buscam a participação como seu principal material, é porque se supõe que somente a ficção não é suficiente para gerar experiências, e esta talvez não possa nem produzir processos de informação eficazes”. (CARREIRA, 2017, p. 05). O desafio estaria em especificar objetivos que incorporem as habilidades necessárias à criação artística, evidenciando que uma boa forma é justamente aquela que supõe o jogo de fazer o trabalho. Esse fazer é tanto relativo ao processo de ensaios como ao das apresentações.

Também é preciso que se inclua algum grau de imprecisão que permita o movimento ou deslocamento dos conteúdos cada vez que o público entre em contato com a obra. Isso estaria relacionado com a percepção de que o teatro é um meio oblíquo e não um espelho. É essa qualidade, associada à impossibilidade de controlar o ponto de partida de quem cria, que reforça a imprevisibilidade dos significados apresentados e, além disso, seus desdobramentos como experiência (percepção) do/a observador/a.

Os significados artísticos mais profundos não seriam os mais universais, mas os mais específicos, uma vez que esses estão entrelaçados com o contexto social. O contexto do jogo ficcional, ao permitir que a realidade seja suspensa, mas permaneça presente, constituiria a força das artes cênicas como ressonância entre os dois contextos.

Perceber essa dinâmica não supõe ver uma contradição natural e irremediável entre a pesquisa e o teatro ou a dança

como prática; mas, sim, tratar de compreender os vínculos possíveis entre o estudo científico e as operações estruturais das linguagens cênicas.

A capacidade mais aguda de quem pesquisa reside justamente na possibilidade de encontrar os pontos de contato entre ambos pólos de tensão, quando os significados produzidos pelos dois campos alcançarão maior intensidade.

As artes da cena podem ser consideradas não só como formas de arte que expressam diferentes circunstâncias da experiência humana; mas, também, como seu elemento formador. Podemos, ainda, considerá-las instrumentos de interferência na vida social e observar sua potencialidade como “fala” (BARTHES, 2003) que constitui peça chave na construção do Humano.

A produção de pesquisa na área das artes cênicas representa, pois, um esforço no sentido de redimensionar o fenômeno do espetáculo em suas mais variadas manifestações, no contexto da contemporaneidade. Isso implica a reinvenção permanente de seus significados e abre o campo de pesquisa para novos lugares do fenômeno teatral, considerado como elemento fundamental na definição dos processos de construção cultural.

Também podemos pensar que a pesquisa que reflete sobre as artes cênicas na escola deve ser parte dessas contribuições que colocam em discussão a cena da contemporaneidade. É certo que a particularidade do contexto, e seu recorte preciso, faz-nos pensar em práticas isoladas e cuja especificidade as colocaria muito distante daquilo que seria propriamente a pesquisa cênica, mas isso não deveria ser obrigatoriamente assim. As circunstâncias específicas das nossas experiências cênicas na escola não precisam nos separar de forma absoluta de abordagens que podemos definir como contemporâneas. Como afirma Cabral:

O fazer teatral contemporâneo coloca em questão o cruzamento das diversas situações, vivências, circunstâncias e oportunidades no desenvolvimento de habilidades e ampliação do conhecimento. O equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e

do espectador é enfatizado por distintas abordagens pedagógicas. A ampliação da percepção crítica requer vivências diferenciadas. Assim, a variedade de abordagens, no percurso das experiências de teatro na escola, como canal para perceber e aceitar a diferença pode ser uma meta, além de evitar a reprodução cultural e social de um modelo específico. O risco de um modelo, no contexto do ensino de teatro na escola, é o seu gradual distanciamento do fazer teatral contemporâneo. Este risco pode se acentuar se o professor não se precaver contra a rigidez e a rotina na adesão a uma metodologia específica. (CABRAL, 2007, p. 02).

Nesse sentido, é interessante considerar a definição de contemporâneo que propõe o pensador italiano Giorgio Agambem ao afirmar que “contemporâneo é tudo aquilo que coloca em discussão o seu próprio tempo” (2009, p. 59). A pesquisa cênica na escola e a própria realização cênica nesse contexto podem enfrentar o desafio de serem contemporâneas sem nenhum pudor que nasça de sua condição escolar. Como aponta Soares:

O jogo teatral realizado em sala de aula surge com a mesma forma característica da contemporaneidade: inacabada e incompleta. Não obedece a uma noção de causalidade, mas produz imagens independentes, flashes, superposições, que um olhar atento e bem treinado pode captar. (SOARES, 2010, p. 76)

Pensar a pesquisa como parte indissociável do próprio teatro e da dança contemporânea nos obriga refletir se essa pesquisa deve reafirmar seu caráter filosófico ou científico, ou buscar uma imbricação entre ambos. Um enfoque de caráter filosófico não parece ser excludente de um olhar que se arma como o instrumental científico. Proposições que buscam encontrar razões de ordem filosófica para então discutir os processos da cena têm a qualidade de propor uma aproximação às

artes cênicas que implicam em uma ontologia do fenômeno. Nesse sentido, reflexões de ordem filosófica criam uma forma de trabalho que propõe uma classe de compromisso vinculante, estreitando a distância entre objeto e quem pesquisa.

O que surge de forma imediata a partir dessa questão é a certeza de que a vivência da arte parece, à primeira vista, ser um elemento exclusivo do/da artista. No entanto, como afirma Marco De Marinis, no campo da cena a ideia do fazer deve ser estendida além dos limites do trabalho da atuação ou direção; 'fazer' teatro é também tomar parte no funcionamento do espetáculo como acontecimento que envolve a plateia. No caso da sala de aula, como um espectador de si e dos/as colegas, seja no jogo ou na criação cênica. Assim, devemos considerar a prática cênica algo que incorpora os dois lados do fenômeno.

A produção de conhecimento no teatro é consequência das trocas nas quais participam artistas, público e quem pesquisa as artes cênicas. Então, podemos pensá-las em sua complexidade, que é exatamente aquilo que atrai o olhar da investigação. A diversidade de possibilidades e a ideia de que o teatro e a dança são máquinas cibernéticas em funcionamento, animam esse desejo de correr atrás de algo que tanto nos escapa como seduz.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Argos Editora: Chapecó, 2009.

BARTHES, Roland. **Las dos críticas**. Barcelona: Seix Barral, 2003.

CABRAL, Biange. A prática como pesquisa na formação do professor de teatro. In: **Anais ABRACE. III Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Florianópolis: UDESC, 2003.

CABRAL, Biange. Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia. In: **Anais ABRACE. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

CARREIRA, André. Teatro y participación política. In: **Revista Conjunto**, n. 184. La Habana, 2017.

CARLSON, Marvin. **The Haunted stage**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001.

DE MARINIS, Marco. Tener experiência en el arte - Hacia una revisión de las relaciones teoría/práctica en el marco de la nueva teatrología. In: **La puesta en escena en Latinoamérica: teoría y práctica teatral**. Buenos Aires: Ed. Galerna/GETEA/CITI, 1997.

DURAN, Esther Suaréz. **De la investigación sociológica al fenómeno teatral**. La Habana, s/e, 1988.

DUVIGNAUD, Jean. **Sociología del teatro**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1979.

EINSTEIN, Albert; INFELD, Leopold. **Evolution of Physics**. New York: Simon & Schuster, 1967.

GREIMAS, Algirdas. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

O'NEILL, Cecily. Into the Labyrinth: theory and research in Drama. In: **Researching Drama and Arts Education** - paradigms and possibilities. Londres: Falmer Press, 1996.

PAVIS, Patrice. Que teorias para que puestas en escena. In: **La puesta en escena en Latinoamérica**: teoría y práctica teatral. Buenos Aires: Ed. Galerna/GETEA/CITI, 1997.

PEIRCE, Charles. **Écrits sur le signe**. Paris: Seuil, 1978.

READ, Herbert. **Arte y alienación**. Buenos Aires: Proyección, 1976.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral**: uma poética do efêmero. São Paulo: Hucitec, 2010.

# O estranhamento como estratégia para o ensino/aprendizagem de Arte

*Nicole Carvalho de Araújo Álvares<sup>1</sup>*  
*Juliana Gouthier Macedo<sup>2</sup>*

Submetido em 23/02/2021  
Aprovado em: 19/04/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021024

1. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Artes da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: nicolearteduc@gmail.com.

2. Doutora em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: juliana.gouthier@gmail.com.

## RESUMO

Este artigo traz a discussão acerca de uma proposição para o ensino/aprendizagem de arte fundamentada na ideia de se provocar estranhamentos como estratégia para, entre outras questões, aguçar a percepção e alimentar discussões acerca da arte. O ponto de partida para a elaboração desta proposta foi um incômodo provocado por inscrições na parede de uma igreja - durante uma viagem a Ouro Preto (MG) - que se revelou potente para desencadear o que Paulo Freire chama de curiosidade epistemológica. Ou seja, algo que nos instigue tende a gerar questões e catalisar a construção de sentido para o processo de aprendizado. Na busca por referências que pudessem trazer pistas para refletir sobre a relação entre o estranhamento provocado por algumas imagens com as quais nos deparamos no nosso cotidiano e os processos de construção de conhecimento em arte, a discussão ganhou corpo com a ideia de curto-circuito de Jacques Rancière, em diálogo com as proposições de educação crítica e problematizadora de Paulo Freire, bell hooks e Ana Mae Barbosa e ainda com as concepções de arte urbana de Vera Pallamim.

**Palavras-chave:** estranhamento, ensino/aprendizagem, Arte.

---

## ABSTRACT

This article discusses a proposition for teaching / learning art based on the idea of causing strangeness as a strategy to, among other issues, develop the perception and increase discussions about art. The starting point for the elaboration of this proposal was a discomfort caused by inscriptions on the wall of a church - during a trip to Ouro Preto (MG) - which proved to be potent to unleash what Paulo Freire calls epistemological curiosity. In other words, something that instigates us tends to generate questions and catalyze the construction of meaning for the learning process. Seeking for references that could bring clues to find a relationship between the strangeness caused by some images that we encounter in our daily lives and the processes of knowledge construction in art, the discussion was fomented by the idea of Jacques Rancière's short circuit, in dialogue with the critical and problematizing education propositions of Paulo Freire, Bell Hooks and Ana Mae Barbosa, in addition to Vera Pallamim's urban art conceptions.

**Keywords:** strangeness, teaching/learning, Art.

## INTRODUÇÃO

O cenário urbano é sempre instigante e nos revela referências estéticas de diferentes grupos sociais e culturais que habitam e/ou transitam na cidade. Se os espaços por onde transitamos cotidianamente muitas vezes não nos chamam a atenção, aqueles com os quais não estamos habituados, muitas vezes, aguçam o nosso olhar. E, não por acaso, numa viagem a Ouro Preto, Minas Gerais, algumas inscrições na fachada de uma igreja me provocaram, talvez por não esperar encontrar ali as interferências tão comuns nos grandes centros urbanos.

Essa manifestação humana em um território considerado por muitos como sagrado desencadeou em mim reflexões sobre o ensino/aprendizagem de arte, partindo da percepção de que uma imagem na cena urbana é capaz de gerar um deslocamento crítico no olhar, como aconteceu comigo. Esse insight me fez procurar referências bibliográficas que dialogassem com os incômodos que a arte pode gerar, pensando também nos meus alunos, jovens que certamente transitam e estabelecem diálogos estéticos nos diferentes espaços urbanos. Nesse processo me deparei com a ideia de curto-circuito de Jacques Rancière.

Para o autor, há imagens que são capazes de revelar aspectos ocultos da realidade ou que simplesmente não queremos ver, através de um rebatimento que ele chamou de curto-circuito. Para a construção deste artigo, me apropriei dessa ideia, não no sentido de discutir sobre a análise das imagens, mas pensando na potência de um curto-circuito, que também pode ser nomeado como um estranhamento na construção de uma estratégia para o ensino/aprendizagem da arte. Para desenvolver melhor esta reflexão, me debrucei na seguinte hipótese: "Pode um curto-circuito causar um deslocamento provocador ao ensino/aprendizagem de arte?"

Para embasar melhor essa ideia de instigar os estudantes a partir de imagens que possam causar estranhamentos, recorri a autores, como Vera Pallamin, que discutem a arte urbana, buscando, principalmente, uma relação com os deslocamentos que algumas intervenções podem provocar no cotidiano de

um lugar, além da aproximação com o interesse dos estudantes sobre essas expressões artísticas. Nesse processo, também estabeleci um diálogo com autores que abordam a importância da curiosidade nos processos educativos e na construção de um olhar crítico, como Paulo Freire e bell hooks e, ainda, Ana Mae Barbosa, com suas reflexões nesse sentido e com ênfase na arte/educação. Dentre esses autores, Paulo Freire destaca-se, também, por falar sobre a dialogicidade, fundamentando a defesa de um ensino/aprendizagem que estimule a participação dos estudantes a partir do diálogo entre professor e aluno.

## DIÁRIO DE VIAGEM

Assim que cheguei à rodoviária de Ouro Preto, avistei a Igreja de São Francisco de Paula, uma construção com características do movimento artístico Rococó, com a presença das rocailles<sup>3</sup> na sua fachada frontal. Afastada do centro histórico do município, a igreja fica próxima à rodoviária, por onde passa um número considerável de turistas diariamente. Além disso, está situada no alto da cidade, de onde se pode avistar a beleza do lugar. Ao passar por ali, o que mais me chamou a atenção foram as inscrições em boa parte da sua fachada externa.

E, tanto as inscrições como as pouquíssimas pichações<sup>4</sup> me sugeriram um caráter passageiro. Não sei dizer exatamente porque, mas deduzi que alguém que estava de passagem por aquela área resolveu deixar ali a sua marca, utilizando as paredes, alicerces da construção, como uma lousa escolar.

Fiquei por seis dias em Ouro Preto e sempre que passava pela Igreja percebia algo diferente. Os registros, de alguma forma, impactavam-me. Os detalhes das inscrições, que se concentravam na área externa do corpo estrutural da igreja,

---

3. Ornamento com base nas formas e linhas da natureza como a concha.

4. As inscrições se diferem das pichações por não ter uma ênfase voltada para a marcação de território com uma determinada assinatura, que caracteriza as pichações, em sua grande maioria. Os nomes gravados na parede da igreja por si só já apresentam uma diferença entre as duas formas de expressão, mas o fator mais relevante é o caráter político das inscrições que marcam a parede de uma igreja, provocando um deslocamento no olhar crítico.

não só capturaram o meu olhar, mas me despertaram questionamentos, que iam surgindo conforme os observava e tentava compreendê-los. Essas expressões, que considero como artísticas, me provocaram uma sensação de ruptura diante da imponência de um espaço simbólico sagrado.

As inscrições na igreja que, na minha percepção, rompem com a soberania de um território religioso, me provocaram não só pela ousadia de quem as fez, mas também por me fazerem pensar que, em suas entrelinhas, associadas ao seu caráter transgressor, havia questões poéticas, políticas, estéticas e, sobretudo, artísticas. A partir dessas impressões, problematizando sobre a cena com a qual me deparei, comecei a refletir sobre os paradigmas e os preconceitos que poderiam estar envolvidos na relação entre o espaço religioso e as manifestações artísticas urbanas, considerando, também como desafio, compreender se aquelas inscrições poderiam, ou não, ser consideradas como expressões artísticas.



**Figura 1:** fachada da Igreja

**Fonte:** arquivo da autora - estudo fotográfico de igreja (2019)



**Figura 2 e 3:** detalhes da fachada

**Fonte:** arquivo da autora - estudo fotográfico de igreja (2019)

## INVESTIGANDO O ESTRANHAMENTO

O estranhamento diante das intervenções na parede da igreja me levou a buscar autores e textos que dialogassem com a questão da provocação que a arte pode causar na perspectiva de refletir sobre possíveis caminhos para minha atuação como professora de arte. Foi assim que cruzei com o livro *O espectador emancipado*, de Jacques Rancière.

Neste livro, deparei-me com a ideia de curto-circuito, um termo que Rancière usa a partir da defesa de que “os conceitos e os procedimentos da tradição da crítica [social e cultural] não são de modo algum obsoletos” (RANCIÈRE, 2014, p. 27). Nessa discussão, o autor se vale da arte, “campo em que essa tradição ainda hoje é a mais viva” (RANCIÈRE, 2014, p. 27) para desenvolver sua análise acerca da crítica. A partir de exemplos de imagens fotográficas e instalações artísticas, ele evidencia as tensões que os seus autores, que chama de artistas críticos,

fazem emergir ao escancarar, em suas produções, aspectos da realidade que muitas vezes não queremos ver. Para Rancière, [...] “o artista crítico sempre se propõe produzir o curto-circuito e o choque que revelam o segredo ocultado pela exibição das imagens” (RANCIÈRE, 2014, p. 32).

Se a discussão sobre a crítica cultural e social de Rancière não tem relação com este artigo - citada aqui apenas para contextualizar a expressão curto-circuito, apropriada para o desenvolvimento deste trabalho -, a abordagem do autor sobre a tensão que algumas imagens podem suscitar, provocando o observador a sair da sua posição de conforto, me remeteu à sensação que tive ao me deparar com as inscrições na igreja. Avançando um pouco, me pareceu um caminho importante a ser explorado no ensino/aprendizagem de arte. Em outras palavras, apresentar aos/às estudantes imagens que possam provocar estranhamentos, instigá-los a olhar para além do que é observado no cotidiano, pode ser uma estratégia importante para, entre outras questões, aguçar a percepção, o olhar e alimentar discussões acerca da arte.

Continuando a buscar referências para sustentar esse meu percurso, percebi a necessidade de relacionar as questões de estranhamento com as inscrições, partindo do pressuposto de que essas são manifestações associadas à poética da arte urbana. Pallamin (2000, p. 57), por exemplo, esboça em seu livro uma análise sobre a questão da arte urbana. A autora vê a poética da arte urbana como práticas artísticas que representam os imaginários sociais, produzindo memória, por meio das vivências, garantindo as referências individuais e coletivas que facultam na produção de sentido, afastando-se do que ela chama de amnésia social gerada por um presente produtivista.

Mesmo considerando que as inscrições e as pichações possam ter sido realizadas sem qualquer intenção artística, ao dialogar com Pallamin (2000), me aproprio das intervenções como produções poéticas, como ações que revelam um ponto de tensão entre arte e vida, capazes de produzir um curto-circuito no indivíduo que passa por essa experiência. Em outras palavras, a poética se inscreve justamente no contraste entre o monumento religio-

so, a igreja, e o caráter político que as interferências/apropriações carregam, se relacionando com o estranhamento que as inscrições são capazes de gerar em quem as observa.

Dentro do contexto da arte urbana, continuando com Pallamin (2000, p. 46), a poética está voltada para o apoderamento dos espaços urbanos, proporcionando a ressignificação de seus sentidos. Se para a autora, “a feitura da arte pode desestabilizar significados concretizados nestes espaços” (PALLAMIN, 2000, p. 47), é possível inferir que, a partir da interferência/apropriação da igreja, por meio das inscrições, o espaço sacralizado pela memória social, que se relaciona com o catolicismo, foi ressignificado de forma política. As inscrições na igreja promovem um estranhamento que se relaciona com o que ela chama de “[...] reconsideração de modos usuais com os quais estes se caracterizam ou se predefinem” (PALLAMIN, 2000, p. 47).

Seguindo essa linha de pensamento associada ao ensino/aprendizagem da arte, passei a pesquisar referências sobre a inserção desse estranhamento gerado pelo curto-circuito na sala de aula. Ao se contemplar a provocação como uma estratégia para o ensino/aprendizagem, considerando a importância que esses incômodos podem ter na construção de sentido para os estudantes, fica evidente uma aproximação com Paulo Freire (1996), para quem é fundamental o despertar da curiosidade nos processos educativos. Seguindo suas ideias, os processos de ensino/aprendizagem estão imbricados com as inquietações com as quais nos deparamos no nosso cotidiano.

Se, de acordo com Freire (2001), não é possível conceber o ensino/aprendizagem como algo finito, o que seria ir contra a capacidade que o ser humano tem de aprender e de se desenvolver, é preciso pensar esse processo como algo inesgotável, tendo como fundamento outra ideia do autor, a da consciência da nossa incompletude:

Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre, para nós, a possibilidade de inserção numa busca permanente. [...] A consciência do inacabamento torna o ser educá-

vel. O inacabamento sem consciência dele engendra o adestramento e o cultivo. Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam. (FREIRE, 2001, p. 75)

Continuando com Freire, a conscientização é o que ratifica a condição da aprendizagem pois, sem esta, acabar-se-ia no adestramento e no cultivo, destoando do ensino/aprendizagem. Essa condição da conscientização, que difere o ser humano dos animais e das plantas, se expande para a consciência do mundo, do lugar do indivíduo no mundo, de tentar compreendê-lo, não se limitando ao que ele chama de “experiência racionalista” (2001, p. 76). “É como uma totalidade - razão, sentimentos, emoções, desejos -, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona” (FREIRE, 2001, p. 76).

Outro ponto que Freire considera fundamental na aprendizagem é a curiosidade, que está atrelada ao fato do sentir-se desafiado. Trata-se da capacidade que o indivíduo tem de se espantar diante das coisas, uma necessidade intrínseca de compreender para explicar. Nas palavras do autor, “sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem ou mal fundada, não importa – não haveria atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer” (FREIRE, 2001, p. 76).

Por isso, é importante a defesa de uma educação que instigue a curiosidade, que não se baseie em uma mera repetição. E, mais do que isso, que assuma o caráter crítico da curiosidade. Para Freire (2001), a prioridade em dar respostas ao invés de provocar perguntas, desvaloriza a importância da curiosidade dos alunos. Nesse sentido, é possível traçar um paralelo entre o que Freire afirma e a ideia de se usar, nas aulas de Arte, imagens que possam desencadear perguntas entre os estudantes.

Ou seja, indo ao encontro da defesa de Freire da necessidade de se desenvolver a curiosidade, para que esta não caia na cotidianidade (FREIRE, 2001, p. 77). Sem desconsiderar que a curiosidade também se faz presente no cotidiano, ele chama atenção para a necessidade de se ir além da curiosidade desar-

mada, ou seja, “espontânea, sem rigorosidade metódica”, que ele define como ingênua (FREIRE, 2001, p. 77).

Um aspecto fundamental que diz respeito à intencionalidade do professor em estimulá-la para que ganhe consistência, provocando reflexões, que Freire chama de curiosidade epistemológica. Sendo assim, quando o sujeito entra em uma posição reflexivo-crítica, o raciocínio da curiosidade espontânea pode vir a provocar uma curiosidade epistemológica. O autor ainda trata da curiosidade estética, que para ele se relaciona com a ação de contemplar, de emocionar e de sentir, que se inscreve como um componente da curiosidade epistemológica, outra pista fundamental para o ensino/aprendizagem da arte.

Ao analisar de forma comparativa o estranhamento, segundo a ideia de curto-circuito de Rancière, com o pensamento de curiosidade epistemológica de Freire, pode-se perceber que esse estranhamento poderá produzir um incômodo que, por sua vez, poderá estimular a aprendizagem.

## O LUGAR DA ESCUTA - DIALOGANDO COM A REALIDADE DOS ESTUDANTES

Após as primeiras investigações, buscando fundamentar o incômodo que as inscrições me provocaram e da possibilidade de pensá-lo como base para o desenvolvimento de um caminho potente para o ensino/aprendizagem de Arte, por meio da ruptura crítica-reflexiva, este tópico se desenvolve a partir de questões desencadeadas pela concepção de “experiência dialógica” de Paulo Freire, “fundamental para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2001, p.80).

Nesse sentido, fica clara a necessidade de se perceber que

[...] a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação. De respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam, a dialogicidade supõe maturidade, aventura de espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. Não pergunta por puro perguntar

ou para dar a impressão, a quem ouve, de que está vivo (FREIRE, 2001, p. 80).

Esse ponto de vista tem como pressuposto de que só se pode chegar a uma relação dialógica quando há escuta, que, por sua vez, implica em não se perder de vista a realidade dos estudantes com os quais lidamos. Assim, nas aulas de Arte, como em qualquer outra, o/a professor deve conhecer o perfil dos estudantes com os quais irá dialogar e quais conhecimentos e/ou percepções eles têm acerca das questões que serão abordadas.

Partindo dessas considerações, para sistematizar melhor a ideia em construção, duas questões se mostram essenciais: Qual o perfil dos estudantes com os quais trabalho? Qual a compreensão deles/as em relação à arte? No meu caso, especificamente, lido com alunos de condições socioeconômicas precárias, na maioria dos casos. Sou professora em São Gonçalo, numa escola da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Os meus alunos provêm, em grande parte, de regiões pobres, vivendo uma realidade de precariedade econômica, violenta, de famílias desestruturadas e carentes de ações e espaços artístico/culturais.:

Nesse contexto, também tem sido um desafio ao longo da minha carreira desconstruir paradigmas e estereótipos que os estudantes trazem para a sala de aula, que, na maioria das vezes, colocam a arte num pedestal, ou, simplesmente, a marginalizam. Propor reflexões sobre a arte que instiguem a curiosidade e, conseqüentemente, despertem o interesse por esse campo de conhecimento, tem sido algo extremamente complexo e desafiador.

Os alunos, quando ampliam a sua noção de arte, têm a oportunidade de compreendê-la para além do senso comum, como também de se identificarem com algumas de suas diversas manifestações. E, como não há apenas um caminho ou uma única vertente artística a se seguir, as abordagens vão depender também do público com o qual o professor irá dialogar. Como cada indivíduo se conecta com a arte de diferentes formas, o lugar da escuta e os saberes trazidos pelos estudantes em relação à arte são fundamentais para se estabelecer

o diálogo e a construção de uma consciência crítica, a partir da curiosidade epistemológica, como diz Paulo Freire.

Hooks (2013), em sua pedagogia engajada, ao pontuar a necessidade de se considerar os saberes dos alunos, chama a atenção para outro ponto importante: as trocas. Nesse sentido, a autora defende que os estudantes possam compartilhar saberes entre si e com os professores a partir das narrativas confessionais:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros efetuam atos mútuos de reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhemos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista. (HOOKS, 2013, p. 247)

Se para hooks (2013) e Freire (2007), é necessário estabelecer relações dos saberes dos educandos com o ensino de conteúdos, este ponto deve ser ressaltado tendo em vista a formação dos professores que, muitas vezes, não contempla a realidade sociocultural dos alunos com os quais irá trabalhar. Por isso, é fundamental que o educador participe desse processo em conjunto com suas turmas para que a troca de experiências resulte na potencialização do ensino/aprendizagem.

Com essa premissa, é possível avançar com bell hooks (2013), para quem o professor deve buscar a autoatualização, incentivando e dando abertura a autoatualização dos alunos. De acordo com a autora, “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras

de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.” (HOOKS, 2013, p. 36).

Tanto a autoatualização proposta por hooks, quanto a pesquisa, abordada por Freire (2007), para quem não existe ensino sem pesquisa, são fundamentais para lidar com uma demanda, que ainda se faz tão contemporânea, de dialogar com estudantes diversos, respeitando suas diferentes concepções e realidades artísticas. Caso não se comprometa com esses movimentos em sua formação, aumenta tanto a vulnerabilidade do educador em tropeçar nos preconceitos e discriminações que estão imersos na sociedade, correndo o risco de tornar-se um agente da propagação de estereótipos, quanto o distanciamento do universo dos alunos, ou seja, dos seus saberes.

---

## CENÁRIO URBANO, ARTE E EDUCAÇÃO - TECENDO RELAÇÕES

Se neste artigo, como já foi dito, as imagens das inscrições na parede de uma igreja foram o ponto de partida para a construção de uma estratégia de ensino/aprendizagem a partir do incômodo, e numa perspectiva dialógica, outras questões emergiram no processo de pesquisa. Estas, esboçadas no início do tópico anterior, dizem respeito às diferentes concepções de arte no processo de ensino/aprendizagem. Na busca de fundamentação para essas reflexões, associadas às referências que a maioria dos meus alunos sempre trouxeram para a sala de aula, optei por investigar alguns aspectos da arte urbana a partir de Pallamin (2000).

A autora cita Michel de Certeau, para quem a arte urbana pode ser considerada uma prática social, uma vez que “aborda os espaços sociais e urbanos como dimensões abertas à reconstrução de seus sentidos” (CERTEAU apud PALLAMIN, 2000, p. 35). E essas práticas sociais, para Certeau, segundo Pallamin, “ligam-se à noção de fazer-inventar, gerando procedimentos impen-sados previamente, usos subvertidos, valores não previstos” (CERTEAU apud PALLAMIN, 2000, p. 36). Ao pensar no território urbano como meio de processos sociais, a autora afirma que “a

arte urbana [...] pode alinhar-se com interesses destacadamente distintos na produção da cidade” (PALLAMIN, 2000, p. 46).

Nesse sentido, é possível pensar a arte urbana como um eixo de diálogo com os estudantes com os quais trabalho, associando o ensino/aprendizagem à pesquisa e ao desenvolvimento da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Um raciocínio baseado em Freire (1996, p. 29), para quem “[...] do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”.

Voltando à Pallamin (2000), é possível pensar que as expressões artísticas no contexto urbano fazem emergir diferentes modos de se relacionar com o cotidiano. Para a autora, “[...] o uso propriamente não funcional que a arte promove nos espaços públicos é uma via de reconsideração de modos usuais com os quais estes se caracterizam ou se predefinem” (PALLAMIN, 2000, p. 47). Ao abordar a relação da arte urbana com o público, a autora ressalta que essa se constrói “com e pela obra”, se distinguindo conforme “os mais diversos interesses”, (p. 49) observando também a possibilidade de sequer ser percebida.

Nesse sentido, uma consideração importante é o fato de que, apesar de indícios de que as inscrições na fachada da igreja não tenham sido feitas com propósitos artísticos e que talvez passem despercebidas para a maioria das pessoas que transitam pelo local, não é meu propósito aprofundar na discussão de serem ou não categorizáveis como arte. Pontuo apenas que as tomo, a partir de minha percepção, como algo estético e poético, que me provocaram incômodos, afetando minha relação com aquele espaço.

A partir dos desdobramentos que o impacto das inscrições me provocaram, ficou evidente que, abordar, na sala de aula, situações cotidianas estéticas e poéticas vivenciadas pelos estudantes no espaço urbano pode ser um procedimento instigador para uma discussão acerca dos modos de se perceber a arte. Estimular uma discussão pautada na arte urbana, considerando onde e como ela acontece, ou seja, locais e formas ‘improváveis’, se revela como uma proposição dialógica com o universo dos

estudantes e também problematizadora, uma vez que a mesma não se relaciona com os espaços e características tradicionalmente associados à arte.

Em outras palavras, falar de arte urbana com os jovens é um passo para se conquistar a atenção deles, para a construção de sentido em relação à Arte em sua formação. E, além de ser uma temática atual, se insere como parte de uma cultura próxima à deles. Contudo, é importante destacar que esta não pode ser considerada a única maneira de se estabelecer diálogos sobre a diversidade cultural e que, priorizá-la em um determinado momento não significa que outras manifestações artísticas não podem/devem ser abordadas.

Estreitando as relações entre a diversidade cultural e o ensino/aprendizagem da arte, recorro a Arriaga (apud BARBOSA, 2014, XVIII), que destaca a importância de o currículo se abrir aos conteúdos que estão presentes no meio social dos estudantes. Para isso, o autor dialoga com a defesa histórica de Ana Mae Barbosa em relação à diversidade cultural, sem a supremacia do que se convencionou a chamar como “artes cultas”.

Para Arriaga (apud BARBOSA, 2014, XVIII), desde o princípio da formulação de sua Abordagem Triangular, inicialmente denominada de Metodologia Triangular, Ana Mae já nos alertava que “a educação é um dos melhores caminhos para estimular a consciência cultural e, com isso, restaurar a dignidade dos oprimidos”. Com isso, segundo o autor, a melhor maneira de se tratar a cultura discriminada é através da conscientização de sua importância, “resgatando a cultura local do empobrecimento folclorista e de sua mera redução a mera curiosidade etnográfica”(apud BARBOSA, 2014, XVIII).

É também o que diz Barbosa (1998, p. 15), para quem “uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele.” Sendo assim, ao se abordar e valorizar expressões culturais tradicionalmente discriminadas é possível, quando essas se relacionam aos jovens, por exemplo, promover o empoderamento desses.

A Abordagem Triangular, sistematizada por Barbosa, deixa clara a defesa da pesquisadora e educadora de uma educação pautada na diversidade, no ensino/aprendizagem multicultural e intercultural, que também defende um ensino pós-colonialista. Este modo de pensar o ensino como um meio de conscientizar e educar o indivíduo visa a aprendizagem significativa, proporcionando também o desenvolvimento da sua identidade cultural.·.

A Abordagem Triangular, de acordo com Barbosa, é uma sugestão para a construção de metodologias que não se baseiem em conteúdos, mas sim, em ações. Trata-se da forma como se aprende e, não, um modelo para o que se aprende. Para isso, se vale da tríade: o fazer artístico, a leitura da obra e a contextualização para fundamentar o processo de ensino/aprendizagem. De acordo com a autora:

para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc (BARBOSA, 2014, XXXII).

Esta abordagem está direcionada para a aprendizagem significativa, isto é, pensar no fazer com reflexão e na leitura com contextualização. Do contrário, esclarece a autora, seria apenas em uma repetição, privando os alunos da criação e da reflexão. E, como já foi dito, é uma concepção que se relaciona ao ensino pós-colonialista, pautada na diversidade cultural e no respeito aos saberes trazidos pelos alunos. De acordo com Barbosa, “a educação cultural que se pretende com a Abordagem Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária’” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Um dos princípios da proposta de Barbosa é a ideia de tornar o aluno ciente da sua própria diversidade cultural, valorizando a sua realidade, pois, segundo a autora, quando o indivíduo toma ciência e se identifica com a sua cultura ele acaba

por promover o empoderamento da sua identidade cultural. Já, em diálogo com Paulo Freire, observa que o ensino depositado, desconsidera o pensamento crítico-reflexivo e a realidade cultural do aluno, abstendo-se dos saberes trazidos pelos próprios estudantes.

## AMARRANDO ALGUNS FIOS

Durante o percurso deste artigo, foram contemplados diversos pontos que dialogam com questões que vêm sendo discutidas no campo do ensino/aprendizagem da arte. Se a ideia partiu do meu estranhamento diante das inscrições na parede de uma igreja, a pesquisa desenvolvida com as leituras dos autores de referência possibilitou a construção de uma discussão de forma a estabelecer relações com o ensino/aprendizagem e com a própria arte em si. Além da problematização acerca de diferentes concepções acerca da arte, a questão dos lugares da arte também merece ser discutida, ampliando a compreensão de que ela pode estar presente fora os locais “oficiais”, “sacralizados” como museus, galerias e centros culturais.

Para Macedo e Pimentel (2014), a concepção ocidental de que a arte está vinculada a museus e afins, ficou como uma “herança cultural” significativa. Mas, ao se problematizar a ideia de que as produções artísticas se restringem aos modelos instituídos e recorrentes, se ganha mais indisciplina, abrem-se outras possibilidades. Para as autoras, “há que se cuidar da diversidade, considerando estruturas, a configuração das relações, alianças e ações compartilhadas, cooperativas” (MACEDO; PIMENTEL, 2014, p. 579).

Assim, com a consciência de concepções mais amplas, é possível observar a realidade de um modo mais abrangente, vendo outras possibilidades para a arte, rompendo com o senso de a arte estar somente relacionada a determinados modelos. Esta visão ultrapassa a dimensão do museu e vai ao encontro da valorização das experiências cotidianas no ensino/aprendizagem da arte.

À luz do pensamento de Barbosa (1998), é possível pensar que os deslocamentos, como os provocados em mim diante das inscrições na igreja, podem gerar uma fratura na sacralização da arte, reafirmando a superação do questionamento sobre o que é arte, que se complexifica para a reflexão que busca compreender quando é arte.

Em síntese, o que fica desse processo é a constatação da importância de se provocar estranhamentos na sala de aula como potencializadores do ensino/aprendizagem. Uma reflexão que deixa o desafio de uma atenção permanente à questão: Como podemos provocar estranhamentos na aula de Arte? Nesse sentido, outro ponto que fica como fundamental para pensarmos os processos educativos é o da importância de se compreender a diversidade presente em sala de aula e de se respeitar os saberes trazidos pelos estudantes, exigindo a abertura ao diálogo, como enfatiza Paulo Freire.

Sendo assim, nota-se a importância de ações que deem voz ao aluno como as narrativas confessionais de bell hooks. Quando os estudantes são estimulados a compartilhar suas experiências/saberes/valores pessoais com os colegas e a dialogarem com as narrativas de vida dos próprios professores, a diversidade ganha protagonismo e respeita-se os saberes trazidos pelos estudantes.

É nesse contexto que se evidencia a importância de se trazer conteúdos para a aula de Arte que dialoguem com a realidade dos jovens, legitimando a cultura juvenil para o processo de ensino/aprendizagem. A arte urbana, por exemplo, se configura como uma alternativa importante para a construção de sentido junto aos jovens. Mesmo não sendo nenhuma novidade, faz-se contemporânea. Vale a pena ressaltar que há outras expressões artísticas a serem trabalhadas em sala de aula e que cabe a cada professor encontrar os caminhos de diálogo, atento à diversidade de cada grupo e às inúmeras questões que envolvem o conhecimento em arte. Assim, não se pode perder de vista o desafio de se elaborar proposições didáticas próprias, considerando a complexidade da arte para estabelecer conexões com os jovens na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae T. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

CEARA, Alex de Toledo; DALGALARRONDO, Paulo. Jovens pichadores: perfil psicossocial, identidade e motivação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 277-293, set. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772008000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 de fevereiro 2019.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MACEDO, J. G; PIMENTEL, L. G. Arte emoldurada - aproximações e subversões numa perspectiva intercultural. **23º Encontro da ANPAP - "Ecossistemas Artísticos"**. Belo Horizonte, p. 576-588, 2014. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2014-old/ANAIS/ANAIS.html#>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

PALLAMIN, Vera M. **Arte Urbana; São Paulo: Região Central (1945-1998): obras de caráter temporário e permanente**. São Paulo: Fapesp, 2000.

PIMENTEL, L. G. Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. **21º Encontro ANPAP** - | Subjetividades, Utopias e fabulações. Rio de Janeiro, p. 765-771, 2011. Disponível em:

[http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia\\_gouvea\\_pimentel.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf).

Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

# **“Trocadilho”: uma proposta pedagógica circense para a Educação Infantil**

*Simone de Fátima Alves Mendes<sup>1</sup>  
Carolina Dias Laranjeira<sup>2</sup>*

Submetido em: 28/02/2021

Aprovado em: 20/04/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021045

1. Mestre em Artes pela Universidade Federal da Paraíba (2020). Atualmente é pedagoga efetiva na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, faz parte da equipe de direção do Centro Cultural Piollin, do Fórum Paraibano de Circo e da Rede Paulo Freire. E-mail: simonefalvesm@gmail.com.

2. Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta dos cursos de Licenciatura em Dança, Licenciatura e Bacharelado em Teatro do Departamento de Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: ca.laran@gmail.com.

## RESUMO

O presente artigo apresenta um dos resultados de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida em colaboração com crianças da turma do Pré-Escolar II e professoras de um CREI (Centro de Referência de Educação Infantil) na periferia de João Pessoa - PB. Desde a experiência artística profissional adquirida no Circo, narra-se o percurso de criação de uma proposta pedagógica baseada na junção da arte circense com os jogos e as brincadeiras infantis. Tal proposta, chamada de "Trocadilho", é analisada ao descrever princípios e conteúdos próprios dos saberes artísticos e educativos do circo e identificar parâmetros que guiam o currículo praticado a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A intervenção no ambiente educacional, provocada pela proposta, permite afirmar que é possível aprender o circo por meio das culturas infantis, ao mesmo tempo em que se permite à comunidade escolar e não apenas ao público infantil o brincar por meio do circo.

**Palavras-chave:** ensino do circo, metodologias educacionais em Artes, educação infantil.

---

## ABSTRACT

This article presents one of the results of a master's research developed in collaboration with children from the Pre-School II class and teachers at a CREI (Reference Center for Early Childhood Education) on the outskirts of João Pessoa-PB. From the professional artistic experience acquired at the Circus, the path of the creation of a pedagogical proposal based on the junction between circus art, games and children's plays is narrated. Such proposal, called "Trocadilho", is analyzed when describing principles and contents proper to the circus artistic and educational knowledge and identifying parameters that guide the curriculum practiced based on the Common Base National Curriculum - BNCC guidelines. The intervention in the educational environment, provoked by the proposal, allows us to affirm that it is possible to learn the circus through children's cultures, while allowing the school community and, not just the children, to play through the circus.

**Keywords:** circus teaching, educational methodologies in Arts, childhood education.

## INTRODUÇÃO

*As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. – Sônia Kramer*

Este artigo tem por objetivo descrever como se deu a construção do percurso metodológico envolvendo as oficinas<sup>3</sup> de circo com as crianças do Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) Maria Ruth de Souza, na cidade de João Pessoa – PB, até chegar à proposta pedagógica final, chamada de "Trocadilho".

Além disso, procura analisar tal proposta pedagógica a partir da identificação de uma gama de conhecimentos próprios do Circo e de como esta modifica a perspectiva curricular da Educação Infantil. As oficinas de circo, consideradas como um espaço laboratorial para a elaboração da proposta metodológica, ocorreram em 20 sessões entre os anos de 2019 e 2020, com 15 crianças de 5 anos. A pesquisa foi atravessada e apoiada por intervenções com o grupo de professoras do CREI, entretanto, o texto está circunscrito sobre o desenvolvimento da experiência com as crianças ao apontar aspectos do fazer circense norteadores para a construção da investigação pedagógica.

Iniciamos o relato com a premissa de que, para realizar uma ação educativa, faz-se necessário delimitar o currículo, no sentido de evidenciar o território perspectivo no qual caminhamos para a sua realização. Apontamos elementos compositivos do currículo de uma proposta pedagógica circense inserida na Educação Infantil, sendo guiadas pela ideia de experienciar o corpo mediado pelo conhecimento da linguagem circense, evidenciando e valorizando os saberes sistematizados pelos próprios circenses. Tais saberes se ancoram nas experiências artísticas e educacionais da professora-pesquisadora, criadora da proposta aqui apresentada, cuja formação se deu na Escola

---

3. O termo "oficina de circo" foi utilizado por facilitar a comunicação e a compreensão da ação proposta entre as crianças e as professoras, uma estratégia para circunscrever o tempo-espaço do desenvolvimento da pesquisa. Tais oficinas podem ser consideradas como sessões de ensino e aprendizagem e, por isso, também serão assim identificadas ao longo do texto.

de Circo Pirilampo, na Paraíba, tendo como mestre Djalma Buranhêm e seus filhos, Dijaelson e Cristina Buranhêm, em circos itinerantes, em trupes de circo e no ensino de circo em projetos sociais e em escolas de circo.

Em seguida, serão descritos os processos explorados para a criação do percurso metodológico de “Trocadilho”, de forma inspirada na organização estética de um espetáculo de circo moderno, que, segundo Benício (2018, p. 316), “é em forma de roteiro de números a serem apresentados e de uma produção técnica a ser executada para a realização de cada número”. Os números são apresentados até que, em determinado momento, ocorre uma pausa, um intervalo e, em seguida, retoma-se ao roteiro. Seguiremos essa organização, composta por Primeira parte do espetáculo, Intervalo e Segunda parte do espetáculo.

Na Primeira parte do espetáculo, a estrutura inicial das atividades experimentadas, intitulada Programa, é apresentada. No Intervalo, é partilhado o momento no qual o grupo de crianças convida a parar um pouco e a exercitar, ainda mais, a escuta dos seus corpos, para, assim, ter mais subsídios para reelaborar o processo didático e metodológico. Na Segunda parte do espetáculo, a proposta “Trocadilho”, uma sequência mais orgânica e condizente com a realidade do grupo, é explicada.

Em seguida, concluímos o relato ao identificar, na proposta apresentada, pontos fundamentais para a Educação Infantil elencados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Concluímos o artigo no intento de iniciar a conversa com os educadores e educadoras que venham, por meio desta partilha, conosco dialogar.

---

## CURRÍCULO, CIRCO E EDUCAÇÃO INFANTIL

O circo, nesta pesquisa, vem para a Educação Básica com sua bagagem cultural e artística, por meio da corporalidade da professora-pesquisadora propositora deste trabalho. “Circo”, mesmo estando no singular, remete a uma pluralidade, a um conjunto de modos de fazer, viver, construir conhecimento e produção artística. O circo é abordado nesta condução pedagó-

gica enquanto cultura e também é assim percebido por outros autores e autoras a partir das suas perspectivas de modos de organização e produção de vida e de arte, como em Silva e Abreu (2009), Bolognesi (2003), Macedo (2008), Benício (2018) e Gallo (2018). Nessa perspectiva de circo como cultura e linguagem é que se propõe a abordagem curricular do circo na Educação Infantil, alicerçada por seus conteúdos aqui identificados para evidenciar elementos e valores do circo, muitas vezes negligenciados, embora não trabalhados numa perspectiva conteudista.

O esteio desse currículo é a ação, é o mergulhar na cultura circense, a partir das histórias de vida de seus participantes, seus protocolos de segurança (FERREIRA; BORTOLETO; SILVA, 2015), suas técnicas de solo, como acrobacia e contorção, técnicas de equilíbrio, como arame e perna de pau, técnicas de aéreo, a exemplo do trapézio e do tecido, entre outras tantas técnicas próprias da linguagem circense, bem como seus aspectos artísticos e lúdicos. Os conteúdos não são só de ordem técnica, muitas vezes mal compreendida, limitada à execução de exercícios para composição de um corpo condicionado. Ao trabalhar as técnicas corporais do circo, são criadas dramaturgias corporais próprias, em contato com os artefatos, as tecnologias e as narrativas das artes do circo construídas historicamente pelos circenses.

Assim, os conteúdos podem ser compreendidos a partir da tipologia de Coll et al. (1998), Pozo, Sarabia e Valls (1998), sendo eles: procedimentais, atitudinais e conceituais. Como conteúdos procedimentais, consideramos os ligados ao saber e ao fazer, a exemplo da confecção dos aparelhos; os conteúdos atitudinais são os que envolvem uma dimensão ética, a exemplo dos protocolos de segurança individual e coletiva; já o conteúdo conceitual é, por exemplo, a apropriação do vocabulário circense acompanhado de seus sentidos contextuais.

Elementos como organização dos espaços, realização das técnicas, criações de espetáculos, apresentações, apreciação de espetáculos e números, partilhas de memórias e histórias vivenciadas com o circo, da família Buranhêm, de outras

famílias, grupos, trupes<sup>4</sup> e lendas que permeiam esse rico universo, também são conteúdos que podem ser caracterizados pela tipologia apresentada. No entanto, não é intenção final classificar conteúdos circenses, mas sim reconhecer diferentes dimensões do fazer circense, sendo elas artísticas e educacionais. Procuramos, assim, evidenciar a relação estabelecida com cada elemento da cultura circense, compreendendo-os como unidades de saberes que podem ser articulados com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência da Educação Infantil apresentados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Nessa proposta, a sensorialidade da criança é trabalhada, mas não na lógica escolar vigente utilitária e de uma educação corporal puramente tecnicista, preparatória dos grupos musculares para realizar os trabalhos escolares e ter melhor desempenho cognitivo para servir a uma sociedade capitalista. A inteireza é um elemento importante que ressaltamos para a composição desse currículo. Já a inteireza corporal, de quem pratica o circo, é a inteireza formada pelo conjunto de elementos que compõem a cultura circense.

Não nos é interessante fragmentar os movimentos dos truques só para adestrar um corpo ou mesmo se apropriar dos aparelhos e de toda a tecnologia criada pelo circo, deslocando-os de seu contexto artístico-cultural, recolocando-os em uma perspectiva utilitária. Tudo que existe no circo para além dos números é importante de ser contemplado nesse currículo para nos apropriarmos do vocabulário e do contexto histórico do circo. Como já sinalizamos anteriormente, um mergulho nessa cultura se faz necessário, pois tem conteúdos que só descobriremos neste encontro entre o circo e o educando, a exemplo do encantamento, da fluidez, das narrativas e da magia.

---

4. Para conhecer mais sobre a história do circo, acessar a página oficial na rede social Facebook do Centro de Memória do Circo, disponível em: <<https://www.facebook.com/centrodememoriadocircosp/>>. Também conferir o portal oficial do Circonteúdo, disponível em: <<https://www.circonteudo.com/>>.

Consideramos também, nessa proposta, as contribuições psicológicas e neurológicas para o desenvolvimento infantil geradas pelas práticas circenses. As emoções, sejam elas primárias ou secundárias<sup>5</sup>, também são elementos importantes nesse currículo. O medo, a frustração, a alegria e a raiva são elementos constitutivos do corpo; todas são emoções que nem são positivas e nem são negativas, são respostas adaptativas às situações com as quais nos deparamos (DAMÁSIO, 2000).

O erro, o acerto, o belo, o grotesco, a resiliência, a pesquisa e a consciência corporal são conteúdos presentes em todo fazer circense. No circo, lidamos com fluidez, movimento, incompletudes e passagens. Compreender que cometer um erro e não ter determinada habilidade ou competência não é um fim, um fracasso, é sim parte do processo de construção de si. Neste processo de desenvolvimento e composição de si, estão todos, crianças, adultos e idosos.

---

## A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO DA PROPOSTA CURRICULAR

Para que possamos construir conhecimento com o outro, com este outro sendo criança, faz toda a diferença indagar: o que eu entendo por criança? O que é infância? Dependendo de que ponto parta essa compreensão, apoiada nela será a prática pedagógica e artística proposta com ou para as crianças. Nesta proposta, partimos do pressuposto de que infância e criança não são categorias abstratas, são contextuais, possuem variantes sociais, históricas e culturais. Por isso, contribuindo com Kramer (2006), tratamos de pensar em "infâncias" e "crianças" para que as diversidades e as pluralidades fiquem marcadas na concepção do currículo.

---

5. Emoções primárias, também conhecidas como emoções universais, segundo Gonsalves (2015), são emoções básicas presentes em diferentes culturas, como a alegria, o medo, a raiva e a tristeza. Já as emoções secundárias variam de acordo com os fatores socioculturais vigentes. Alguns exemplos dessas emoções são: culpa, vergonha e orgulho. Sobre as emoções no contexto da educação, conferir Gonsalves (2015).

Com Qvortrup (2010) e Sarmiento (2009), aprendemos que infância é uma categoria permanente, histórica, social e geracional, enquanto criança é sujeito histórico, social e cultural, envolvendo as diferenças de classe, gênero e etnia. Olhar para essas concepções é um convite para nós, educadores e/ou artistas que trabalhamos com crianças, indagar-mo-nos: qual o meu conhecimento sobre a categoria social infância? Quais as especificidades geracionais, desse coletivo de crianças, com as quais estou dialogando nas minhas aulas e vivências artístico-pedagógicas? Olhando para as minhas estratégias de aula, elas privilegiam ou invisibilizam a alteridade geracional?

Ao percorrer o processo histórico do grupo (formado por crianças e professoras) com o qual estamos trabalhando, nos atentamos para a bagagem plural, tendo, assim, mais recursos para abraçar a bagagem singular que constitui cada criança que chega às escolas e aos CREIs. Assim, refletir sobre a própria infância ou o sentimento de ausência dela<sup>6</sup> (como experienciado pelas professoras), por meio da prática de brincadeiras e de técnicas circenses, possibilitou a construção coletiva de uma matriz curricular e seus caminhos metodológicos que contribuem com o campo das Artes Cênicas.

---

## PRIMEIRA PARTE DO ESPETÁCULO

Um dos princípios do circo trabalhados na proposta pedagógica foi o do diálogo, entendido como a incorporação dos contextos e sujeitos contemporâneos. Esse princípio se expressa no exercício de olhar para o entorno e construir pontes, aproximações, partindo daí o desenvolvimento dos números e dos espetáculos. Ao buscar o protagonismo do corpo na pesquisa, o diálogo foi estabelecido com os conhecimentos corporais

---

6. É recorrente nas falas das professoras deste campo de pesquisa a ideia de que não se teve infância. Esse dado foi confrontado na dissertação com a pesquisa do historiador francês Philippe Ariès (1981) sobre a infância no ocidente. Por meio de estudo iconográfico, o autor conclui não existir um “sentimento de infância” na França durante a Idade Média. Reflexões sobre o trabalho prático específico com as professoras do CREI encontram-se em capítulo de livro publicado por estas autoras (MENDES; LARANJEIRA, 2021).

dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do CREI, especialmente com as crianças e as professoras do Pré-escolar II. Segundo Freire (2014, p. 109), “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Para tanto, como em todo diálogo, foi preciso perceber diferentes falas e brechas em que os corpos poderiam estar em movimento ou não.

Assim, produziu-se, a partir da observação e de conversas, o levantamento sistemático dos espaços e dos momentos nos quais as crianças se expressavam corporalmente e de brincadeiras ensinadas pelas crianças e professoras. Estas últimas foram listadas colocando-se ao lado o nome das crianças que as explicaram; com isso, foi construído um inventário com quinze brincadeiras da turma.

Numa segunda etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os jogos circenses e foram eleitos dezenove deles para serem praticados a partir da sistematização de Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2009). Organizados de acordo com princípios, habilidades e objetivos de diferentes modalidades circenses, segundo a classificação dos autores, os jogos trabalhados foram: a manipulação de objetos (jogos malabarísticos); o equilíbrio (jogos funambulescos); o palhaço, a mímica e a dramaturgia (jogos clownescos); e as acrobacias (jogos acrobáticos).

No circo itinerante, para cada espetáculo é feito um programa, uma espécie de roteiro cuja função é reunir um conjunto de números que irão compor o espetáculo daquela noite ou daquela matinê. O programa poderia ser reorganizado, na medida em que se apresentasse uma necessidade. Segue-se, assim, a lógica de sequência de números selecionados, mas que podem ser agrupados, incluídos ou retirados a cada espetáculo. A partir dessa lógica, a primeira parte da proposta pedagógica vivenciada com as crianças foi estruturada e chamada de Programa.

Nosso Programa consistia em uma vez por semana fazer trocas de jogos e brincadeiras entre crianças e professora. A lista já preparada, contendo todas as brincadeiras aprendidas com as crianças, escolhidas pelo gosto que tinham por elas, foi colocada em uma bolsa, junto aos jogos de circo, com os quais

a professora gostava de brincar. A cada encontro, uma criança era escolhida para sortear e tirar, de dentro da bolsa, um jogo circense e uma brincadeira. Com a brincadeira estava escrito o nome da criança que a conduziria à turma.

As trocas seguiam, realizadas primeiramente pelo jogo ou pela brincadeira de acordo com o sorteio. Assim o acaso foi eleito como procedimento em um roteiro que, a princípio, consistia em duas ações: sortear e vivenciar. Essa estrutura mínima propiciou possibilidades de experiências coletivas e mais movimento entre o grupo, demandando uma atenção maior e mais sensível à expressão do outro. Entretanto, também nos levou a mais um movimento de mudança.

---

## INTERVALO

Em seguida, atendendo à demanda do grupo, percebemos que era preciso mudar o percurso metodológico de cada sessão, não mais pensando nela como o programa do espetáculo, um roteiro de encadeamento de números, mas na sessão toda como um jogo. Nessa perspectiva, para marcar a segunda parte do processo de criação da proposta pedagógica, descartamos o nome “Programa” e passamos a chamar de “Trocadilho” a nossa estrutura metodológica. Ao modificar o nome, marcamos uma nova etapa da proposta pedagógica circense ao dar pistas sobre os elementos que a constituem.

“Trocadilho” é o nome de um movimento realizado em diversos aparelhos de circo. Para realizá-lo, parte-se do truque “pé e mão”, que se configura da seguinte forma: a mão direita segura a barra próxima à corda do lado direito, com o braço esticado, e a perna esquerda se apóia, com o tornozelo e o pé enrolados, na corda do lado esquerdo. A perna direita e o braço esquerdo encontram-se esticados na horizontal em direções opostas, formando, com o tronco que está voltado para cima, uma linha horizontal, paralela ao chão. O trocadilho é o movimento que faz com que o tronco inverta sua direção. A perna que está no ar dobra-se e estica-se rapidamente, passando por baixo da corda e provocando uma torção que faz o corpo todo

se voltar para o chão, mantendo-se novamente paralelo a este enquanto os apoios de mão e pé permanecem fixos na corda e na barra. Percebemos que esse mesmo movimento, que constitui a variação do truque, é o movimento metafórico que compôs essa nova etapa da pesquisa, pois recorreremos ao uso de apoios para mover mais. São apoios que constituíram contornos para a vivência, criando um espaço em certa medida familiar para as crianças ao possibilitar maior autonomia e mais movimento.

## SEGUNDA PARTE DO ESPETÁCULO

Atendendo à necessidade de mudança engendrada pelas intervenções das crianças, complementamos a proposta pedagógica a partir das observações ocorridas nas sessões anteriores. A partir disso, houve a necessidade de estruturar as sessões utilizando as metáforas circenses como uma maneira de estar em contato com mais elementos dessa arte que traz consigo toda uma riqueza cultural de expressões, vocabulários, forma de moradia, relações, objetos e organização social. Assim, cada parte da sessão passou a ser intitulada por expressões do circo. A estrutura metodológica móvel, ou melhor, itinerante, configurada por etapas, serão descritas a seguir, partindo da definição do que a expressão significa no universo circense, passando pela explicação de como aplicá-la, e finalizando com um exemplo vivenciado a partir dos diários de pesquisa da professora.

- **Fazer a praça** – Esta ação significa preparar o terreno no qual o circo será montado na cidade. Em geral, essa função é desempenhada pelo secretário do circo, que vai à frente, preparando tudo para que os caminhos estejam abertos para o circo se instalar na praça. Na nossa sessão/brincadeira, “fazer a praça” significa nos preparar para entrar nesse universo circense brincante. É o momento de propor vivências que marquem o início dos trabalhos e que estabeleçam uma espécie de ligação e estado de presença entre os participantes. Utilizamos geralmente brincadeiras cantadas e exercícios de conexão.



**Figura 1:** Roda

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora (2019)

Exemplo: Iniciamos com o desafio de cada um se colocar na roda. Ao formar a roda, cantamos a chula "Como vai?", do Palhaço Arrelia. A ideia era só estimular o olhar para o outro enquanto cantávamos essa chula, mas fomos ficando em duplas se cumprimentando. Em seguida, motivados pela movimentação corporal das crianças, sugerimos trocar as duplas e, assim, fomos construindo uma movimentação que envolveu todo o grupo.

- **Atenção, up!** - Um sinal usado para acionar o estado de vigiância e marcar o tempo de início de um truque. É um código de comunicação usado em diferentes técnicas circenses como, por exemplo, o portô e o volante<sup>7</sup>, estabelecendo um tempo de ação coletiva. Este é o espaço dos jogos circenses, pois são jogos que promovem a atenção ativa e o trabalho coletivo.

---

7. Portô é a pessoa que tem como função aparar, equilibrar e/ou impulsionar o volante nas realizações dos truques dos números das diversas modalidades circenses. Volante é a pessoa que é aparada e/ou impulsionada pelo portô nas realizações de truques dos números circenses.



**Figura 2:** Malabares

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora (2019)

Exemplo: Foi sorteado um Jogo malabarístico; antes de iniciarmos o jogo, percebemos que não tínhamos bolas de malabares, mas que poderíamos construir. Pegamos o material que tínhamos no CREI, como sacola plástica, bola de sopro (bexiga), areia e tesoura. Fomos para o parquinho brincar com a areia e construir as bolas de malabares. O grupo que ia concluindo a sua bola já tentava fazer os desafios do jogo: jogar a bola para cima, bater palmas, lançar a bola de uma mão para a outra, criar maneiras de lançar e receber a bola individualmente ou em dupla. Conseguimos ficar em dois grupos com focos diversos, porém com as crianças presentes, atentas às ações de construir as bolas e de jogar os malabares.



**Figura 3:** Pega-pega

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora (2019)

Exemplo: Em seguida, Alana (uma criança da turma) explicou as regras do “Toca-alto” [variação do “Pega-pega” em que as pessoas que estão brincando ficam em cima de um objeto para se “salvarem”, mantendo-se a certa altura do chão]. Brincamos por um tempo essa brincadeira. Percebi como incrivelmente eles amam a brincadeira do “pega-pega”. Nessa versão do “Toca-alto”, chamou-nos a atenção a presença da regra do “relógio” proposta por Alana. Ela foi usada como recurso para mudar a dinâmica da brincadeira. Quando todas as crianças estavam por muito tempo em cima de um objeto, ou seja, salvos no alto, Alana, que era o “toca” ou “pegadora” fazia o “reloginho” [em um ponto em que todos pudessem vê-la, ela, em pé, abre os braços lateralmente estendidos na altura dos ombros e vai fechando-os devagar, com as palmas das mãos viradas para dentro, até elas se tocarem, na frente de seu corpo - esse tempo que existe no momento em que ela abre os braços até as palmas das mãos se tocarem é o tempo que as outras crianças têm para mudar de lugar].

- **O espetáculo não pode parar** - Trata-se de uma analogia com a ideia de construção de uma energia coletiva como a manutenção de um fluxo vital. Na oficina, esse é um momento de voltarmos a percepção para nós mesmos e sustentar a energia construída. Ao final das sessões, realizamos vivências que estimulam a percepção do nosso estado corporal pós-sessão de circo. São propostos exercícios que induzem a uma atenção contemplativa de si, sustentando, por determinado tempo, o estado de presença.



**Figura 4:** Círculo de mãos e pés  
**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora (2019)

Exemplo: Realizamos uma roda de fechamento nos movimentando ao som da música “Um cadinho de raio de sol”, de Maria Lalla Cy Aché (2014). Finalizamos com o desafio coletivo de se fazer um círculo unindo o pé e a mão.

- **Reloginhos** - O “reloginho” do “Toca-alto” ensinado por uma criança aqui serve de referência para produzir momentos de ruptura com o que acontecia anteriormente, pela mudança das dinâmicas corporais por meio do contraste. Serve como recurso para passar pelo desafio comum a quem trabalha com crianças que costumam trocar rapidamente a atenção e a focalização, principalmente estando em grupo. A partir de uma seleção de brincadeiras populares e exercícios de palhaços sucintos, propomos possibilidades para reestruturar a sessão, quando a atenção é dispersada. Por ser um elemento surpresa, coloca-nos em um tempo de suspensão, desautomatizado, criando, assim, outros desafios para os participantes. O recurso “reloginho” é usado ao longo da sessão sem um momento prefixado, quando é necessária a mudança de atenção dos educandos.

## REFERÊNCIAS CURRICULARES E A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Apresentada a proposta pedagógica, seu processo e seu resultado, procuramos, agora, estabelecer relações pontuais com as diretrizes da BNCC, assim como com a classificação sobre os conteúdos circenses identificados a partir do pensamento de Coll et al. (1998). Em busca de refletir ainda mais sobre a prática no CREI apresentamos cruzamentos entre esta e os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, a saber: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se; e os campos de experiência, identificados como: o eu, o outro e o nós, Corpo, gesto e movimento, Traços, sons cores e formas, Escuta, fala pensamento e imaginação, Espaço, tempo, quantidade, Relações e transformações.

Proporcionamos um modo de “Conhecer” ao entrar em contato com a chula do Palhaço Arrelia<sup>8</sup>, patrimônio imaterial da cultura circense. Exercitando a escuta coletiva, a percepção de si e do outro, trabalhamos com conteúdos atitudinais. Da mesma forma que, ao propor quem será a criança que irá exercitar o lugar de mediador da atividade, quem partilhará com o grupo sua brincadeira, estimulamos a participação e a expressão.

Ao vivenciar a proposta aqui apresentada, entrelaçamos os saberes e fazeres envolvendo o imaginar e o inventar. Articulamos antigos e novos conhecimentos de forma lúdica e participativa, selecionando os jogos circenses e as brincadeiras infantis, criando um inventário. Esses engendramentos geraram o dispositivo pedagógico “bolsa brincante”, que é o suporte em que colocamos nossa lista de brincadeiras e jogos. Com o dispositivo pedagógico, nasce o procedimento para as vivências – uma criança sorteia, comunica ao restante do grupo e, em seguida, quem foi sorteado inicia os trabalhos. Percebemos o trabalho com conteúdos circenses procedimentais ao pegarmos a bolsa brincante e, de dentro dela, uma criança sortear o jogo circense e a brincadeira infantil previamente selecionados pelo coletivo que ela faz parte, valorizando e fortalecendo o seu universo de cultura de pares.

Os conteúdos conceituais também se apresentaram no nosso picadeiro, quando conversamos sobre o artista malabarista e sua técnica de equilíbrio, que envolve tempo e espaço. Pensamos além do circo itinerante de lona: onde mais podemos ver malabaristas? Com a confecção das bolas de malabares, experienciamos procedimentos, seleção de materiais e suas transformações. Comparamos pesos, medidas, velocidades, cores, formas, texturas. Experienciamos a técnica de malabares, com seus exercícios de educativos circenses, possibilidades de brincadeiras, ritmos, níveis e planos, movimentação, exploração do material em contato com

---

8. O circense Waldemar Seyssel, mais conhecido como Palhaço Arrelia, nasceu no circo e continua o trabalho artístico das suas gerações passadas. Foi o primeiro palhaço a aparecer na televisão brasileira com o programa “Cirquinho do Arrelia”, em 1953, na TV Paulista. Seu trabalho era realizado usando chulas circenses a exemplo da chula “Como vai, como vai, como vai?” incorporada nas vivências da oficina de circo com as crianças ao longo da pesquisa.

o corpo, com o espaço, individualmente e em dupla, exercitando a exploração. Cada criança apresentava sua pesquisa individual para o coletivo, colocando-se em cena.

Exercitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC “brincar” e “conhecer-se”, ampliamos os olhares e as concepções sobre infância e criança, com os adultos podendo conhecer mais as culturas infantis deste grupo de crianças e elas mesmas podendo trocar conhecimento entre si. Tornando mais evidente a integração e a troca entre as crianças, modificando a visão do professor ser o detentor de todo o saber, pode-se exercitar esse lugar de construtores do saber e não apenas de receptores que modificam estruturas epistêmicas dos ambientes educacionais, muitas vezes impostas.

Outro aspecto trabalhado foi o senso de pertencimento no processo de construção do conhecimento: as crianças, ao se colocarem e proporem uma vivência, mostram que sabem que têm um conhecimento e que podem estar socializando entre seus pares e com os adultos. Em ato de se perceber indivíduo-coletivo, produzimos memórias corporais de como estamos nos sentindo. Consideramos o que vivenciamos com o circo, por meio dessas experiências, o exercício da convivência com o outro e com as Artes Cênicas na Educação Infantil.

---

## CONCLUINDO PARA CONTINUAR A CONVERSA...

Celebramos, entre risos e brincadeiras, nossa presença na ação de troca de saberes com crianças e professoras. Por meio dos conhecimentos circenses, proporcionamos um processo de aprendizagem que atualiza saberes tradicionais e locais em meio a experiências lúdicas e artísticas. Do desenvolvimento sensório-motor, no exercício de se equilibrar ou de equilibrar as bolas de malabares à capacidade de lidar com o erro. Da sensibilidade de perceber a beleza de um movimento acrobático e de provocar o riso à experiência ética de exercitar a dependência mútua ao saber dar apoio ao movimento do outro e o de ser apoiado pelo outro. Do aprender ao ensinar a brincar, do

ensinar aprendendo circo com as crianças e professoras. Estas passagens e movimentos aqui apresentados informam e indicam conhecimentos próprios da infância, mediados pelas crianças participantes da pesquisa e de uma cultura particular, a do Circo, mediados pela professora a partir de sua experiência de vida com os mestres e circenses.

Por meio da síntese do percurso metodológico que resultou na proposta “Trocadilho”, tivemos a intenção de mostrar as etapas de sua construção, ressaltando as contribuições fundamentais das crianças e também da importância da utilização de expressões próprias do circo. As expressões e o vocabulário oriundos do circo brincam com a metáfora ao estimular a imaginação, mas também divulgam sentidos específicos desse universo.

O compartilhamento da proposta teve também o objetivo de refletir sobre os modos de exercer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência da Educação Infantil estipulados na BNCC. Ao identificar na proposta as diretrizes apontadas pelo documento, ressaltamos a importância do conhecimento artístico e, especificamente, do Circo estar presente na Educação Infantil.

A constatação da atual ausência de professores de Artes na Educação Infantil em diversos municípios da Paraíba e no Brasil, de uma maneira geral, motiva-nos a expressar aqui que as crianças têm direito ao acesso às linguagens artísticas, direito esse que precisa ser garantido. Potencializar e registrar práticas pedagógicas artísticas na Educação Infantil que ocorrem mesmo em meio às ordens e às “desordens” municipais, estaduais e federais é uma estratégia de resistência possível, no sentido de reivindicar o exercício pleno desse direito.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- BENÍCIO, Eliane. **Saltimbancos urbanos: o circo e a renovação teatral no Brasil, 1980-2000**. São Paulo: Perspectiva; Salvador: PPGAC/UFPBA, 2018.
- BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; PRODÓCIMO, Elaine. **Jogando com o circo**. São Paulo: Fontoura, 2009.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Ed Unesp, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.
- COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- FERREIRA, Diego Leandro; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Erminia. **Segurança no circo: questão de prioridade**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALLO, Fabio Dal. **Escola Picolino: o circo social e a arte-educação**. São Paulo: Perspectiva; Salvador: PPGAC/UFBA, 2018.
- GONSALVES, Elisa. **Educação e emoções**. Campinas, SP: Alínea, 2015.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. 19-21. Brasília - DF: Ministério da Educação; FNDE, 2006.

MACEDO, Cristina Alves. **Educação no circo**: crianças e adolescentes no contexto itinerante. Salvador: Quarteto, 2008.

MENDES, Simone de Fátima Alves; LARANJEIRA, Carolina Dias. Brincadeira só se aprende brincando: Arte Circense na formação (de base e continuada) de professores. **Fazer pensar e ensinar artes cênicas**: Epistemologias do extremo leste do Brasil. Campinas - SP: Papirus, 2021.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

SILVA, Ermínia; ABREU, Luís Alberto de. **Respeitável público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. In: **O social em questão**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 15-30, 2009.

# Ensino de cinema: relatos de uma pesquisa participante

*Diogo José de Moraes Lopes Barbosa<sup>1</sup>*

Submetido em: 24/02/2021

Aprovado em: 18/03/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021067

1. Mestre em Artes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor de Artes nas linguagens do teatro, das artes visuais e do cinema no âmbito da educação formal e não formal, em instituições públicas e privadas. E-mail: diogo\_barbosa@hotmail.com.

## RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos as possibilidades de ensino do cinema no ambiente escolar, sobretudo, em uma perspectiva do fazer, da experiência da criação por parte dos próprios alunos. Para isto, utilizamos o conceito da pedagogia da criação, termo proposto por Alain Bergala (2008), estudioso do ensino do cinema em escolas. Aplicamos as teorias abordadas em um curso oferecido a estudantes da rede pública no Recife. Ele teve um caráter prático, onde os alunos tiveram a oportunidade de produzir seus próprios filmes. Os resultados obtidos nessa experiência, ao mesmo tempo em que nos mostraram possibilidades interessantes e enriquecedoras, nos alertaram para alguns problemas existentes na implantação de projetos diferenciados no ambiente escolar. Apesar disso, concluímos que é possível e necessário ensinarmos cinema na escola, sobretudo, a partir de uma pedagogia galgada na criação, na experimentação, na realização de projetos audiovisuais por parte dos alunos.

**Palavras-chave:** Cinema e Educação, contexto escolar, pedagogia da criação.

---

## ABSTRACT

In this research, we investigate the possibilities of teaching cinema in the school, especially from a practical perspective, from an experience of creation by the students. For this, we use the concept of creation pedagogy, a term proposed by Alain Bergala (2008), a scholar of cinema teaching in schools. We applied the theories covered in a course offered to public school students in Recife. It had a practical character, where students had the opportunity to produce their own films. The results obtained in this experience, while showing us interesting and enriching possibilities, alerted us to some problems existing in the implementation of differentiated projects in the school. In spite of this, we concluded that it is possible and necessary to teach cinema at school, above all, based on a pedagogy that emerged in the creation, experimentation, and realization of audiovisual projects by students.

**Keywords:** Cinema and Education, school context, pedagogy of creation.

## APRESENTANDO A PESQUISA

A pesquisa em questão visou compreender que benefícios a inserção do Ensino de Cinema, a partir de uma perspectiva prática (onde os alunos produzem os próprios filmes), poderia trazer para o processo de ensino/aprendizagem em arte. Ela foi desenvolvida no decorrer do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), da Universidade Federal da Paraíba entre os anos de 2016 e 2018.

No recorte em específico para este artigo, decidimos apresentar como se deu a parte prática da pesquisa desenvolvida dentro da escola. O local escolhido para a implantação e observação da pesquisa foi a Escola Municipal da Iputinga, instituição de ensino fundamental da rede pública da Prefeitura da Cidade do Recife. A escolha da escola foi feita a partir da recomendação do PROF-ARTES que é a implantação da pesquisa do programa no local onde o pesquisador leciona. É importante compreender que este é apenas um recorte de uma pesquisa mais ampla, que perpassa por outros aspectos que ligam a educação ao cinema (aspectos históricos, conceituais, metodológicos). No entanto, nos cabe apresentar por hora os resultados verificados na realidade escolar.

Desta forma, pretendemos expor aqui as dificuldades encontradas, assim como apresentar os acertos. Realizar tais experiências no ambiente da educação formal, por si só, já traz “um elemento perturbador dentro da instituição” (BERGALA, 2008, p. 30). Estudar cinema em uma perspectiva do fazer, da criação de obras audiovisuais, do manuseio e experimentação de objetos (câmeras, microfones), traz diversos impactos a todos os envolvidos neste processo, gestores, coordenadores, funcionários, mas, sobretudo, professores e alunos. Grandes ganhos podem surgir como aprendizagem para o educando, além de estimular um sentimento de satisfação a todos. Entretanto, como elemento perturbador, grandes desgastes podem aparecer ao longo do caminho, já que não se trata de uma tarefa simples.

O que vamos relatar é uma experiência em cinema no contexto escolar, na perspectiva do fazer, seguindo os preceitos

da pedagogia da criação desenvolvida pelo cineasta e professor francês Alain Bergala. Ela foi realizada no contraturno das aulas do ensino fundamental e como um curso à parte da matriz curricular, contudo, dentro do regime da educação formal, visto que a aplicamos no ambiente da escola, com professor e alunos da instituição. Algumas características deste formato diferem da sala de aula normal. O primeiro aspecto distinto encontra-se na duração da vivência: enquanto o regime de aprendizagem em disciplina dura o ano letivo inteiro, nosso curso foi planejado para acontecer em dez encontros, contendo duas horas semanais. O segundo aspecto está no número de alunos, do qual optamos por onze, haja vista a impossibilidade de conduzir aulas de natureza prática com um número muito maior como na estrutura curricular convencional.

Os estudantes escolhidos por professores e coordenadores da escola, eram alunos do oitavo e nono ano. Quanto aos critérios de seleção dos participantes, foram utilizados sobretudo, observando a disponibilidade e o interesse dos inscritos, já que as aulas foram realizadas em contraturno. Nem todos possuíam horários disponíveis, alguns faziam outros cursos ou cuidavam de parentes no turno contrário ao que estudavam. Quanto ao critério de interesse, muitos demonstraram disposição, neste caso, escolhemos os alunos que se mostraram mais participativos nas aulas da matriz curricular normal. Entendemos que talvez este não tenha sido o critério mais adequado. Possivelmente, o aluno que mais necessite de vivências como estas seja aquele que apresente mais “problemas” nas disciplinas convencionais, contudo, tivemos que fechar o corpo discente em tempo hábil. O ideal seria que todos os alunos da escola participassem, no entanto, pela natureza e dificuldade do trabalho, infelizmente, apenas uma pequena parcela foi contemplada.

Como conteúdos e atividades, nos baseamos em proposições de alguns cursos de cinema e vídeo existentes em universidades, cursos técnicos ou cursos livres, além de manuais e livros de filmagem com enfoque teórico/técnico, contudo, adequados à proposta pedagógica e ao perfil e idade dos estudantes.

Selecionamos o que poderia ser essencial na aprendizagem da linguagem cinematográfica, sobretudo, na perspectiva do fazer.

Dessa forma, quanto aos conteúdos, optamos por dividir o curso em cinco grandes áreas de conhecimento em cinema: os elementos teóricos e históricos, os elementos de cinematografia, os elementos narrativos (criação de roteiros), o trabalho de ator (atuação para o vídeo) e os elementos de montagem. Aqui, iremos nos concentrar apenas em relatar nossa pesquisa acerca dos elementos de cinematografia, que são referentes à filmagem em si, aos conhecimentos ligados à captação de sons e imagens e às questões da iluminação. Escolhemos esse caminho, primeiramente, pela limitação de páginas que essa modalidade de publicação necessita. E, também, por acharmos que de todos os elementos apresentados, a cinematografia talvez seja o aspecto mais primordial do fazer cinema (junto talvez à montagem), já que outras práticas de criação artística como a interpretação e criação de textos acontecem também em outras linguagens artísticas (o teatro, a literatura), mesmo que no cinema e no vídeo, existam certas especificidades.

Por fim, como metodologia utilizada em nosso trabalho, realizamos uma pesquisa participante, onde o pesquisador está inserido dentro do universo observado. A escolha desta abordagem, como indica o professor Roberto Jarry Richardson (2012, p. 261), nos permitiu compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária dos alunos, algo que seria mais difícil se optássemos pela pesquisa não participante. Como afirma o professor Roberto Jarry Richardson, “[...] a grande vantagem da observação participante diz respeito à sua própria natureza, isto é, ao fato de o pesquisador tornar-se membro do grupo sob observação” (RICHARDSON, 2012, p. 262).

Obviamente que mesmo como parte do grupo, havia uma diferenciação entre professor e alunos. No entanto, acreditamos que essa distinção não deva estar presente enquanto relação coercitiva que apenas serve para distanciar ambos os lados. Mesmo exercendo papéis diferentes, nossa postura enquanto professor sempre procurou se posicionar como mais um membro do grupo, que mesmo sendo responsável por viabilizar

e conduzir as experiências de ensino/aprendizagem durante as aulas, executou em diversos momentos as mesmas tarefas que os alunos, reforçando nossa posição como integrante do grupo.

## AS PRIMEIRAS FILMAGENS

Em nosso primeiro encontro, fizemos alguns exercícios práticos, dinâmicas de planificação. Os alunos deveriam filmar uma pequena sequência fazendo uso de dez a quinze planos. Foi sugerida coletivamente uma situação a ser filmada: uma primeira personagem mexe na bolsa de outra sem que esta seja vista, quando repentinamente, ela é surpreendida pela dona do objeto. Antes de realizar a filmagem efetivamente, eles deveriam se dividir em dois grupos, e cada qual planejar como seria a divisão destes planos. A ação exata de cada plano deveria ser escrita em um papel que serviria de base na hora da filmagem.

O teórico Alain Bergala não se mostra a favor de certos planejamentos prévios, explicando que algumas destas práticas podem tolher o aluno no momento da filmagem. Em relação a exercícios de planificação realizados antes da filmagem ou elaboração de storyboards, o autor é bastante enfático ao afirmar que:

Se for mal compreendida, a prática do storyboard pode se revelar pedagogicamente desastrosa, sobretudo quando essa ferramenta vem atrapalhar a experiência da passagem ao ato, da qual ela pretendia afastar o medo. É preciso começar afirmando em alto e bom som que o storyboard é uma prática minoritária dentro do “verdadeiro” cinema; ele concerne sobretudo às grandes produções que exigem a construção de cenários em estúdios, efeitos especiais ou ainda a presença de várias equipes. Em condições normais, a maior parte dos cineastas faz ocasionalmente alguns esboços de planos, mas poucos chegam na filmagem com todos os planos minuciosamente pré-desenhados. Salvo quando submetido a limitações muito rígidas, um cineasta

começa seu dia de filmagem chegando à locação com algumas ideias básicas sobre os eixos e a decupagem, mas é somente in situ, em função do tempo de que dispõe e da realidade da filmagem tal como se apresenta no dia, que decide a decupagem da cena, seus eixos e quadros. É melhor ensinar, inicialmente, a aprender globalmente a cena, o espaço e suas limitações, os eixos principais, as escolhas de conjunto, para depois passar à decupagem plano a plano. Nenhum cineasta começa plano a plano (BERGALA, 2008, p. 194-195).

Ressaltamos, no entanto, que por mais que a filmagem possa ser planejada em sala de aula (a predefinição de planos e enquadramentos), muitas modificações acontecem durante a dinâmica. O professor deve estar atento e aberto a estas possíveis alterações. Por outro lado, os exercícios não podem estar tão soltos, com ações excessivamente improvisadas. É necessário que existam fios condutores nos processos de aprendizagem, que o professor proponha problemas a serem resolvidos pelos alunos durante as práticas. A fala da pesquisadora Adriana Fresquet, ilustra um pouco esta questão:

Constatamos que o processo criativo não avança nem se diversifica tanto de aluno para aluno quando damos total liberdade para filmar. Promover um processo criativo que resultasse em produtos diferenciados nos guiou na busca de limites. E, paradoxalmente, sugerir categorias – uma cor, uma luz, um sentimento, por exemplo – acabou constituindo elementos facilitadores na criação (FRESQUET, 2013, p. 111).

Já nas práticas da segunda aula, os alunos deveriam produzir uma filmagem, agora utilizando uma quantidade livre de planos, no entanto, diversificando os tipos de enquadramento, a movimentação da câmera e fazendo uso da regra dos terços. Da mesma forma da aula anterior, o roteiro trabalhado foi sugerido pelos alunos. Neste enredo, tínhamos duas amigas, a primeira

queria contar um segredo: havia se relacionado com o namorado da outra. A sequência acabava com um tapa no rosto, dado pela amiga traída. Este tapa foi filmado numa angulação onde o espectador fica com a impressão do golpe ser verdadeiro, sensação reforçada por um efeito sonoro feito atrás da câmera por outros alunos com suas mãos.

Observamos que durante estas duas aulas, os alunos sentiram certa dificuldade em dar sentido à narrativa utilizando a junção dos planos. No exercício do primeiro encontro, o roteiro já tinha sido todo filmado sem sequer chegar ao oitavo plano (pedimos para filmarem de dez a quinze planos). Além disso, eles não conseguiram conectar de forma coerente um plano ao outro, gerando certo ruído na progressão da história. Em um primeiro plano, a personagem saía da sala, no seguinte, ela estava dentro do mesmo local.

Obviamente que estas observações não significam que o aluno não consegue compreender o funcionamento da linguagem cinematográfica.

O professor [...] deve aceitar a ideia de que é normal que as pessoas jovens ou muito jovens desenhem com perspectivas e elipses que não são as de um filme profissional adulto ou de uma emissão de televisão, e que contar uma história com imagens e sons, cuidar de sua decupagem e encenação, ritmos e significações, implica uma extraordinária complexidade que, naturalmente, demanda anos de maturação (BERGALA, 2008, p. 175).

Dessa forma, acreditamos que tudo isto é natural e benéfico, é também a partir do erro que o aluno constrói o conhecimento. Além do qual, lembremos sempre que não estamos formando profissionais, cineastas, fotógrafos, atores, para trabalhar no mercado cinematográfico. Problemas de enquadramentos nas filmagens, atuações pouco expressivas por parte dos alunos/atores, irão acontecer, sobretudo, nos primeiros contatos deles com a câmera. E são importantes que aconteçam. O erro reforça

a aprendizagem, sem a presença dele, dificilmente acontecerá um processo consistente de aquisição de conhecimento.

Uma grande vantagem no ensino de cinema é que o erro pode e deve ser, literalmente, observado posteriormente pelo próprio aluno. Em nossa terceira aula, assistimos aos dois vídeos gravados nas aulas anteriores. Neles, observamos alguns aspectos que poderiam ter sido realizados com uma melhor qualidade. Destacamos alguns pequenos problemas em relação aos enquadramentos, principalmente, quanto à regra dos terços.

Em princípio, os alunos (e grande parte dos espectadores em geral) pensam que um filme pode ser feito de qualquer forma, no entanto, no decorrer das práticas, eles percebem que cada imagem passa uma intenção, carrega uma significação. A utilização adequada dos planos, da regra dos terços, é um aspecto relevante e necessário ao fazer cinematográfico, e esta ideia deve estar incluída também no cinema no contexto escolar. Um plano gravado de forma equivocada poderá transmitir uma interpretação errada para o espectador quanto à ação mostrada. O aluno deve ter consciência que o erro não é desejável em boa parte dos filmes produzidos no mercado profissional.

Por outro lado, é necessário destacar que o cinema é uma linguagem extremamente dinâmica. Seus códigos vêm se modificando ao longo de sua existência. E mesmo enquanto expressão artística seguindo formas e regras específicas, a natureza histórico-social do cinema faz com que estas regras nem sempre sejam seguidas ao pé da letra. Quanto a isso, Jean-Claude Carrière afirma que:

O cinema sempre manifestou esse ímpeto de se atirar de cabeça, essa aceitação ávida das coisas não planejadas, impulsivas, vulgares. Isso remonta às origens, aos primeiros vinte anos sem coibições, antes que os modismos (uma vez que a chamada Grande Guerra já estava fora do caminho) se apoderassem da “sétima arte”. Antes que os intelectuais (começando por volta de 1925) lançassem longos e sutis tratados analíticos que, somados até hoje, encheriam vários cargueiros gigantescos, ocasionalmente imobilizados pelo nevoeiro (CARRIÈRE, 2006, p. 28).

Assim, por mais que tentemos lidar com o cinema enquanto objeto racionalista e cartesiano, algumas destas regras empregadas podem ser quebradas. O problema reside no grau da liberdade que é dado aos alunos na criação artística nos exercícios práticos de filmagem. Até que ponto eles devem seguir os códigos estabelecidos da linguagem cinematográfica na produção de filmes em sala de aula? Esta medida é estabelecida muitas vezes pela sensibilidade do professor.

De qualquer forma, muitas vezes, para quebrarmos as regras, precisamos conhecê-las. Por isso, acreditamos na importância de tratarmos o cinema enquanto objeto que detém conhecimentos próprios. Estes conhecimentos podem ser adquiridos com o exercício do fazer e do ver, ações pautadas em uma pedagogia da criação. Ver obras de cineastas e também as nossas enquanto estudantes, é fundamental para estimularmos nosso senso estético em audiovisual. Assim, reforçamos a importância de que o professor apresente sempre ao aluno os resultados dos exercícios (as filmagens).

---

## O SOM, A LUZ E O AMBIENTE

Dando continuidade às práticas, apenas na terceira aula apresentamos aos alunos a técnica de gravação de som separado da imagem. Isto é feito com o uso de um gravador de voz, um microfone externo do tipo shotgun<sup>2</sup> e uma vara para manipulá-lo.

A claquete foi introduzida na segunda aula, mas somente neste terceiro encontro, explicamos a eles sua real função. Antes disso, perguntamos se alguém fazia alguma ideia de sua utilidade. Alguns responderam que era para organizar a numeração das cenas e dos planos, além de outras informações como o nome do filme e do diretor. Acertaram, mas explicamos que, além disso, ela também era necessária para sincronizar som e imagem, já que gravar a voz do ator diretamente na câmera (ou

---

2. O Shotgun é um tipo de microfone utilizado para captar o som de forma direcional, o operador de microfone deve apontar para a fonte do som para captá-lo. Geralmente, usa-se preso em uma vara ou haste.

em outros equipamentos como um celular), diminuiria a qualidade do material. Comentamos que uma opção para quem não possui microfone externo e um gravador, é utilizar um segundo aparelho de celular mais próximo da boca do ator, ou escondido no bolso da camisa dele, especificamente para gravar o áudio. Depois, seria realizada a sincronia dos arquivos de som e imagem dos dois aparelhos.

Uma questão necessária a ser abordada no trabalho de captação de som na escola está diretamente ligada aos ambientes utilizados nas aulas. O local de aprendizagem deve, em primeiro lugar, ser um ambiente silencioso tal qual um estúdio. Isto é fundamental para que as gravações não sejam prejudicadas com barulhos e sons externos, e mesmo de conversas paralelas entre os alunos durante as filmagens. Até mesmo o ar-condicionado ou ventiladores da sala podem atrapalhar as práticas.

As escolas são o oposto daquilo que esperamos para estas dinâmicas, sempre passam crianças correndo pelos corredores, professores, funcionários gritando e toda a forma de distração possível. Outras situações adversas podem surgir, a aula de cinema pode acontecer durante o recreio de outra turma (algo comum, pois, em escolas com poucos espaços, os alunos revezam o horário do intervalo). Neste caso, qualquer atividade prática de gravação onde será necessário gravar o som das vozes dos atores de forma clara se torna inviável, mesmo utilizando um microfone excelente.

Por fim, em nossa quarta aula, trabalhamos o último elemento referente à cinematografia: a iluminação. Alguns conceitos como luz principal, luz de preenchimento e contra-luz foram passados aos estudantes, além de mostrarmos alguns materiais como filtros gelatinosos e rebatedores.

Fizemos experimentos filmando com a luz do sol e a iluminação artificial (tínhamos à nossa disposição um iluminador LED e um rebatedor). Nas práticas pessoais de filmagem dos alunos (alguns deles possuem vlogs), o elemento luz é um dos mais problemáticos para seus vídeos. Filmar com o celular (alguns de qualidade inferior) pode ser bastante deficiente quanto à captação de pessoas e objetos em um ambiente pouco iluminado.

Segundo suas falas, eles usam o que têm em mãos (abajures, luminárias), alguns até gravam com dois celulares, o segundo assume a função de iluminador com aplicativos de lanterna.

Desta forma, os exercícios nesta aula se concentraram em filmagens em vários ambientes distintos, dentro da sala de aula, no pátio. Isto, para que eles pudessem experimentar fontes diferentes de luz. Quanto às aulas externas (fora da sala de aula), pensamos ser fundamental na aprendizagem, pois, realizar filmagens em outros locais pode aguçar o olhar do aluno, sua relação com o espaço e seu senso de investigação.

Experimentar outros ambientes na escola (ou fora dela), proporcionará o encontro de locações específicas para determinadas cenas, o aluno poderá enxergar as pessoas e os objetos de maneiras diferentes na incidência de uma luz natural. Jardins, pátios, quadras, refeitórios, estes locais podem servir perfeitamente para certas filmagens. No entanto, alguns colégios não possuem estrutura ou tamanho apropriado.

Outra possibilidade se encontra na realização pelos alunos de filmagens fora de escola, acompanhados ou não pelo professor. No primeiro caso, o educador deverá se responsabilizar pela turma, pelos equipamentos de filmagens em passeios pela vizinhança, quase sempre, pouco convidativa. Nem sempre isto é recomendável, ou mesmo, possível. Esta ação também acarreta outras questões, como a necessidade de autorização dos pais para a saída do aluno. No segundo caso, o aluno, de forma independente, pode realizar as filmagens em sua própria casa, em locais no bairro que ele está acostumado a frequentar. Para isso, ele necessitará de equipamentos. Na melhor das hipóteses, o único aparelho que ele terá acesso é o seu celular.

Após contornar tais problemas, encontramos muitas possibilidades interessantes. Filmagens pela vizinhança possibilitam que o aluno conheça melhor o universo onde vive, até mesmo a cultura local, e enxergue elementos que antes eram desconhecidos. Ana Mae Barbosa nos lembra que com a arte, “[...] é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade

crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (2010, p. 100).

## QUEM FAZ O QUÊ

Em nossas práticas em sala de aula, tentamos utilizar aspectos próximos de produções cinematográficas profissionais quanto à distribuição de funções em um set<sup>3</sup> de filmagem. O cinema, ao contrário de outras linguagens artísticas, necessita quase sempre de quantidades enormes de profissionais em prol da realização do filme. Nas grandes produções existe a divisão de trabalho por meio dos departamentos: temos o departamento de fotografia, de arte, de produção etc. Tudo é extremamente delimitado, cada qual sabe sua função e suas responsabilidades, um não se envolve nos afazeres do outro. Quanto a esta divisão de trabalho, Jean-Claude Bernardet pode nos explicar melhor:

No início da história do cinema, o trabalho requerido por um filme era feito por umas poucas pessoas, uma mesma pessoa pensava o filme, filmava-o, montava-o. À medida que a indústria foi-se implantando, maior rigor foi imposto ao planejamento do filme e as funções foram se dividindo. O planejamento – roteiro preciso, orçamento detalhado, elenco, etc. – impõe-se na medida em que se quer chegar a um produto determinado, cuja realização precisa ser controlada para ele ter os efeitos almejados: se o orçamento estourar, os lucros não serão os mesmos, se não se contrata a vedete prevista ou se se alterar o enredo no decorrer da filmagem ou da montagem, o público poderá não ser atingido da mesma maneira. Então não será um autor que dominará o projeto, mas uma firma que atribuirá a cada técnico

---

3. O termo utilizado set de filmagem refere-se ao local onde realizam-se as gravações de um filme, geralmente sendo um estúdio que é transformado por meio da cenografia no local fictício onde se passa a história.

a tarefa a ser cumprida no produto para realizar o projeto. O roteirista, ou equipe de roteiristas, não intervirá na filmagem; o diretor receberá um roteiro detalhado que ele não alterará, e ele não intervirá na montagem, trabalho do montador. Os diretores também tenderão a ter sua especialização: uns trabalham com orçamentos maiores, outros com menores, uns fazem policiais, outros comédias musicais. O trabalho poderá ser até mais específico: assuntos poderão ser escolhidos em função de pesquisas elaboradas para saber “o que quer” o público; argumentistas escreverão estórias que serão roteirizadas por outros técnicos; poderá haver equipes especiais para elaboração de piadas e gags. O trabalho está atomizado; é o trabalho do sistema capitalista (BERNARDET, 1980, p. 63-64).

Assim, apesar de empregar esta separação de funções nos exercícios práticos em sala de aula, o propósito não é compartilhar uma lógica fordista<sup>4</sup>, mas sim, estimular que o aluno vivencie todos os pontos de vista do fazer cinematográfico.

A disposição cênica, o roteiro ou a escolha dos planos podem ser organizados e planejados por todos antes e durante as filmagens. Um fica responsável por operar a câmera, outro por manipular o microfone, um terceiro fica atento aos headphones<sup>5</sup> com o gravador de voz em mãos. Ainda podemos ter alguém utilizando a claquete, devendo alterar as informações contidas nela com um giz a cada novo take<sup>6</sup>, enquanto outro faz as anotações necessá-

---

4. O fordismo foi um termo criado por John Ford, fundador da Ford Motor Company, fábrica de montagem de automóveis. O termo diz respeito à linha de produção em massa. Nesta visão, cada grupo é responsável por um elemento de montagem específico: a vidraçaria, setor elétrico e a fabricação de pneus. Nesse sistema, um profissional está completamente alheio ao trabalho da área do outro. A crítica a tal modelo é evidente, sobretudo, na forma de consumo da sociedade vinculada à lógica fordista.

5. No cinema, o técnico de som fica atento aos ruídos captados, à fala dos atores, utilizado dentre alguns recursos, o Headphone ou Fone de Ouvido. A intenção é identificar sons que não foram muito bem captados, interferências ou ruídos externos indesejados.

6. Take ou tomada é uma tentativa de plano. O mesmo plano pode ser filmado várias vezes em um set (take 1, take 2, take 3). Algumas destas tentativas podem dar certo, outras não.

rias em uma ficha dos planos gravados com seus acertos e erros. Precisaremos, também, de alguns alunos para representar os personagens. Dependendo dos roteiros, este número de atores pode chegar à metade da turma. Todas as funções devem ser revezadas, ou seja, cabe ao professor “[...] fomentar a rotatividade dos alunos pelas diferentes funções nas fases de produção, pré e pós-produção” (FRESQUET, 2013, p. 61), só assim poderá ser possível ter uma visão global de todo o processo.

Sobre a função de diretor, é interessante que o professor assumisse essa condição nas primeiras aulas. O diretor sugere os direcionamentos necessários à realização da filmagem, ele coordena a preparação da gravação, pede a concentração necessária aos alunos e conduz os momentos de iniciar e parar o take. O professor deverá assumir esta responsabilidade apenas nos primeiros encontros.

No início, os alunos não têm muito conhecimento da organização de um processo de filmagem, quem faz o que e como deve ser feito, sobretudo, acerca do papel da direção. Quando estes conceitos estiverem mais claros, o professor deve deixar que este papel fique a cargo de um aluno (que também deverá revezar com outros).

Em nossa primeira prática, utilizamos apenas uma câmera e um tripé. Dois alunos assumiram a função de atores enquanto o restante da turma se alternava na câmera. Com isto, em determinados momentos, alguns alunos ficavam sem desempenhar tarefa alguma, no entanto, isto não significa que eles não deveriam estar atentos.

Enquanto as vivências acontecem, o professor tece comentários, fornece explicações e o próprio aluno (fora da câmera ou da cena) descobre elementos importantes à aprendizagem e à prática do cinema. Para isto, é necessário que o aluno esteja atento. Em nosso caso, contudo, mesmo com uma turma pequena, destacamos que houve certa dispersão e até mesmo indisciplina.

Tais situações são frequentes em aulas práticas de artes (em teatro, em música, em dança). O senso comum talvez espere que uma boa aula de arte deva ser algo diferente, isto para não chamar caótica, contrapondo um conceito de disciplina militarista, que cerceia a liberdade em sala de aula. No entanto, frisamos que é necessário que haja alguma disciplina, não aquela que inibe, que tolhe, mas sim, uma disciplina benéfica, que organiza o tempo e o

espaço, que seja um dos elementos responsáveis por proporcionar a satisfação da aprendizagem.

Desta forma, apesar do cunho prático das aulas de cinema (ela, em geral, irá representar algo diferente no cotidiano escolar), eventualmente pode ocorrer certa dispersão como aconteceu, sobretudo, nas primeiras aulas quando distribuímos poucas funções. Poderíamos talvez remediar isto fazendo com que os alunos, logo nos primeiros encontros, fiquem responsáveis por utilizar a claquete, operar o microfone e o gravador de voz, os equipamentos de iluminação. Desta forma, por que não fazê-lo?

Acreditamos que são muitos elementos a serem introduzidos ao mesmo tempo em uma primeira aula. O correto seria acrescentar uma dificuldade a cada encontro, na primeira aula utilizamos a câmera, na segunda, a claquete, na seguinte, a operação de microfone e assim por diante. Aumentamos a complexidade do processo gradualmente para que o aluno tenha uma aprendizagem mais sólida e significativa. Uma outra possibilidade seria fazer uso de mais de uma câmera com divisão de grupos para cada uma, no entanto, teríamos que utilizar também outras salas e espaços, outros professores ou monitores para cuidar de cada grupo, aumentando ainda mais a complexidade e operacionalidade da realização de um curso desta natureza.

Assim, a alternativa mais concreta talvez seja encontrar formas de exercitar a atenção do aluno. Vários pensadores se debruçaram sobre este tema, ressaltando a deficiência que o estudante da contemporaneidade possui no quesito atenção. Para José Manuel Moran, “[...] Ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas)” (MORAN apud MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 13). Partilhamos desta visão, no entanto, independentemente do nível de maturidade do aluno ou do seu grau de atenção, o professor necessita de alternativas reais para lidar com estas questões.

Uma possível hipótese é utilizar algumas técnicas de divisão de grupos advindas do ensino de teatro. Em tais proposições, a turma é dividida em dois grupos, os alunos do primeiro exercem a função de atores (em nosso caso, realizadores – operadores de

câmera, microfones, atores, iluminadores), enquanto o segundo grupo deve ficar atento aos jogos apresentados (em nosso caso, à filmagem), assumindo assim o papel de plateia. Este segundo grupo assume um papel ativo enquanto plateia.

O funcionamento de um set de gravação é diferente de um ensaio ou uma apresentação teatral, mesmo que consideremos ambos em um contexto escolar. Contudo, tanto no primeiro (cinema) como no segundo (teatro), para que aconteça um processo significativo de ensino/aprendizagem, é necessário o envolvimento de todos, mesmo que em alguns momentos o aluno desempenhe um papel onde lhe é exigido a observação e a atenção ao invés de uma ação corporal maior.

---

## EQUIPAMENTOS PROFISSIONAIS VERSUS “GAMBIARRAS”

No meio do curso, levantamos uma discussão para os alunos sobre o uso de equipamentos profissionais em nossas práticas, fazendo contraponto à utilização de “gambiarras”<sup>7</sup>. Quanto a esta segunda opção, eles disseram que poderiam usar perfeitamente materiais improvisados como microfones pregados em cabos de vassoura com fitas adesivas para substituir uma haste profissional, contudo, manusear uma claquete verdadeira era mais interessante e instigante. Materiais improvisados são perfeitamente possíveis de serem usados em uma vivência de cinema no contexto escolar, entretanto, quando existem equipamentos profissionais ou semiprofissionais, as aulas se tornam mais empolgantes e ilustrativas.

---

7. O termo gambiarra possui vários significados, geralmente é interpretado como extensão de luz, mas é utilizado também como algo improvisado. É um termo empregado com grande frequência em ambientes de produção cultural, televisão, cinema, teatro, sobretudo, quando as produções são de baixo custo.

Em nosso caso, tivemos à disposição alguns materiais semiprofissionais (claquete, tripé, microfone) e outros de uso doméstico como uma handycam<sup>8</sup>. Mas por que não trazer câmeras profissionais para as aulas? Além da falta de recursos financeiros, pois, alguns objetos são extremamente caros e distantes da realidade escolar, danos são sempre possíveis dentro dos processos investigativos dos alunos. Além do que, mesmo que tivéssemos uma filmadora de cinema de última geração, talvez colocá-la na mão do aluno não fosse tão interessante em termos pedagógicos.

Tais materiais, mesmo as tão populares câmeras fotográficas DSLR – digital single-lens reflex, na maioria dos casos, podem até atrapalhar nos processos de ensino/aprendizagem. A complexidade em seu manuseio pode deixar o processo enfadonho, complicado, além de tolher aspectos de criação dos alunos. Focar uma imagem com uma DSLR, configurando o diafragma em uma abertura muito grande, pode ser uma tarefa extremamente difícil até para profissionais experientes. Para o aluno em um primeiro curso de cinema, é melhor optar por uma focagem automática da câmera. Quando o aluno trabalha com as funções automáticas, sua atenção estará voltada não à técnica em si, mas aos aspectos que nos interessam, os da criação.

A título de curiosidade, o professor pode mostrar o funcionamento de anéis de foco, da íris (quando a câmera possuir), mas nos casos onde buscamos estimular a autonomia do aluno, é melhor deixar tais opções (manuais) de lado. Com o tempo, em um processo continuado, é possível avançar em tais tópicos e até usar equipamentos mais complexos. Nestes casos, câmeras profissionais possibilitam que o aluno aprenda de forma prática sobre profundidade de campo, uso de áreas focadas e desfocadas ou imagens com uma maior definição. Contudo, reforçamos que isto só deve acontecer quando o aluno já possui experiências adquiridas em vivências anteriores.

---

8. Uma handycam é uma câmera com dimensões menores, podendo ser utilizada apenas com as mãos, fazendo contraponto a câmeras maiores que são usadas sobre os ombros ou em cima de tripés.

Outro ponto negativo no uso de equipamentos profissionais é sobre a pós-produção. Câmeras profissionais, justamente por priorizar a qualidade estética na captação das imagens, geram arquivos com uma taxa de bitrate muito alta, ou seja, os arquivos ficam grandes e pesados. Editá-los pode ser uma tarefa bastante complexa para computadores de uso doméstico. Até mesmo a exibição deles pode não ser possível. Filmes com uma resolução e uma taxa de bitrate alta não são reproduzidos em qualquer aparelho de DVD ou computador. Em determinadas situações, gerar arquivos menos robustos, com uma qualidade um pouco menor, pode ser mais interessante. Essa escolha pode facilitar nos processos de edição, na inserção de efeitos e em uma menor duração no tempo ao gerar os arquivos finais (renderizar).

No caso de materiais semi profissionais como os nossos, claquetes, hastes de microfone, shock mount (equipamento que prende o microfone com elásticos na ponta da haste), rebatedores, iluminadores LED, quando existe a possibilidade de usá-los, é interessante, pois, possibilita ao aluno uma maior aproximação de uma experiência cinematográfica profissional (mesmo que a intenção não seja formar profissionais). Como os próprios alunos disseram, pode ser mais estimulante para eles. No entanto, na ausência destes objetos, devemos, sem dúvida alguma, recorrer às “gambiarras”. Hastes podem ser substituídas por canos ou cabos de vassouras, shock mount por fitas adesivas, rebatedores por isopores, sem prejudicar, de uma forma geral, o processo de aprendizagem. O mesmo pode ser dito no uso de celulares substituindo câmeras. Alguns possuem recursos, inclusive, melhores que algumas handycams domésticas, como a alteração da taxa de bitrate ou da resolução. Em certos casos, os próprios alunos irão preferir gravar com os celulares por estarem mais próximos do cotidiano deles, como os próprios relataram em nossas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais gostaríamos de evidenciar alguns pontos importantes vivenciados no processo descrito, o primeiro deles foi a falta de assiduidade dos alunos. Um motivo para isso talvez tenha sido a falta de obrigatoriedade na frequência dos alunos nas aulas como é feita no turno convencional. Inicialmente, as aulas aconteciam de forma fluida, com um quantitativo grande de alunos. No entanto, no decorrer do curso começamos a notar a ausência de alguns. Quando perguntávamos, ouvimos explicações sobre a necessidade deles de cuidarem de seus irmãos ou outros parentes na eventual ausência de seus pais.

Outro motivo apresentado era a dificuldade em acordar cedo, nossa aula acontecia às 9:00 horas. Alguns estudantes não conseguiam despertar a tempo. Outro problema que contribuiu para essas ausências é a enorme quantidade de projetos e atividades impostos aos alunos e professores, sobretudo, no ano que aconteceu esta pesquisa. Aulas de robótica em contra turno; projetos pedagógicos com prazos muito curtos a serem cumpridos; aulas extras para ingresso de alunos em cursos técnicos vinculados ao ensino médio.

Outro ponto importante a ser destacado aqui diz respeito à avaliação. Durante toda a vivência do curso, procuramos avaliar e acompanhar a aprendizagem do aluno por intermédio de nossas próprias observações enquanto educadores. Após o término das aulas, conversávamos com os alunos sobre as práticas. Perguntávamos o que estavam achando das vivências, eles responderam empolgados que estavam gostando. Afirmaram que ao assistirem a novelas e filmes depois do início do curso, viam de forma diferente as obras. Estavam atentos aos enquadramentos utilizados, chegando a discutir com familiares sobre isto. Notávamos que as aulas de cinema estavam fazendo parte do cotidiano dos alunos, o que vem a provar o quanto a imagem audiovisual está presente no dia a dia deles.

Outro elemento ligado à questão da avaliação é a culminância dos trabalhos. É muito comum nas aulas de arte, os alunos criarem “trabalhos finais” para serem expostos em even-

tos da escola. Nas aulas de cinema não seria diferente, sobretudo, quando tais vivências no âmbito da prática podem gerar “produtos” com grande apelo visual. Alain Bergala (2008, p. 173) nos diz que é natural que a escola como ambiente de troca e socialização de saberes e conhecimentos, mostre aquilo que é realizado, principalmente, quando falamos de objetos de cunho artístico. No entanto, ele nos alerta que tal pensamento pode ser perigoso no sentido de transformar a apresentação na própria finalidade de um processo de criação em sala de aula. Não é o filme realizado pelo aluno o primeiro objetivo, mas sim a experiência pela qual ele passou no processo.

Em nosso caso, como o curso realizado na escola foi eminentemente prático, ao final tivemos vários materiais que poderiam servir a uma culminância pública, mas optamos por manter as exposições apenas na sala de aula. Expor o material traz uma série de outras implicações que envolvem questões como o aluno não se sentir à vontade expondo seu rosto ampliado pela projeção ou mesmo questões legais envolvendo a circulação da imagem de crianças e adolescentes sem autorização dos seus responsáveis.

Por fim, não temos como afirmar concretamente se o curso de cinema oferecido aos alunos em nosso projeto fará diferença no futuro deles. Para isso, seria necessária uma pesquisa muito mais abrangente em termos cronológicos. Teríamos que acompanhar o crescimento desses alunos, o seu amadurecimento, sua inserção no mundo adulto para que pudéssemos, talvez, chegar a respostas mais objetivas. Pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais são extremamente difíceis de entregar respostas fechadas. Nosso objeto de observação é o ser humano, munido de infinitas variáveis.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

# Tradições culturais no ensino de música em classes hospitalares

*Rita de Cássia Silva Cardoso<sup>1</sup>*

*Eudes Oliveira Cunha<sup>2</sup>*

*Ângelo Tavares Castro<sup>3</sup>*

Submetido em 28/02/2021

Aprovado em: 25/04/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021090

1. Mestre em Artes pela Universidade Federal da Bahia (Prof-Artes/UFBA) e professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador. E-mail: cassicas@gmail.com.

2. Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal Baiano (IF Baiano) e da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Docente colaborador do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia (Prof-Artes/UFBA). E-mail: eudesocunha@gmail.com.

3. Doutor em Composição. Professor do Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia. Docente vinculado ao Mestrado Profissional em Artes da UFBA (Prof-Artes/UFBA). E-mail: antares@ufba.br.

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de descrever práticas de ensino de Música em classes hospitalares, a partir de uma proposta que se baseou em saberes musicais da tradição oral do Nordeste brasileiro. Ao considerar as especificidades da escolarização em ambiente hospitalar, elaborou-se um projeto de ensino de Música que integrou saberes oriundos das vivências dos discentes, associados aos conhecimentos definidos no currículo escolar. As reflexões apresentadas decorrem de experiências docentes em diálogo com compreensões no âmbito dos estudos teóricos sobre Educação Musical. Os resultados demonstraram intensa participação das crianças nas aulas de Música, cujos resultados indicam a importância do ensino de Música/Arte nas classes hospitalares, em especial, das expressões da cultura oral nos processos de ensino e aprendizagem. Propõe-se caminhos metodológicos que poderão contribuir para a formação de profissionais que tenham interesse em atuar nessa modalidade educacional.

**Palavras-chave:** ensino de música, classe hospitalar, tradições culturais.

---

## ABSTRACT

This work aims to describe music teaching practices in hospital classes based on a proposal sustained by oral tradition knowledge from Northeastern Brazil. When considering the specificities of schooling in a hospital environment, a Music teaching project was developed integrating knowledge from student's experiences and associating it with the one defined in the school curriculum. The reflections presented are the result of teaching experiences in dialogue with understandings within the scope of theoretical studies on Music Education. The results has revealed an intense participation of children in Music classes, whose results indicates the importance of teaching Music / Art in hospital classes, especially the expressions of oral culture in the teaching and learning processes. Methodological paths are proposed that may contribute to the training of professionals who have interest working in this educational modality.

**Keywords:** music teaching, hospital classes, cultural traditions.

## INTRODUÇÃO

A educação em ambiente hospitalar constitui-se de diferentes abordagens, ora inspiradas nas políticas de humanização, caracterizadas por uma pedagogia própria do ambiente hospitalar, ora compreendidas como forma de garantir o direito à educação, previsto na legislação educacional brasileira.

Na perspectiva de Fonseca (2008), a peculiaridade da educação hospitalar é assegurar a manutenção dos vínculos escolares, devolver à criança a sua escola de origem sem maiores prejuízos pelo afastamento temporário. Dessa forma, as práticas pedagógicas no ambiente hospitalar têm evidenciado que esta modalidade é uma importante política de enfrentamento da exclusão escolar da criança doente. Há também o entendimento de que a prática do professor nesse ambiente, além de ajudar na reintegração dos discentes à sua escola de origem, ameniza a dor e a ansiedade de quem se encontra internado (FONSECA, 2008; RODRIGUES, 2012).

Em 2001, a Rede Municipal de Ensino de Salvador instituiu o seu programa de classes hospitalares<sup>4</sup>. Ao longo dos anos, a proposta foi aprimorada e, em 2015, criou-se uma escola com sede administrativa própria para a condução dos processos de gestão de cada classe que se distribuíram em 12 unidades hospitalares no referido município. Atualmente, a instituição - denominada "Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce"<sup>5</sup> - possui uma estrutura administrativa com direção, vice-direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar.

---

4. Classe Hospitalar é a terminologia utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para designar o atendimento pedagógico educacional realizado em hospitais, com fins de continuidade do aprendizado de conteúdos curriculares.

5. Além dos hospitais, a Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar tem classes distribuídas em quatro clínicas, duas Casas Lar, três casas de apoio e 20 domicílios residência. A equipe de docentes é composta por 35 professoras regentes de turma, distribuídas nas unidades, e quatro professores de música que atendem a maior parte destas unidades, em um formato de alternância (uma visita por semana em cada classe). A duração da aula depende do quadro clínico dos discentes, do local onde é ministrada (leito, espaço adaptado ou sala de aula), podendo ter em torno de 20 minutos até uma hora de duração.

Ao considerar que a escola em ambiente hospitalar visa a oferta de atendimento educacional para estudantes em condições especiais de saúde, a Música nesse contexto torna-se uma aliada das práticas pedagógicas com fins de atender ao currículo escolar. Ademais, a área de Música integra o componente obrigatório Arte, conforme define a legislação educacional brasileira, e deve ser inserida nesta modalidade educacional que visa proporcionar escolarização para pessoas impedidas de frequentar a escola comum.

O professor de Música que atua em hospitais tem o desafio de desenvolver uma prática atenta às especificidades desse ambiente cujo cotidiano de trabalho distingue-se da escola regular. Há necessidade, por exemplo, de adequação do currículo, como também adaptações das metodologias de ensino de acordo com as condições de saúde/doença - que envolve um tempo pedagógico mediado por uma escuta atenta e sensível -, observação do quadro clínico. Dessa forma, é necessário pensar em outras formas de interação social nesse ambiente que historicamente é caracterizado pelos cuidados com a saúde.

No município de Salvador<sup>6</sup>, a experiência do ensino de Música nas classes hospitalares, desde 2008 tem possibilitado reflexões sobre a relação entre a educação escolar e suas interfaces com o campo da educação especial e pode trazer lições que contribuem para a formação de docentes na área de Arte/Música. Nesse sentido, as demandas decorrentes da atuação de professores de Música nesta modalidade educacional levaram à elaboração de uma proposta de ensino voltada para os saberes das Tradições Culturais. Buscou-se, assim, atender às demandas dos discentes que em maioria são provenientes de diversas regiões da Bahia e trazem conhecimentos que são próprios da sua cultura, dos seus espaços escolares e familiares.

---

6. Este artigo apresenta as experiências vividas na proposta de intervenção desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), concluído em 2020. A autora deste trabalho atuou diretamente na execução da proposta elaborada durante seus estudos no referido curso.

Portanto, a orientação da referida proposta partiu do pressuposto de que a escola é espaço de diálogo entre os saberes de onde emergem as identidades dos discentes e desvelam o seu lugar de pertencimento na interface com os saberes universais do currículo. Tal proposição emerge de um estudo desenvolvido nas classes hospitalares de Salvador, que teve o objetivo de compreender as Tradições Culturais do Nordeste como estratégia pedagógica nas aulas de Música em Hospitais, voltadas às crianças submetidas a Terapia Substitutiva Renal e Oncologia nas enfermarias do Hospital Geral Roberto Santos e Hospital Martagão Gesteira em Salvador. Ao compreender que a memória oral exerce significativa importância no processo de ensino e aprendizagem, propõe-se a utilização e valorização dessas memórias nas práticas de professores de Música que atuam neste espaço.

A metodologia que compreende este estudo é de natureza descritiva. Trata-se de um relato de experiência docente em que os dados emergem de observações assistemáticas em diálogo com a produção da pesquisa em educação musical. O trabalho foi conduzido em duas etapas, sendo a primeira voltada para os estudos teóricos sobre o ensino de Música em classes hospitalares; e a segunda, voltada à elaboração e execução da proposta de intervenção. A partir de vivências em sala de aula e de observações dos ambientes onde ocorreram a interação aluno-professor nos hospitais, buscou-se a compreensão da dinâmica dos espaços e o entendimento sobre as patologias e tratamentos de saúde do aluno(a). Tais conhecimentos orientaram a elaboração do planejamento das aulas e, principalmente, a elaboração das atividades e execução das estratégias de ensino que abordaram temáticas das Tradições Culturais do Nordeste brasileiro.

Na próxima seção, discorre-se sobre a concepção de tradições culturais que orientou a proposta de ensino. Na sequência, descreve-se as práticas docentes em Música que viabilizaram a inserção de manifestações culturais tradicionais do Nordeste brasileiro nas classes hospitalares. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## TRADIÇÕES CULTURAIS

A articulação entre os saberes formais da escola e aqueles oriundos das vivências dos alunos requer uma compreensão das concepções sobre tradições culturais e sua relevância para os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Na perspectiva de Jean Claude Forquin (1993, p. 24), existe uma relação íntima e orgânica entre educação e cultura. Há sempre a comunicação, a transmissão, a aquisição de conhecimentos: crenças, competências, hábitos e valores que constituem o seu conteúdo. Assim, a ideia de “[...] educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos de cultura a fim de que este alguém deles se nutra, os incorpore à sua substância e construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles [...]”.

Considerando as variadas formas de pensar o conceito de cultura popular, Abreu (2003, p. 83) salienta:

Para uns, a cultura popular equivale ao folclore, entendido como o conjunto das tradições culturais de um país ou região; para outros, inversamente, o popular desapareceu na irresistível pressão da cultura de massa (sempre associada à expansão do rádio, televisão e cinema) e não é mais possível saber o que é originalmente ou essencialmente do povo e dos setores populares.

Dessa forma, dada a diversidade de sentidos e a complexidade no uso do termo cultura popular, para efeito deste trabalho, adota-se a noção de Tradições Culturais para expressar as manifestações artístico-culturais presentes na memória oral do povo do Nordeste.

Conforme salienta Cascudo (2006, p. 27), “[...] entende-se por tradição, traditio, tradere, entregar, transmitir, passar adiante, o processo divulgativo do conhecimento popular ágrafo”. O autor considera que a literatura oral brasileira é composta dos elementos trazidos das três raças – indígenas, portugueses e africanos – para a memória e uso do povo atual, e que as tradi-

ções mantêm vivas as manifestações populares provenientes dos conhecimentos passados através da literatura oral.

Ainda de acordo com Cascudo (2004, p. 710), “[...] a cultura popular é o saldo da sabedoria oral na memória coletiva” e propõe:

A Memória é a Imaginação do Povo, mantida comunicável pela Tradição, movimentando as Culturas, convergidas para o Uso, através do Tempo. Essas Culturas constituem quase a Civilização nos grupos humanos. Mas existe um patrimônio de observações que se tornam Normas. Normas fixadas no Costume, interpretando a Mentalidade popular”. (CASCUDO, 2013, p. 11)

Dessa forma, deduz-se por tradição aquela informação que é passada de forma sucessiva de uns para os outros, através dos tempos, e que ficam conservadas na memória seguindo a linha da oralidade.

A formação de uma sociedade é constituída de histórias. São tradições que se perpetuam ao longo dos séculos, que expressam significados de determinados agrupamentos sociais, denotam valores morais e intelectuais e comportamentos. Elas se referem a uma herança cultural e nos conduz a pensar em crenças, práticas, valores, hábitos, rituais que contribuem para os processos educativos. Dessa forma, é importante a sua ressignificação e que não se percam com o passar do tempo para que outras gerações possam usufruir desses saberes que constituem nossas identidades.

À vista desses aspectos mencionados, a Escola pode ser considerada uma instituição socializadora, capaz de incorporar as múltiplas culturas em seu projeto pedagógico e tê-las como aliadas no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Portanto, neste trabalho, conforme referido, recorreu-se a essa concepção de tradições culturais, presentes na memória oral do povo nordestino.

## ENSINO DE MÚSICA EM HOSPITAIS DE SALVADOR

As aulas de Música foram desenvolvidas em uma sala de aula que funciona dentro dos hospitais e em leitos. É um ambiente normalmente marcado pela doença: momentos de dor, incertezas e desconfortos muitas vezes próprios do tratamento. Como são provenientes de diferentes lugares e como a socialização entre esses alunos só acontece durante a internação, buscou-se valorizar a cultura que já possuíam, na tentativa de ampliar a convivência na diversidade, mas respeitando os seus valores étnicos e culturais.

Para o desenvolvimento do projeto, recorreu-se a expressões da nossa cultura, tais como: as paisagens sonoras de feiras e festas populares; as sonoridades dos cantos de trabalho e brincadeiras; manifestações culturais como a Folia de Reis, Congada, Capoeira, Samba de Roda, não deixando de citar as oriundas de outras regiões do Brasil, como, o Frevo, do Pernambuco, Tambor de Crioula do Maranhão, Reinado de Minas Gerais.

As Tradições Nordestinas são muito diversas em seus elementos: são cores, gostos, cantos, danças e ritmos que inspiram uma profusão de atividades criativas para aplicação nas classes hospitalares. E foi assim, pensando em levar para os leitos conteúdos que dialogassem com a cultura dos alunos, que foram selecionadas atividades que estivessem presentes no cotidiano do povo nordestino. Portanto, desenvolveram-se diversos temas, como: Feira, Farinhada, Cantos de Trabalho, Coco, Puxada de Rede e as Ganhadeiras de Itapuã. A maioria delas está associada às práticas laborais relacionadas às Tradições Nordestinas.

A seguir, descrevem-se duas delas: Farinhada e Ganhadeiras, as quais se consideram representar a identidade cultural das crianças, e que, de alguma forma, representam a realidade e expressam elementos da memória oral dos alunos da classe hospitalar de Salvador.

- **Farinhada**

Esta manifestação é muito comum no Nordeste. Trata-se de uma prática coletiva de fazer farinhas seguindo as tradições das Casas de Farinha. Esta atividade é executada com cantorias, danças e festas que se estendem pela noite. Dessas casas saem vários alimentos, como, beiju, farinha, tapioca, carimã, polvilho, entre outros derivados da mandioca que são vendidos nas feiras livres.

Utilizou-se para esta atividade a música “Farinhada”, de autoria do compositor Zé Dantas, conhecida na interpretação de Luiz Gonzaga. A letra da música faz menção à utilização da peneira, elemento central dessa atividade laboral. Com a música “Farinhada”, trabalhou-se a melodia, o ritmo e a pausa. Fez-se uma audição voltada apenas para os instrumentos presentes na gravação, como identificar o triângulo, a zabumba e a sanfona. Após essa breve apreciação foram apresentados outros instrumentos como o ganzá, o caxixi, a clave e o triângulo. Depois de expor esses instrumentos in loco, deixou-se que escolhessem qual desejavam tocar.

Ao iniciar a audição, a professora de Música executou o ritmo utilizando um ganzá e pediu para que os discentes a acompanhassem. O ritmo dessa música, na versão de Luiz Gonzaga e Elba Ramalho, pode ser explorado nas aulas, principalmente pelas possibilidades de uso das pausas dos finais das estrofes, para realizar movimentos corporais, como abrir ou levantar os braços, podendo também fazer poses ou bater palmas nesses instantes de silêncio. Quando a música retorna ao ritmo normal, todos tendem a voltar acompanhando a sequência inicial. Essa atividade foi importante para eles perceberem as diferenças rítmicas, a pulsação da música e os instrumentos do forró. Além disso, esses foram momentos de descontração em que os discentes participavam de maneira divertida.

Observou-se que os estudantes mais novos tinham alguma dificuldade em identificar os instrumentos, porém a maioria conseguiu sentir a pulsação e o ritmo. Na prática, quando a aula acontece na enfermaria coletiva, propõe-se que se faça uma

troca entre os participantes para que todos possam experimentar as diferenças físicas, sonoras e as várias formas de execução de cada instrumento.

Alguns alunos conhecem bem essa cultura, outros passaram a conhecê-la naquele momento. Nas enfermarias coletivas, com mais de um paciente, as conversas sobre os temas puderam ser proveitosas, principalmente com a participação dos acompanhantes. Dessa forma, quando essa interação aconteceu, foi possível perceber que aquele ambiente hospitalar, normalmente triste, transformava-se em um ambiente mais descontraído e divertido.

- **Ganhadeiras**

Outro tema desenvolvido teve enfoque na diáspora africana. Neste, o objetivo de ensinar conteúdos musicais de maneira contextualizada ao abordar o período histórico da época da escravidão, a partir dos sambas gravados pelas Ganhadeiras de Itapuã. Assim, buscou-se atividades que nos remetessem às formas de resistência e sobrevivência do povo negro em reposta àquele momento de violência e exclusão. De acordo com Prandi (2000, p. 58), “[...] com o fim da escravidão, a população negra, na tentativa de se integrar à sociedade brasileira, não como africanos, mas como brasileiros, teria se desinteressado de suas próprias origens”. Dessa forma, Prandi (2000) afirma que a cultura africana foi se diluindo na formação da cultura nacional, criando assim uma identidade afro-brasileira. Na Bahia, ela se expressa de diversas formas, tanto na capital como em várias regiões no interior do Estado. Está presente na capoeira, no vestuário, na música, na dança, na gastronomia, na religião e entre tantas outras dimensões da vida, como na língua, por exemplo.

Itapuã é um bairro de Salvador cheio de histórias, poesia e resistência. Concentra uma grande população de negros descendentes de africanos escravizados. Muitos costumes e tradições ainda persistem no local e podem ser vistos no seu cotidiano,

pois são resistentes e atuantes. A pesca e o trabalho de ganho<sup>7</sup>, por exemplo, são duas atividades laborais que fazem parte da cultura e da formação identitária dos “filhos de Itapuã”. A Puxada de Rede e o Trabalho de Ganho são atividades que fazem parte da história de subsistência do negro naquele período.

Essa atividade teve o objetivo de observar, por meio da Música, o universo feminino mediante a manifestação das Ganhadeiras, como tem-se o exemplo das Baianas de Acarajé. A ideia foi apresentar para as crianças a labuta da mulher negra no trabalho de ganho. As ganhadeiras eram mulheres escravizadas ou libertas, que tinham como fonte de renda o ganho de rua.

Em Salvador, as Ganhadeiras vestiam roupas ao estilo dos antepassados, tais como: turbante na cabeça, saia rodada estampada, camisa de renda branca e colares de conchas. Algumas traziam seus filhos amarrados nas costas com “pano da costa”<sup>8</sup> ou soltos, entre os tabuleiros, em meio a frutas e aves.

Vale ressaltar que foi no período colonial que o famoso acarajé começou a ser comercializado nas ruas de Salvador. Essa tradição se perpetuou nos tabuleiros das ganhadeiras e está presente até os dias de hoje, servindo como fonte de renda para várias mulheres afrodescendentes. E foi a partir da cultura do trabalho de ganho das mulheres negras de Itapuã, que, em 2004, surgiu o grupo musical Ganhadeiras de Itapuã, com o desejo de preservarem a memória cultural do bairro, sobretudo as ganhadeiras do fim do século XIX e início do século XX.

O grupo tem como sua principal forma de expressão a Música, com o repertório baseado em cantigas e samba de roda. No início das atividades do grupo, o samba de roda ganhou o título de Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio

---

7. Os trabalhadores de ganho, vistos em cidades brasileiras principalmente entre os séculos XVIII e XIX, eram negros africanos e de descendência africana, escravizados ou libertos, postos para trabalhar nas ruas, em atividades comumente desprezadas pela mão de obra branca e livre (LEAHY, R. (2017, p. 2).

8. O Pano da Costa faz parte do vestuário de mulheres africanas, sendo um acessório utilizado em diversos países do continente. É uma espécie de xale, usado de várias formas: sobre as costas; jogado no ombro; cruzados na frente; amarrados sobre o busto ou na cintura, como uma faixa estreita ou larga e numa espécie de avental (GASPAR, 2013).

Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Um ano depois foi proclamado Obra-Prima do Patrimônio Oral e Material da Humanidade pela Unesco (OLIVEIRA, 2017).

Portanto, a partir do trabalho musical das Ganhadeiras, utilizou-se o samba de roda nas aulas de Música. Como os alunos hospitalizados em grande parte residiam no Recôncavo baiano, e possuíam o samba de roda como parte da sua formação cultural, este estilo rítmico, além de colaborar para o aprendizado sociocultural, possibilita a prática dos seus diversos aspectos e pode ser considerado como escola permanente da vida. Este gênero musical proporciona

[...] uma formação musical e estética abrangente e integrada organicamente nos processos do cotidiano que contempla as seguintes competências musicais: onomatopeia, timbres sonoros, ritmo (elementar e polirritmia), melodia, harmonia, diálogos musicais, improvisação, técnica instrumental e vocal, memória, prontidão, alternância, variações etc. (DÖRING, 2012, p. 9).

Dessa forma, para contar a história dessas “guerreiras”, o Samba de Roda foi um elemento muito importante durante as aulas, pois ficou evidente a identificação de alguns alunos e seus acompanhantes com o estilo, o que se configurou numa aula alegre e movimentada.

Para ilustrar, utilizou-se fotos antigas das atividades das ganhadeiras, dos pescadores e das embarcações típicas do litoral nordestino utilizadas para pesca, como o saveiro e a jangada. A música para esta audição foi “As Ganhadeiras”, de autoria de Lídio Brandão, gravada pelo grupo em 2014, no seu primeiro álbum.

### **As Ganhadeiras**<sup>9</sup>

As ganhadeiras nascidas na praia de Itapuã  
Vendendo peixinhos baratos, pescados pela manhã  
Quem quer comprar os peixinhos, eu trago  
aqui pra escolher  
Deus lhe ajude a pescar pra você vender  
Já vou embora senhores, espera até quando eu voltar  
Vou esperar a chegada do saverinho no canal  
E também as jangadinhas que andam no  
mar a navegar  
Com todos peixinhos que nós precisamos rematar

Essa música é um Samba de Roda com elementos marcantes para identificar: homens e mulheres vendendo comida, palmas e instrumentos de todos os naipes. Os discentes apreciaram a música ao tempo que eram conduzidos para uma escuta atenta, com informações sobre o estilo, interpretação e instrumentos musicais utilizados, bem como o autor, um senhor da comunidade que já havia falecido. Esses conhecimentos históricos descritos foram apresentados aos estudantes de maneira dialogada, em conversas informais, por meio da contação de histórias, ilustrações, fotografias e vídeos, de modo que pudessem ser mediados pela ludicidade tão necessária ao trabalho docente com crianças.

As duas atividades escritas consistiam em completar a letra da música. Foram aplicadas de acordo com o grau de escolaridade do aluno. Para as crianças não alfabetizadas, a atividade era ilustrada com números e as figuras que faziam parte do vocabulário da música: pescador, saveiro, baiana de acarajé (ganhadeira), jangada, praia e peixinhos. Os espaços em branco na letra eram relativos a essas figuras e eles precisam completar com o número certo de acordo com a ordem de aparição na melodia.

---

9. Composição: Lídio Brandão (Falecido) | Intérprete: Ganhadeiras de Itapuã.

Para as crianças alfabetizadas, a atividade era dividida em duas partes: a primeira consistia em completar a letra da música à medida que fossem ouvindo, e a segunda, consistia em responder a um roteiro de apreciação. Este roteiro induzia as crianças a prestarem atenção nas vozes, nos instrumentos e nos timbres. Uma das estratégias utilizadas para esta escuta foi apresentar aos alunos, antes da audição, os naipes de corda, percussão e sopro com o uso de um aplicativo de celular. Dessa forma, no momento da apreciação, eles foram capazes de responder à atividade com menos dificuldades, conseguindo identificar os sons dos instrumentos à medida que escutavam a música. Para finalizar a atividade de escrita, a música foi novamente ouvida. Eles acompanhavam batendo palmas, como o fazem num encontro tradicional de samba de roda.

Do ponto de vista da educação musical, observou-se que os alunos conheceram as histórias do samba de roda e das Ganhadeiras de Itapuã, e puderam vivenciar conteúdos propriamente musicais durante o processo. Por meio da escuta atenta ao repertório trabalhado e das vivências nas aulas, puderam conhecer instrumentos musicais, reconhecer timbres, alturas e diferentes células rítmicas, bem como aprender letras de canções, tocar instrumentos e desenvolver atividades criativas no ambiente hospitalar.

Importante ressaltar que as atividades descritas neste trabalho representam parte do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. As propostas metodológicas seguiam uma sequência estrategicamente planejada para se chegar ao objetivo de aprendizagem. É relevante enfatizar que as aulas em hospitais devem ser planejadas de modo que o conteúdo seja finalizado a cada encontro, devido aos casos de alunos que têm período de curta permanência no hospital e podem ter alta médica, não tendo a oportunidade de outros encontros com o professor de Música.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de Música em Hospitais demandam metodologias diversificadas para efetivação de uma educação inclusiva. Nesse sentido, a proposta de ensino descrita possibilitou vivências e reflexões sobre o uso das Tradições Culturais do Nordeste como estratégia pedagógica para a atuação de professores de Música em contextos hospitalares.

Optou-se por um olhar crítico sobre esse pluralismo para entender de que forma essas vivências socioculturais, trazidas pelos alunos e seus familiares, refletem no processo de aprendizagem nas classes hospitalares de Salvador e nas aulas de Música durante o tratamento de saúde.

Um dos desafios no Ensino de Música nesse ambiente é o de superar a ambiguidade que muitas vezes se manifesta quando a Música é compreendida no contexto hospitalar, ora como atividade-meio para fins voltados à Saúde, ora como prática educativa que proporciona formação em Artes. Nesse sentido, propõe-se, com as aulas de Música em hospitais, que a sua finalidade seja a da formação artística, com enfoque nos processos de aprendizagem por meio de vivências e de práticas lúdicas guiadas pelo prazer estético, mesmo em situações de adoecimento, como são os casos dos discentes das classes hospitalares.

Embora cuidar da saúde do aluno não seja exatamente o objetivo do professor de Música, durante as práticas foi observada a forte contribuição que as aulas de Música exercem sobre o aspecto emocional das crianças e adolescentes hospitalizados, sobretudo, trazendo para eles as tradições integradas às suas realidades, o que proporciona alegria, estimula a imaginação, a criatividade e a interação com o outro.

Esse ambiente de encontros, trocas e afetos foi determinante para a aproximação entre docente e alunos e proporcionou conhecimentos sobre suas tradições: as práticas puderam ressignificar a memória afetiva por meio dos sons, hábitos, cheiros, ritmos, canções e danças passadas de geração em geração por intermédio da oralidade. Sendo assim, as manifestações Farinhada e Ganhadeiras, descritas neste trabalho, foram algu-

mas das atividades desenvolvidas que trouxeram esses olhares sobre as aulas de Música nas classes hospitalares de Salvador.

Sob a perspectiva da educação musical, as atividades propostas promoveram aprendizagem sobre a diversidade de gêneros e tipos de instrumentos musicais, compositores e intérpretes. Os discentes tiveram a oportunidade de experienciar o prazer que se situa no ato de fazer Música: cantar, tocar, aprender letras de canções, interpretar. Estes saberes foram situados historicamente, como fundamento para o processo de construção das identidades e de valorização das culturas, da memória oral dos diferentes povos.

Nesse sentido, não foi difícil se deparar com alunos que tivessem uma casa de farinha na família ou fossem filho, neto ou sobrinho de uma baiana de acarajé. Estes vínculos, normalmente, proporcionavam uma relação afetiva e íntima com o tema, ampliando a motivação e o envolvimento das crianças para as atividades das aulas de Música, aspectos estes que influenciaram positivamente as práticas de ensino.

O trabalho com temas voltados às tradições culturais impactou diretamente no sentimento de pertencimento e na elaboração das identidades dos alunos, ressignificando e desmistificando certos equívocos dos conhecimentos herdados através dos tempos, de forma descolonizada e imoderada. Portanto, é oportuno destacar a necessidade de estudos mais aprofundados sobre esse campo de atuação do professor de Música em face da relevância social do tema e da possibilidade de ampliação dos conhecimentos sobre o ensino de Música em contextos hospitalares.

## REFERÊNCIAS

CASCUDO, L. C. **Civilização e cultura**: pesquisas e notas de etnografia geral. 1a ed. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. **Literatura Oral no Brasil**. 2a ed. São Paulo: Global, 2006

\_\_\_\_\_. **Tradição, ciência do povo**: pesquisas na cultura popular do Brasil. 2a ed. São Paulo: Global, 2013.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2008

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

RODRIGUES, J. M. C. **Classes hospitalares**: o espaço pedagógico nas unidades de saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

LEAHY, R. C. As Ganhadeiras de Itapuã: memória e identidade em performance. **Plural Pluriel**, n. 17, Consulté à l'adresse. Disponível em: <https://www.pluralpluriel.org/index.php/revue/article/view/126>. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago, 2000.

RELEASE. Ganhadeiras de **Itapuã**. **Salvador**, 2019 Disponível em: <http://ganhadeirasdeitapua.blogspot.com/p/historia.html>. Acesso em: 20 de março de 2020.

# **O brincar e a teatralidade no contexto da educação infantil: uma proposta pedagógica**

*Anaquel Mattos da Fonseca<sup>1</sup>*

Submetido em: 27/02/2021

Aprovado em: 20/04/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021108

1. Mestre pelo Programa Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. E-mail: anaquelmfonseca@hotmail.com.

---

## RESUMO

O presente ensaio discorre sobre a educação e a arte e os intentos artísticos em relação à educação infantil. Narra-se as dificuldades de uma professora ao se aventurar em uma proposta artística com crianças da educação infantil e também os processos emancipatórios dos quais emergiram uma nova visão sobre a arte e sobre as crianças. O ensaio demonstra a importância de se ter um “objeto comum” entre a professora e as crianças, no caso, a brincadeira. Demonstra também a importância de se trabalhar de forma lúdica o teatro, apresentando um caminho para a teatralidade. Ademais, a trilha do brincar é ilustrada pelas imagens do artista plástico Dim Brinquedim. O texto faz um diálogo entre a leitura e a reflexão teórica com a vivência de uma professora de escola pública, onde destaca suas particularidades: acontecimentos, anseios, sonhos e sensações que a escola e a arte proporcionam.

**Palavras-chave:** educação infantil, brincar, teatralidade.

---

## ABSTRACT

This essay discusses education and art, artistic intentions in relation to early childhood education. A teacher's difficulties in venturing into an artistic proposal with children in early childhood education are narrated, as well as the emancipatory processes from which a new vision of art and children emerged. The essay demonstrates the importance of having a “common object” between the teacher and the children, in this case, play. It also demonstrates the importance of working in a playful way in the theater, presenting a path to theatricality. In addition, the play trail is illustrated by images by the artist Dim Brinquedim. The text makes a dialogue between reading and theoretical reflection with the experience of a public-school teacher, where she highlights her particularities: events, desires, dreams and sensations that school and art provide.

**Keywords:** Childhood Education, playing, theatricality.

## INTRODUÇÃO

Os saltos, cambalhotas, gritos e risos preenchem o espaço da sala de aula. As cores e os sons daquele mundo infantil tornaram-se intimidadores para a professora. Apresentar a arte de forma genuína, em sua convicção, seria oportunizar vivências por meio dos processos artísticos, paixão que cultivava desde a tenra idade. O que mais lhe intrigava, quando aluna, era o fato cotidiano de suas aulas de arte se resumirem a “desenhos livres”, pois a arte nunca ocupara um lugar de apreço no ambiente educacional. Foi neste contexto de paixão, curiosidade e convicção que ela optou por estudar arte e enfim poder proporcionar às suas futuras alunas o que não lhe fora oportunizado no ambiente escolar.

A professora, utópica e idealista, parte da premissa de oportunizar a suas alunas experiências artísticas. O seu objetivo é apresentar um leque de possibilidades de expressões e construir uma ponte entre a sala de aula e o mundo artístico. No entanto, é um desafio na realidade das escolas públicas que, de um modo geral, são estruturalmente precárias. Era essa situação que a instigava a realizar proposições, que são um convite, por parte da professora, à criação de práticas artísticas que buscam produzir sentidos nas crianças. “Somos também propositores quando lançamos nossos aprendizes na criação, na produção de sentidos, no enfrentamento do não saber...” (MARTINS, 2011, p. 314).

Os primeiros contatos da professora com as alunas do ensino fundamental II e médio foram desafiadores. Elas não estavam interessadas nas experiências que o mundo artístico poderia lhes propiciar, nem nas proposições da professora. Estavam sobrecarregadas com os problemas familiares, amorosos, etc. Assim, o desafio de tornar as aulas mais atrativas tornou-se um estímulo para ela.

O seu ideário da arte e da educação aos poucos foi tomando forma, sem um modelo exato, afinal, cada aluna é singular, assim como cada turma e cada escola. É nos passos diários que se faz o caminho, nas experiências promovidas e vivenciadas.

Pequenas mudanças começaram a acontecer na relação das alunas com a arte, assim como entre a professora e as turmas. Os fluxos dessas mudanças processuais traziam a sensação de que as proposições e as mediações artísticas realizadas haviam encontrado um espaço no ambiente escolar.

Porém, a estrada de uma educadora tem seus percalços, e não foi diferente para a professora. Até o presente momento, suas experiências foram desafiadoras, mas animadoras. Mas a trajetória profissional reservava a ela uma nova etapa, com mudanças significativas. A principal ocorreu em relação à faixa etária de suas alunas, pois as do ensino fundamental II e ensino médio ficaram para trás, dando lugar às novas, desconhecidas e agitadas crianças da educação infantil.

Este “novo mundo”, que era visto apenas de longe por ela, passara a ser seu novo ambiente de proposições artísticas, que ao contrário de antes, não era nada animador. Para as crianças nenhum dos artistas ou das propostas apresentadas fazia sentido. O que elas queriam era brincar, se aventurar no mundo mágico da imaginação. A professora propositora passou a ser uma espectadora acuada, que não conseguia vislumbrar possibilidades de propor experiências artísticas àquelas crianças, um quadro desanimador.

Ao refletir sobre alguns conceitos, a professora notou que a experiência estética dá sentido àquilo que não se sabe, e que continua a não saber, torna-se então um “não-saber” experimentado. Porém, a experiência traz significados a esses “não-saberes”. O “não-saber” pairava sobre a professora e a pergunta de como dar sentido a esse “não-saber” a assolava.

Um dia, uma pedagoga lhe disse: “o tempo dos pequenos é diferente, a escola está errada, nós estamos errados, a criança precisa de tempo e espaço para brincar, lembre-se: criança aprende e ensina brincando”. Naquele momento, ela não conseguia vislumbrar conexões deste “não-saber” experimentado entre a arte e as crianças. Era necessário direcionar o olhar e rever conceitos. Contudo, os seus ideais de ensino não estabeleciam pontes com as crianças. O que lhe restava então era admitir que elas eram as autoras daquela história e ela (a professora) uma espectadora.

A postura de espectadora não significava que ela não participaria daquele processo, pois o espectador é, também, parte da obra. Algumas experiências e teorias do teatro contemporâneo trazem características de que o espectador e os atores, juntos, constroem uma experiência real com a obra, que pode se tornar um trabalho em processo, uma criação coletiva, que está em um contínuo movimento. A experiência da teatralidade contemporânea e a educação só encontram sentido se forem compartilhadas e nessa partilha, a força, a presença, a intensidade e o significado são muito mais importantes do que a ação de repassar uma informação.

O novo lugar que a professora passou a ocupar fez com que ela observasse novas perspectivas. A arte pode ser sentida de várias maneiras, então porque não ser trabalhada de diversas formas? O desafio era achar algo em comum entre ela, as crianças e a arte.

---

## UM NOVO OLHAR

O tecido marrom cobria-lhe o corpo, uma nuvem verde a cabeça e o barulho que se agigantava quando todos os olhares pareciam se voltar para si. Aos seus olhos alguns colegas estavam eufóricos, saltitantes, sorrindo e acenando para todos que ali estavam. Outros estavam estagnados assim como ela. E talvez só o que ela conseguia lembrar era das palavras proferidas por uma professora, antes de subir ao palco: “Faça como ensaiamos, certinho e bonitinho”. Parece que nada daquilo fazia sentido, nem a roupa que vestia, nem a história que estava representando. Mas afinal era só mais um dia de “teatro” na escola, e tudo o que ela possivelmente pensava era: “quando isso vai acabar?”

Isto se repetia em cada data comemorativa, quando realizavam trabalhos teatrais na escola junto à educação infantil. A professora, em seu novo “posto” de espectadora, percebeu de longe a reação da criança, e estendeu o seu olhar às demais. Foi então que percebeu que o contato entre a arte teatral e as crianças da educação infantil era “tudo”, menos um momento de experiência artís-

tica. Posteriormente, quando se comentava em fazer “teatro” em novas oportunidades, a repulsa era imensa. A primeira frase que se escutava da turma era: “eu não serei a árvore”.

Foi então que ela se propôs a trazer outra perspectiva dessa arte, desconstruindo a ideia de trabalhar “teatro” (na educação infantil) condicionado a ensaios maçantes para apresentações em datas comemorativas. Para isto, antes de pensar em proposições artísticas, era necessário ir ao encontro da criança que ali estava e, compreender seu ponto de vista, seu espaço e seu tempo, sua maneira pulsante de ser e viver no mundo. Como aponta Bachelard (1999), existe dentro de todos, uma “criança cósmica”, aquela que vive seus devaneios, mas se conecta com o mundo.

A professora precisou se redescobrir e se reinventar, mas o caminho já não era solitário, era construído em parceria com as crianças. Isto possibilitou que ela fosse ao encontro de sua própria criança. Nesse encontro, ela notou que a menina espolada de cabelos encaracolados, sempre soltos ao vento, vibrante a cada pulo de suas peripécias, não se fazia presente na professora que tinha se tornado. Essa infância nunca a deixou, apenas estava adormecida em si, por conta de seus afazeres diários. “Assim, como fogo esquecido, uma infância sempre pode acender-se novamente dentro de nós” (BACHELARD, 1999, p. 74). Foi necessário ir em busca dessa criança perdida, para poder se conectar com suas alunas.

A partir do despertar dessa criança, a professora continuou seus passos rumo ao seu ideário de arte e educação. Assim, percebeu que encontrou não apenas a sua menina, mas também uma outra face sua de educadora, que precisaria variar suas ações e ir além de lançar proposições para suas crianças. Ela encontra, então, o conceito de agachamento, definido como: “agachar-se é ir ao chão, onde a criança está” (MARCONDES, 2015, p. 55). E ela se propôs ao ato performativo de se agachar, momento em que se coloca à disposição de ir ao encontro das crianças. Ao se dispor, emergiu um “objeto comum”, o brincar. Essa ação vinculou as crianças, a arte e a professora e já era apresentada pelas crianças desde o primeiro encontro.

Todavia, em sua pedagogia limitada, a professora não conseguiu perceber, no primeiro momento, que o brincar é um território que possibilita o surgimento de experiências artísticas e pode se tornar um território de experimentação.

## **BRINCAR, UM CAMINHO PARA A TEATRALIDADE**

O caminho do brincar é repleto de imaginação, o que possibilita a aventura de criar diversos modos de fazê-lo. Piorski (2016) apresenta o brincar encarado enquanto uma interação com o ambiente através da água, ar, fogo e chão. Segundo o autor, o brincar com a água é o momento que a imaginação é inundada; com o ar, é onde ela pode ser subjetiva e volátil; já o brincar com o chão é uma forma de estar inserido no mundo e; com o fogo, é o modo com que se tem contato com o corpo tátil, promovendo um enraizamento.

A compressão do brincar como algo criador de laços fez com que a professora promovesse com as crianças um espaço poético para o ato de brincar. Ao observá-las brincando, ela pôde perceber a potência da experiência e criação artística que existe neste momento. Percebeu ainda que poderia possibilitar uma interface do brincar com a teatralidade<sup>2</sup>. Observou que toda criança é capaz de brincar sem um brinquedo específico, pois sua imaginação faz com que ela transforme qualquer coisa em brinquedo.

Foi então que, em uma das suas buscas, ela encontrou uma grande inspiração para que este ato pudesse ganhar tempo e espaço no cotidiano escolar das crianças, a produção artística de Dim Brinquedim<sup>3</sup>. A produção artística dele desafiou

---

2. A teatralidade aqui é compreendida no conceito de Marina Marcondes Machado: "Trabalhar teatralidades será definir teatro como "ação de ver": pensar com o corpo, lapidar de modo brincante a voz, a máscara, gesto, palavra e detalhes cotidianos e aproximar-se a algo próprio da cultura da infância" (MACHADO, 2012, p. 17).

3. Antônio Jader Pereira dos Santos, o Dim Brinquedim, é um artista plástico cearense. Pode-se dizer que eterniza o brincante que vive em sua alma. Foi suas vivências de menino e sua curiosidade por moldar materiais que o formaram artista. Ele faz de todas as suas experiências um processo de criação, de modo que toda a sua trajetória está incorporada a sua produção. A brincadeira nunca saiu de seu caminho, pois ele nunca deixou de brincar,

a professora a resgatar o tempo e o espaço para o brincar em suas aulas de arte.

O cotidiano da sala de aula é feito de erros e acertos, algo típico para alguém que é uma pessoa “da prática”, como a professora. Esta realidade provocou a vontade de mudança e o não conformismo para com as barreiras presentes na escola pública — falta de estrutura, fluxo acelerado de ensino e a imposição de produção.

O impasse entre a educação infantil e o trabalho teatral, que era um problema na comunidade escolar, encontrou uma solução no brincar das crianças. Logo, o que a professora experienciou foi o início de pequenas rupturas na forma de se trabalhar a arte teatral com as crianças da educação infantil, o que desencadeou o surgimento de uma proposta pedagógica.

A proposta desenvolvida teve como inspiração quatro imagens de Dim Brinquedim: Biana na Lua (2007), Olhando as Pipas (2014), Voo (2014), Festejando a Chuva (2016) e a partir delas promover um encontro com a teatralidade.

Em uma manhã nublada de segunda-feira, como de costume, a professora encontrou as crianças no pátio da escola, e juntos seguiram para a sala de aula. Ao chegar lá, a primeira coisa que as crianças perceberam foi que a sala “delas” agora tinha um “brinquedo”. As observações foram instantâneas e logo surgiram frases como: “Tem uma assim na pracinha”; “Não, é diferente da pracinha, essa amarelinha tem imagem!”; “Ai que legal!”. Tratava-se de uma Amarelinha que estava plotada no chão da sala de aula, que em seu “corpo” tinha imagens de Dim Brinquedim (Figura 1).

---

e transformou seu brincar em arte. O menino que tudo observa e admira, e que persiste na alegria. As brincadeiras de sua infância, materializadas em sua produção artística, o fizeram construir um belo e apreciado trabalho. É um artista que nunca abandonou o brincar, e continua com suas “danações” de menino. Suas brincadeiras se transformaram em um grande acervo plástico que motiva seu público a preservação deste ato tão simples e tão potente na vida do ser humano



**Figura 1:** Crianças observando a Amarelinha  
**Foto:** arquivo da autora (2019)

Depois de brincarem de amarelinha o grupo realizou o Jogo dos Sons<sup>4</sup>. Um jogo que convida as crianças a pensar o corpo como espaço imaginativo. Assim como as imagens de Dim Brinquedim, que apresentam o corpo das crianças na brincadeira, a ideia do jogo era brincar com o corpo. As crianças foram convidadas a pensar no que o corpo poderia se transformar. Por meio da proposição realizada no campo do brincar, começou a emergir a teatralidade.

Duas crianças passaram um bom tempo “sendo” robôs, com movimentos “mecanizados”, com diálogos onde mudaram o jeito e tom da voz, pois ali seus corpos eram robôs (Figura 2); uma menina que estava com um grupo brincando, gritou: “Deitem-se todos, estamos passando por um vendaval”. As crianças que estavam brincando com ela, rapidamente se abaixaram e ficaram quietas com olhos de espanto. O caminho de trabalhar a arte na educação infantil, que era tão incerto aos olhos da professora, começou a se tornar mais leve e divertido

---

4. Nome criado pela professora para o jogo.

a partir do momento que ela se dispôs a ir ao encontro das suas crianças, que transformaram o brincar em um lugar de experimentação artística.



**Figura 2:** Crianças sendo robôs  
**Foto:** arquivo da autora (2019)

## CONCLUSÃO

Um grande aprendizado foi desenvolvido durante este trajeto: a possibilidade de trabalhar a teatralidade por caminhos brincantes na educação infantil. Através do brincar, que partilha saberes e emoções, oportunizou experiências marcantes. É um campo que necessita ser mais explorado no âmbito escolar, principalmente na linguagem teatral.

A situação que se apresentou, desafiou a professora a conhecer o novo, a abrir portas que se estavam travadas com relação a arte e a educação infantil. Assim, ela entendeu que os processos relacionados à infância podem e devem ser pautados no lúdico e que o brincar merece tempo e espaço nas aulas de arte. E foi no brincar que ela encontrou um caminho para

o trabalho no campo teatral com educação infantil, em que a cultura da criança pode ser valorizada e demonstrada.

Assim, a professora advoga por uma abordagem pedagógica que leve em conta a cultura da criança, que mergulhe na sua estética pessoal e que seja construída na relação que ela estabelece com o mundo e com os outros. É preciso considerar que a criança não chega vazia na sala de aula, e que se dispor a conhecer esse mar de vivências infantis é uma escolha recompensadora. Afinal, navegar por este mar levou a professora e as crianças por águas tranquilas e mares revoltos. Sem dúvida alguma, tais experiências fizeram a professora e as crianças construírem um barco seguro para passarem por essas águas.

A arte chamou a professora a ir além, ver as cores, os traços e sentir os cheiros e os sabores do mundo, na posição de propositora ou espectadora. Desta maneira, ela compreendeu que não importa a idade, de pequenos a grandes, as experiências artísticas devem ser proporcionadas. Ainda que seja difícil, é necessário que os caminhos da educação e da arte sejam oferecidos a todas, pois o ato de educar vem para trazer transformação não só aos estudantes, mas também aos professores.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gastón. **Devaneios sobre a infância**. In: ABRAMS, Jeremiah. (Org.). O Reencontro da criança interior. São Paulo: Cultrix, 1999.

MACHADO, Marina Marcondes. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 2, n. 1, 26 ago., 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/28813/17060>. Acesso em: 04 de março de 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n.1, abril, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/6646>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

MARTINS, M. C. F. D. Arte, só na aula de arte? **Educação**, v. 34, n. 3, 20 out., 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

# **A tradição em movimento: possibilidades de ressignificação da dança popular na escola formal**

*Carlos Cleiton Evangelista Gonçalves<sup>1</sup>  
Carolina Dias Laranjeira<sup>2</sup>*

Submetido em: 28/02/2021

Aprovado em: 04/04/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021121

1. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do EEEFM Bernardino José Batista. E-mail: ccetriunfo@gmail.com.

2. Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta dos cursos de Licenciatura em Dança, Licenciatura e Bacharelado em Teatro do Departamento de Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: ca.laran@gmail.com.

---

## RESUMO

O artigo trata da discussão teórica que norteou uma pesquisa sobre possibilidades de ressignificações da dança popular na escola. O trabalho deu-se nas aulas de artes de uma escola do interior da Paraíba, com estudantes do ensino médio que estão imersos numa cultura local de produção de xaxado. Os padrões de movimento e as técnicas desta dança foram o ponto de partida para um trabalho artístico, no qual as abordagens aconteceram no sentido de promover a leitura e a transformação do movimento a partir de um processo de contextualização do mundo vivido pelo estudante. O artigo traz, entre outras, as contribuições de Nestor Garcia Canclini, Carlos Rodrigues Brandão e Isabel Marques para uma reflexão sobre como as danças populares se conectam com a modernidade, como o discurso da tradição ainda é um forte inibidor do trabalho com dança na escola e como é possível ressignificar a dança num processo criativo que tem a cultura popular como material.

**Palavras-chave:** ensino de danças populares, educação da dança, escola

---

## ABSTRACT

The article deals with the theoretical discussion that guided a research on possibilities of reframing popular dance at school. The work took place in art classes at a school in the interior of Paraíba, with high school students who are immersed in a local culture of producing xaxado. The movement patterns and techniques of this dance were the starting point for an artistic work, where the approaches took place in order to promote the reading and the transformation of the movement through a process of contextualization of the world experienced by the student. The article brings, among others, the contributions of Nestor Garcia Canclini, Carlos Rodrigues Brandão and Isabel Marques to a reflection on how popular dances are connected with modernity, as the discourse of tradition is still a strong inhibitor of work with dance at school and how it is possible to reframe dance in a creative process that uses popular culture as material.

**Keywords:** popular dance teaching, dance education, school

## INTRODUÇÃO

Uma escola pública de ensino básico, a Escola Cidadã Integral Estadual Bernardino José Batista, está situada em Triunfo, município da região do alto sertão paraibano, onde muitos grupos populares produzem e apresentam xaxado várias vezes ao ano. O xaxado é uma dança popular muito difundida no município, assim como em muitos lugares do nordeste brasileiro, e sua apresentação consiste em retratar o cangaço, um movimento paramilitar ocorrido no interior nordestino, nas primeiras décadas do século XX.

A apresentação de xaxado traz à cena as façanhas vividas por Lampião, Maria Bonita e seus cangaceiros, personagens de uma história real que tornaram-se lendários e passaram a habitar o imaginário popular, sendo protagonistas de muitas estórias que possuem elementos de coragem, luta, violência e subversão ao poder estabelecido. O xaxado é uma ponte que transforma essas estórias em dança, uma coreografia marcante que chega à escola da forma como vem sendo formulada há muito tempo: com técnicas e padrões próprios, desenhos coreográficos, figurinos e papéis de gênero definidos, arraigados na memória coletiva da comunidade como algo imutável.

A comunidade onde está situada a escola em que a pesquisa aconteceu (Triunfo, na Paraíba) costuma identificar e rechaçar qualquer movimento que ocorra no sentido de descaracterizar o xaxado. Durante as oficinas de ressignificação, que ocorreram nas aulas de artes, como parte de um processo criativo que teve o xaxado como material, foi possível perceber nos estudantes a existência de uma ideia preponderante sobre a necessidade de preservação dessa dança popular. Nessas oficinas, os participantes foram convidados a refletirem sobre o movimento do xaxado enquanto materialização da cultura e da tradição local/nordestina, ao passo que eram envolvidos em exercícios de (re) descoberta corporal que possibilitavam a experimentação do xaxado em outros contextos.

A ideia de preservação da cultura popular é um discurso presente no trabalho de agentes culturais que produzem e

difundem o xaxado. Acreditam que todo movimento que ocorra no sentido de transformar os elementos da cultura popular é uma tentativa de alterar o curso natural da tradição, que para eles deve ser protegida das mudanças que a modernidade impõe. Nessa conjuntura, foi muito importante permear o processo criativo com reflexões sobre os conceitos de tradição, cultura e folclore, assim como sobre a oposição existente entre a arte considerada erudita e a arte considerada popular. Essa diferença se efetiva numa ideia de que a arte erudita seria a produção artística revestida de níveis e estilos cultos, enquanto a produção popular seria aquela que ocorre fora desse plano conceitual, constituindo-se, categoricamente, como uma produção reflexa do restante da sociedade.

A proposta de ressignificação do xaxado não procurou fortalecer os mecanismos de divisão entre as diferentes formas de produção artística ou de fazer com que os participantes superassem a tradição. Constituiu-se como objetivo dessa proposta fazer os participantes refletirem sobre essas construções e, principalmente, sobre o movimento da dança popular como resultado de laços históricos e sociais que se cruzam e que estão presentes no seu próprio corpo dançante. Assim, os participantes passam a ter uma significação da dança que realizam e se abrem para a possibilidade de experimentá-la além do que é repassado pela cultura tradicional.

Este artigo trata das considerações teóricas que permitiram a construção do procedimento prático de um trabalho pedagógico e criativo com xaxado nas aulas de artes numa escola formal. O texto procura ressaltar as características contextuais do tema abordado na experiência de vida do aluno, as discussões em torno do conceito de ressignificação do movimento e a compreensão da importância de incorporar as reflexões sobre política e cultura popular nas aulas de artes na escola formal

## O DISCURSO DA TRADIÇÃO

Os aspectos tradicionais do xaxado estão fortemente inseridos na escola através do discurso de seus agentes, chegando no ambiente escolar até mesmo formalmente, por meio de projetos que objetivam ensinar as técnicas desta dança. Na escola, o diálogo com a cultura tradicional é imprescindível, mas torna-se necessário que seja dada às novas gerações a oportunidade de ter uma relação diferente com o universo das tradições, no sentido de ser uma chance de refletir sobre a própria história e de poder estar constantemente fazendo leituras e releituras da atividade tradicional que cerca a vida em comunidade.

Os grupos de danças populares que difundem o xaxado no interior do Nordeste identificam-se como grupos folclóricos ou parafolclóricos<sup>3</sup>. Seus líderes costumam dizer que o objetivo desse trabalho é o de valorizar a cultura nordestina, as tradições populares ou a cultura nordestina tradicional. Há uma necessidade de trazer de volta, mesmo que pelo breve período de apresentação do espetáculo, o brilho e a importância que teve essa dança em outros tempos, por meio de repetições de padrões estéticos, narrativos e temáticos.

Segundo Oliveira e Tibúrcio (2010), em artigo sobre o grupo Parafolclórico da UFRN, Lia Robatto (1994) compreende o trabalho de grupos parafolclóricos como o de reelaboração para valorização, divulgação e resgate da tradição. Entretanto, as autoras propõem uma revisão deste conceito ao considerar que a criação é a principal característica do trabalho do grupo mencionado. Assim, a tradição popular é entendida como “motivo de arte para elaborar as composições” (OLIVEIRA; TIBÚRCIO, 2010, p. 12). Ao se contraporem à ideia de resgate afirmam que esta possui “conotação pejorativa, como se a tradição estivesse cristalizada, estanque,

---

3. Nesse contexto, a diferenciação entre grupo folclórico enquanto aquele que conserva a tradição transmitida por gerações de forma autêntica (ROBATTO, 1994) e grupos que recriam o tradicional (sentido atribuído, normalmente, ao termo parafolclórico) não existe. O xaxado tal como esses grupos apresentam não é encontrado em contexto comunitário, praticado como manifestação de sociabilidade de determinado grupo. Ele é exclusivamente cênico, elaborado para ser apresentado.

necessitando de uma ação que a retire da 'imobilidade' em que se encontra." (OLIVEIRA; TIBÚRCIO, 2010, p. 12)

Em seu livro, *Cultura híbrida: estratégias para entrar e sair da modernidade*, Nestor Garcia Canclini (2013) propõe que um ponto importante no estudo das culturas populares é entender como estão se transformando e como interagem com as forças da modernidade. Canclini colabora com o pensamento de que as tradições não se mantêm intactas frente ao tempo, elas se adaptam e evoluem. Segundo o autor, "nem a modernização exige abolir as tradições, nem o destino final dos grupos tradicionais é ficar de fora da modernidade" (CANCLINI, 2013, p. 239). O prestígio histórico atribuído ao popular e ao folclore pode também ser forjado para a construção de um sentimento de unidade nacional. Ao passo que o povo os assume como uma herança, um patrimônio, uma identidade, a preservação de certas manifestações se dá também por interesses econômicos ou políticos.

Jacques Le Goff (1990), em sua obra *História e Memória*, sugere que a memória coletiva ocorre na sociedade como uma forma de salvamento da própria história, para finalidades que tanto podem estar vinculadas a interesses econômicos como também para consolidação de projetos de poder. Segundo o autor, a figura do mercador de memórias (o tradicionalista) age para proporcionar uma conversão do olhar histórico ao público, que passa a temer a perda de sua própria história. O público, então, exalta o seu passado histórico por meio de palavras, gestos, imagens, ritos e festas, efetivando a colocação da memória como um objeto dentro da sociedade de consumo. Assim, a memória coletiva vai além da realidade objetiva e passa a estar mais relacionada com as representações que um determinado grupo passou a fazer de si.

No tocante às lutas das forças sociais pelo poder, Le Goff (1990) afirma que a memória coletiva é uma peça muito importante nesse jogo. O autor diz que "Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas" (LE GOFF, 1990, p. 426). Nesse

sentido, o autor afirma que a manipulação da memória coletiva pode gerar problemas relacionados à memória histórica e à memória social, pois como instrumento de poder tanto pode servir para a libertação como para a servidão dos homens.

A necessidade de preservar as características inerentes àquilo que foi construído pelo povo sertanejo é um discurso comum entre os agentes difusores do xaxado. Os aspectos dessa tradição, segundo eles, não podem se perder. Caberia aos mais jovens a tarefa de resguardar seus padrões, aprendendo-os e repassando-os mais à frente. Porque, segundo os agentes culturais, se não houver um trabalho de repasse e de manutenção dos aspectos próprios do xaxado, ele tende a deixar de existir.

A compreensão da sociedade de que uma determinada manifestação é a representação de sua história, de sua identidade, remete a atitudes de dominação comuns desde o período colonial, quando a cultura das comunidades anteriores à colonização foram folclorizadas, transformadas em festa (BRANDÃO, 1985). Dessa forma, após ser dividida, diluída e obrigada a ser folclore por uma cultura dominante, algumas culturas muito locais são apropriadas para fins de uma construção identitária regional ou nacional.

Na realidade da vida social os valores da cultura do povo e os da cultura popular estão misturados. O papel do educador militante é justamente o de separá-los, distinguindo com o povo uns dos outros. Isto significa aportar instrumentos – e não conteúdos culturais de valor erudito – para que o próprio povo explicita a diferença e se aproprie do que é próprio de sua cultura. A aquisição de uma cultura popular não aparece solta, como maneiras mais pessoais e críticas de um pensamento individual. Não é também apenas a mudança de sua capacidade de criar, lidando com seus símbolos. Ela se reflete progressivamente na organicidade de classe das organizações populares. (BRANDÃO, 1985, p. 69)

A investigação sobre o fato de que manifestações populares, advindas de uma cultura dita popular, podem ter sido folclorizadas para atender a projetos de nacionalização, conformismo de classe, relações de poder, fortalecimento da subalternidade e dominação cultural, deixa o trabalho educacional que utiliza elementos de cultura popular passível de ser uma ponte para reforçar todos esses princípios. Se um trabalho com cultura popular na escola é feito sem a reflexão sobre as teias de relações que cruzam suas manifestações, cultua-se uma sistemática de ensino pautada na não-problematização, num estudo sem reflexão, na leitura pela leitura, na cópia pela cópia.

## A CULTURA POPULAR COMO PEDAGOGIA

O trabalho com cultura popular, nas aulas de artes da escola formal, requer o estabelecimento de aspectos metodológicos que facilitem a discussão e a compreensão das especificidades históricas, que marcam o processo de produção e enquadramento dessa cultura como sendo popular. A oposição entre o que é moderno e o que é tradicional provoca distinções estabelecidas pela estética moderna entre aquilo que é arte e aquilo que é artesanato. A arte sendo constituída como um produto que foi obra de uma fruição artística, como aqueles em que a forma predomina sobre a função, e o artesanato como aquilo que foi produzido com um sentido mais prático, num predomínio do útil sobre o belo (CANCLINI, 2013).

Na visão de Brandão (1985), não há como partir para o debate na escola sobre o que define algo como arte, artesanato, moderno ou tradicional, deixando os aspectos políticos de fora. O autor sugere que tudo é político e que “todo saber emana de pólos de poder e corresponde aos seus interesses, ou, então, afirma-se como a possibilidade de transgredi-los.” (BRANDÃO, 1985, p. 123).

Algumas abordagens acerca da cultura popular, como a de Carlos Rodrigues Brandão em seu livro *A educação como cultura* (1985), faz-nos pensar sobre os projetos de institucionalização da cultura popular em nosso país. Nesse livro, Brandão faz uma diferenciação entre “cultura popular” e “Cultura Popular”, numa

referência de que a cultura popular (com as iniciais minúsculas) é justamente a distância, o intervalo entre o conhecimento popular e o erudito que, para ele, é mais do que diferença de níveis e estilos, e sim, de relações entre classes, poderes, interesses. Cultura Popular (com iniciais maiúsculas), por sua vez, seria um processo acionário que não pode estar desligado do povo, construído com ele e para ele, conscientemente. Dessa forma, o povo se opõe à prática não-refletida e não-crítica da cultura tradicional (imposta) dos subalternos. E a luta política através de processos culturais acontece com uma intenção pedagógica.

Segundo Brandão (1985), a cultura brasileira é um exemplo de reprodução social da desigualdade. O autor pressupõe uma necessidade de conhecer o processo de politização da cultura pelos movimentos de cultura popular no Brasil, a partir dos anos 60, para compreender que alguns processos não são inteiramente construídos com efetiva participação do povo. Esses processos referidos pelo autor constituem-se nos Movimentos de Cultura Popular, grupos de ação pedagógica que tiveram a intensa participação de estudantes universitários, artistas e outras categorias de intelectuais, como por exemplo Paulo Freire. Sobre esses grupos e sua prática, Brandão (1985) afirma o seguinte:

Aos olhos dos anos 60, a única maneira efetiva de tornar politicamente revolucionária a questão da cultura era a de realizá-la através da Cultura Popular: a prática que torna política (politicamente revolucionária) a cultura popular (a cultura subalterna e reflexa do povo). Este é o processo pelo qual as palavras “cultura” e “popular” passam do significar as “tradições do povo”, ao traduzir o “movimento de classes populares”. É também o meio pelo qual a ideia de cultura ganha o sentido de instrumento popular de conscientização, de politização e de organização de classe. Estes três indicadores da ação e do significado da ação aparecem repetidamente em vários discursos da época. (BRANDÃO, 1985, p. 34)

A crítica à cultura popular enquanto sinônimo de folclore, segundo Brandão (1985), deveria ter ocorrido durante o processo de politização da cultura brasileira. Para isso, os movimentos de cultura popular deveriam ter lançado um olhar mais antropológico para as estruturas populares da reprodução do saber, levando a educação do povo a uma educação de classe.

Canclini (2013) ainda nos ensina que a associação entre as culturas populares e a noção de folclore foi produzida por homens de elite. O folclore tornou-se um desígnio da especialização do saber e das expressões subalternas a partir da criação da primeira Sociedade do Folclore, em 1878, na França, quando se pretendeu situar o conhecimento popular dentro de um conhecimento científico. Torna-se tarefa do folclore apreender o popular como tradição, advinda de uma inquietude romântica que levou a fazer essa definição de popular como algo tradicional — passado de geração em geração, atrelado a ideia de autenticidade, a uma suposta origem e definidor de identidades (CANCLINI, 2013).

Os estudos folclóricos foram impulsionados pela preocupação de vários escritores românticos em conhecer os costumes populares. Renato Ortiz (1983) afirma que os românticos exaltaram as formas populares de expressar os sentimentos e que passaram a destacar situações particulares, locais, em oposição ao cosmopolitismo da literatura clássica e do iluminismo, que entendia as atividades intelectuais como algo restrito às elites. A exaltação dos costumes populares, seus hábitos exóticos, suas diferenças e seus valores, foi historicamente concebida “de cima para baixo”.

As utilizações líricas das tradições populares pelos românticos geraram aquilo que se transformou em uma tarefa folclórica: a apreensão do popular como algo tradicional. No popular estaria o depósito da criatividade do povo, a profundidade de um costume que se perderia com o avanço da modernidade (CANCLINI, 2013). Neste sentido, nunca é inoportuno promover uma reflexão em sala de aula sobre essas oposições entre o popular e o erudito. Sobre esse distanciamento, Canclini (2013) ressalta que:

[os historiadores sociais da arte] quase nunca chegam a questionar a fenda entre o culto e o popular, que em parte se superpõe à cisão entre o rural e o urbano, entre o tradicional e o moderno. A arte corresponderia aos interesses e gostos da burguesia e de setores cultivados da pequena burguesia, desenvolve-se nas cidades, fala delas e, quando representa paisagens de campo, faz isso com a óptica urbana. (...) O artesanato, ao invés disso, é visto como um produto de índios e camponeses, de acordo com sua rusticidade, com os mitos que aparecem em sua decoração, com os setores populares que tradicionalmente o fazem e o usam. (CANCLINI, 2013, p. 242-243)

Na escola, nas aulas de artes, o trabalho com quaisquer das linguagens artísticas pode desencadear uma tentativa de relação, comparação ou diferenciação com a arte popular. A experiência pedagógica, então, deve articular-se no sentido de promover o conhecimento sobre saberes e estilos artísticos sem exercitar a hierarquização prevalente no pensamento estético colonial, pela desvalorização das manifestações populares. Assim, o processo artístico realizado na escola a partir de uma proposta de ressignificação do xaxado não objetivou torná-lo "artístico". O xaxado é, para o povo nordestino, um patrimônio, uma identidade histórica e cultural, que possui seus aspectos estéticos, expressivos e criativos próprios mesmo em contexto folclórico. No Alto Sertão da Paraíba, sobrevive como sendo uma lembrança da passagem de Lampião e seus cangaceiros pela região. Contestar e minimizar a importância do xaxado para a vida em comunidade seria desconsiderar o mundo cultural/local do aluno e transpô-lo para um universo em que a história da sua localidade e de seus antepassados não faz mais sentido, independentemente de como tal história e tal memória coletiva se fundou.

Poucos fatos são mais fortes e mais identitários para os sertões nordestinos do que o movimento do cangaço. Atacado, minimizado e extinto pelas forças do poder central brasileiro, o cangaço pode ter sido bom ou ruim, coisa de herói ou de bandido,

mas foi, antes de tudo, nordestino. Pertence ao povo do Nordeste ao passo que é a própria tradução desse pertencimento. A performance do xaxado pode ser considerada como episteme e prática mnemônica, repertório (TYLOR, 2015) fonte de registros e informações sobre a história e sobre a cultura de um grupo social.

Entretanto, a abordagem aqui aponta para aspectos pedagógicos, um pautado apenas pela cópia e outro para ressignificação. O primeiro exclui do estudante a oportunidade de dar significação ao que pratica, pelo engessamento e reprodução das manifestações populares brasileiras, reduzindo-as a uma apresentação nas datas comemorativas da escola. E o outro procura incluir no processo a discussão e a reflexão sobre a construção da manifestação popular. Esse modo procura levar os estudantes a pensarem em respostas para questionamentos tais como, por exemplo, que passado essa manifestação evoca? A quem contempla? Que sentimento desperta? Com o quê os movimentos se parecem? Quem ainda pratica essa manifestação no cotidiano e onde? A partir desses gatilhos, o estudante é envolto num processo que, além de criativo, torna-se reflexivo.

As aulas institucionais de xaxado na escola em que a pesquisa foi realizada são um exemplo de como o processo de criação nas escolas muitas vezes se restringe à memorização de uma coreografia. A pesquisadora Isabel Marques (2010) critica esse modelo de aula que consiste em reproduzir mecanicamente uma coreografia para finalidades de apresentação no pátio da escola nas datas comemorativas. A relação rasa com a historicidade e a falta de uma reflexão sobre as teias culturais que permeiam o processo de produção e apresentação de manifestações populares na escola provocam uma reprodução silenciada e sem significado para os estudantes, tanto para os que praticam como para os que assistem. A contextualização do que se dança, nesse sentido, torna-se uma importante estratégia para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra valorizando as especificidades do mundo vivido pelos estudantes.

## DANÇA NO CONTEXTO: A DANÇA E A RELAÇÃO COM O MUNDO VIVIDO

A autora de “Linguagem da dança: arte e ensino”, Isabel Marques (2010), sugere que sempre nos perguntemos quem dança e onde dança quando nos propusermos a fazer uma leitura de uma dança popular. Segundo a autora, justamente através de questionamentos de quem, onde, o quê, como e por que cada dança é dançada podemos compreender como foram feitos os cruzamentos sociais de uma manifestação artística.

A pluralidade de propostas existentes para a pedagogia das artes na escola contemporânea nos empurra para uma reflexão sobre qual o melhor caminho. Marques (2010) chama a nossa atenção para o fato de que, em meio ao multiculturalismo, por mais aprofundados que sejam os saberes da dança isolados nas quatro paredes das salas de aulas, o trabalho com dança na escola dificilmente será impregnado de sentidos se estiver baseado simplesmente na reprodução de passos e não tecer relações com a sociedade.

Numa paráfrase à crítica de Paulo Freire (1989) à leitura mecânica da palavra<sup>4</sup>, Isabel Marques (2010, p. 33), diz que “ler a dança não é como passar por cima de passos e movimentos, decorá-los ou usá-los corretamente nas apresentações de fim de ano”. Dessa forma, o que dá sentido ao trabalho com dança é aquele que percorre outros caminhos, que não o da mera memorização, da cópia e da reprodução mecânica. Processos de ensino e aprendizagem em dança, segundo a autora, devem traçar teias claras, abertas, flutuantes e significativas, porque “se não formos capazes de ler ampla e criticamente o mundo em que vivemos, dificilmente nos envolveremos em suas redes múltiplas e será impossível transformá-las” (MARQUES, 2010, p. 35).

Um dos grandes desafios da educação em artes nas escolas é o de promover um trabalho pedagógico pautado na premissa de que é possível relacionar os saberes artísticos específicos com

---

4. “Ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação.” (FREIRE, 1989, p. 9)

o contexto cultural e social dos estudantes. O trabalho pedagógico com a linguagem da dança, ou com qualquer outra expressão artística, deveria realizar-se sempre sob um forte diálogo dos indivíduos em situação de aprendizagem escolar com o mundo vivido (MARQUES, 2010). A linguagem é, nesse sentido, uma possibilidade de ação, que conecta o processo pedagógico e seus resultados a uma rede de relações abertas ou transitórias, proporcionando um descortinamento da realidade cultural e social em que os estudantes estão inseridos.

A proposta metodológica chamada de Dança no Contexto, teorizada por Isabel Marques (2010) propõe que as relações sociais sejam discutidas nas escolas, nas aulas de dança, num processo de desconstrução e reconstrução. A pesquisadora se ancora na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010) para sugerir que nos trabalhos artísticos os contextos sociais sejam compreendidos e desvelados a partir da tríade: produção – apreciação – contextualização. Dessa forma, os corpos em situação de ensino e aprendizagem aprendem e ensinam em constantes diálogos críticos com o mundo. Ao professor é dada a oportunidade de fazer escolhas e adequações, tornando flexível o modelo de ensino e proporcionando uma transformação que enfatiza o contexto.

Mas a proposta de contextualização dos trabalhos artísticos não pode se ater somente aos fatos históricos em si. Segundo Isabel Marques (2010), contextualizar é estabelecer relações: “Nesse sentido, a contextualização no processo de ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade” (MARQUES, 2010, p. 161). O que se precisa é fazer com que os alunos relacionem aquilo que dançam com as dinâmicas sociais, políticas e culturais. Para a autora, aprender coreografias é importante, principalmente as de cultura local, mas se o que se almeja é educar leitores de mundo, não podemos reduzir esse aprendizado a cópias mecânicas.

Excluir do processo criativo a oportunidade de promover a significação pelo aluno do que ele dança é colocá-lo numa situação de memorização e repetição que em nada ou muito pouco acrescentará em sua vida. Se notoriamente alguns modelos

pedagógico-metodológicos de memorização estão fadados ao fracasso escolar ou a uma educação que não valoriza o contexto e a totalidade do aluno, o ensino de dança que preza também por uma metodologia de repetição mecânica tende também a se tornar um fracasso na experiência do aluno. Fracasso por não ser algo transformador ou que proporcione uma aprendizagem que possa efetivamente contar como importante e levar para a vida além da sala de aula ou do espaço em que se apresentará.

O ato de desestimular a repetição dos passos e movimentos das danças populares brasileiras pode ser vista por alguns defensores das causas populares como uma tentativa de interferir no aspecto tradicional que cerca a cultura popular. Há uma crença de que a tradição é estanque, que não evolui, e há a ideia de que não se pode mexer naquilo que faz parte desse universo porque estaríamos alterando uma construção histórica, reproduzindo ainda uma visão romântica dos processos culturais. Para eles, a modernização impede a cultura popular de ser ela mesma. A dança popular e tudo que se caracteriza como folclore acaba causando fascinação pelo produto em detrimento de todo o processo, levando a uma valorização maior da repetição do que da transformação (CANCLINI, 2013).

---

## O QUE É RESSIGNIFICAÇÃO E PORQUE RESSIGNIFICAR A DANÇA POPULAR NA ESCOLA

As leituras de danças populares são múltiplas e sendo múltiplas são passíveis de serem ressignificadas. A ideia de ressignificar uma dança popular na escola consiste, primordialmente, numa tentativa de transformar as relações dos sujeitos em situação escolar com os aspectos da cultura tradicional, com as quais lidam diariamente na comunidade em que vivem. Dentro da escola, o impulso a essa nova relação só pode ser possível quando a atividade pedagógica acontece atrelada a uma sólida contextualização, que oportunize não só o debate e a reflexão sobre ser/estar no mundo, mas que possa garantir o entrelaçamento das vivências pessoais na prática de (re) descoberta corporal.

Na verdade, a ressignificação é própria do ser humano e as culturas sempre estiveram em processo de ressignificação por meio do contato e relação de troca umas com as outras. Um aspecto que permite defender a não homogeneização da cultura é a ideia de hibridação: as culturas se transformam e se reinventam para continuar a existir (CANCLINI, 2013).

O professor, psiquiatra e psicanalista, Zelig Libermann (2014), afirma que o processo de ressignificação é um ato de deposição dos acontecimentos, em outras palavras, um abandono de um estado vivencial para dar lugar a outro. Ele atesta que à medida que um registro recebe novas e diferentes transcrições, as lógicas do desenvolvimento se sucedem, como camadas, fazendo com que as novas experiências sejam afixadas imediatamente acima das últimas. Dessa forma, “o ser humano recorre à capacidade de ressignificação para libertar-se de um destino exclusivo de repetição” (LIBERMANN, 2014, p. 83).

O trabalho comunitário dos agentes culturais difusores do xaxado se constitui como fonte de um modo específico de dança para muitos estudantes, mas a mídia apresenta-se também como um importante espaço pedagógico de dança, ensinando coreografias da moda, por meio de vídeos, programas de auditório e dos sites de internet, como o Youtube e o Tik-Tok, por exemplo (PICCININI; SARAIVA, 2012). O ensino dessas coreografias apela para uma massificação da dança e dos corpos dançantes. As imagens de corpo são padronizadas, geram uniformidade e se tornam um convite para todos participarem.

Em meio a um contexto social do mundo consumista capitalista, as coreografias ensinadas na mídia aparecem quase que “empacotadas” para o consumo das massas. Diante disso, estimular uma vivência em dança que ultrapasse o modelo de repetição com os quais já estão acostumados fora da escola é promover uma atitude de ressignificação da dança/arte na vida de cada participante do processo.

Sobre o trabalho pedagógico com vistas à ressignificação da dança na escola, Piccinini e Saraiva (2012) relatam o seguinte:

Construir o conhecimento em dança na escola, nessa perspectiva, pressupõe um olhar ao fenômeno, que é o corpo em movimento na dança, propondo a sua experiência no processo ensino-aprendizagem, interligada à experiência já vivida subjetivamente. Nessa concepção, somos um corpo/corporeidade capaz de superar a excessiva racionalização e repetição dos atos motores, sem termos que imitar um padrão de movimento, ao contrário, ela possibilita a percepção e nova significação do movimento, sem preconceitos ou estereótipos de movimento, como, por exemplo, quando se dá, no caso da dança, o ensino-aprendizagem somente por meio de técnicas codificadas dos estilos ou gêneros de dança. (PICCININI; SARAIVA, 2012, p. 734)

Ressignificar o conhecimento dos estudantes sobre dança não significa negar os conhecimentos que os mesmos trazem de outros contextos, mas propor outras formas de dançar. A pesquisadora Karenine Porpino (2006) afirma que trazer a dança que o aluno dança para a sala de aula pode tornar-se uma atitude de respeito ao aluno que as vive em seu cotidiano, porém, este trazer para a sala de aula não significa vivenciar tais danças tal qual os alunos a vivenciam fora da escola. O diálogo aqui é a chave para compreensão do conceito de cultura e da ideia de dança enquanto manifestação da própria história e do contexto social que se apresentam nos movimentos dos corpos. O processo de redescoberta corporal passa a ser um processo de redescoberta da própria história, individual e coletiva.

As oficinas de ressignificação do xaxado iniciavam-se sempre com exercícios que tinham como objetivo fazer com que os participantes relaxassem, e ao som de canções instrumentais clássicas se deitassem ao chão, fechassem os olhos, silenciassem, ouvissem o próprio corpo e passassem a ter uma nova relação com o espaço e com os outros corpos participantes. Só esse início de atividade já quebrava a frieza de uma aula comum de xaxado tradicional, que geralmente acontece sem o objetivo de canalizar sentimentos ou de proporcionar novas leitu-

ras, pois são fechadas, focadas na técnica, no sincronismo, na postura e na perfeita execução da coreografia. Nas oficinas de ressignificação, o aluno passou a ser preparado para a atividade sendo envolvido num momento de internalização, que prosseguia com a condução dos participantes a uma reflexão sobre ser/estar no mundo e no cotidiano, quando eram convidados a repensarem os movimentos, a brincarem com eles, a imitarem uns aos outros, a improvisarem e a criarem, num processo que acabava sempre culminando em muitas descobertas e trocas.

O trabalho com improvisação foi sendo introduzido e intensificado ao longo das oficinas, com a criação de situações que proporcionavam o desencadeamento dos passos e padrões de movimentos do xaxado em outros níveis. Por desencadeamento, na pesquisa, entendemos a exploração dos padrões de movimentos já corporalizados pelos participantes. Consiste num convite para saírem dos limites pré-estabelecidos na configuração do xaxado tradicional e para explorarem novas possibilidades corporais, de dinâmicas, de tempo, espaciais e de jogo, a partir do xaxado. A utilização de uma abordagem somática na experiência com dança como caminho para a (re) descoberta corporal e a dinâmica de experimentação corporal facilitada pelo exercício de improvisação conduziram à construção de um novo corpo cênico, que passou a se abrir para as novas possibilidades de dança.

A necessidade de ressignificar uma dança popular na escola passa pela necessidade de ressignificar o próprio trabalho com a linguagem artística da dança. O problema muitas vezes está na abordagem pedagógica. A nossa realidade transpõe para uma experiência de transformação do xaxado por ser um elemento da cultura popular que está estabelecido no entorno da escola onde uma pesquisa passou a acontecer, mas pode ser um espelho para o trabalho com qualquer dança popular, tradicional ou midiática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança na escola passa a ser uma experimentação quando algumas regras são quebradas para outras serem recriadas pela própria experiência de dançar. O trabalho prévio de contextualização acontece quando existe um diálogo claro e direto com os sujeitos participantes das aulas que tem a cultura popular como material. Assim, propomos que após o processo de contextualização seja conduzida uma atividade de descoberta do corpo e do movimento fora dos aspectos convencionais e estereotipados do ensino da dança. Nesse sentido, o processo de construção e desconstrução de regras e técnicas é a própria ressignificação da concepção de movimento. Assim, o fenômeno dança se conecta com a vida/existência corporal, pois se apresenta repleta de significados para a existência, para a corporeidade e para uma aprendizagem significativa do indivíduo.

Ultrapassar as ideias que cercam a metodologia comum do tratamento pedagógico de danças populares na escola formal é uma atitude positiva que deve ser considerada nas montagens de planos estratégicos para a disciplina de artes. A necessidade de promover um processo de ressignificação das danças populares na escola está imbricada no fato de que o trabalho com dança precisa acontecer pela valorização do contexto, da subjetividade e da ideia do aluno ser um sujeito social. Para que isso aconteça é preciso estimular um processo criativo em que ele faça parte, seja protagonista, tornando-se não apenas um corpo que reproduz movimentos, mas um corpo-sujeito que ultrapasse a barreira do estado mecânico da dança para acessar um estado exploratório de percepção do mundo que o cerca.

Os contextos culturais atravessados nos corpos que dançam marcam profundamente a forma, a intenção, o encaideamento de cada um: o movimento não é uma ilusão, sugere Isabel Marques (2010). Esses contextos darão outra dimensão ao movimento humano que não o da mera reprodução, da cópia, da execução silenciada. Dessa forma, os corpos dos alunos dançantes são permeáveis aos fluxos culturais. Se não permitirmos que eles entrelacem e ramifiquem suas emoções, suas realidades, suas vivências cotidianas, estaremos solicitando-lhes que se mexam sem sentir, sem vivenciar o que se dança.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADINI, Sergio Luiz. REIS, Thays Assunção. A cultura na era da globalização: as ressignificações culturais nos espaços locais. **Rev. ComHumanitas**, Quito: Editora Razón y palabra, vol. 20, n. 4, out./dez., 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Coleção Repertórios. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LIBERMANN, Zelig. Tempo, memória e ressignificação. **Rev. Brasileira de Psicoterapia**, Porto Alegre: vol. 15, n. 3, p. 83-90, nov., 2014.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

OLIVEIRA, Batista Acácia. TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. Grupo parafolclórico da UFRN: configur(ações) estéticas em diálogo com a tradição popular. João Pessoa: **Revista Moringa**, vol. 1, nº 2, jul./dez., 2010.

A tradição em movimento: possibilidades de ressignificação da dança popular na escola formal

PICCININI, Larise. SARAIVA, Maria do Carmo. A dança-improvisação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola. **Rev. Pensar a prática**. Goiânia, v. 15, n. 3, p. 551-820, jul./set., 2012.

PORPINO, K. O. **Dança é Educação**: Interfaces entre Corporeidade e Estética. Natal: EDUFRN, 2006.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo**: a linguagem do indizível. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

SARAIVA, M. C. **Elementos para uma Concepção do Ensino de Dança na Escola**: A Perspectiva da Educação Estética. *Rev. Bras. C. Esporte*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio, 2009

TAYLOR, Diana. **El archivo y el repertorio**: el cuerpo y la memoria cultural performática en las Américas. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2015.

# Experimentações teatrais digitais com estudantes do ensino médio

*Jailson Araújo Carvalho*<sup>1</sup>

Submetido em: 16/02/2021

Aprovado em: 20/04/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021144

1. Mestre em Artes pela Universidade de Brasília. Professor de Artes Cênicas na Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br.

## RESUMO

Há algum tempo em que a escola discute sobre a utilização das tecnologias digitais contemporâneas como caminhos para a aprendizagem com significação. O processo da inclusão tecnológica nos procedimentos metodológicos é algo crescente nos últimos anos. A partir destas reflexões que surge este artigo. O presente texto é resultado da minha dissertação de Mestrado em Artes (Prof-Artes), realizada no Instituto de Artes da Universidade de Brasília. O objetivo da pesquisa foi investigar e refletir sobre os processos de experimentações teatrais digitais com estudantes do ensino médio. O estudo de caso foi realizado no Centro Educacional 104 da Região Administrativa do Recanto das Emas, escola pública pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisa contou com os seguintes procedimentos metodológicos: uma proposta pedagógica com 20 aulas de Teatro e Tecnologia, a criação de cinco produtos artísticos, avaliação com a utilização do WhatsApp, registro audiovisual e aplicação de um questionário online.

**Palavras-chave:** teatro, tecnologia, educação, estética, pedagogia do teatro.

---

## ABSTRACT

For some time now, the school has been considering the use of contemporary digital technologies as pathways for a meaningful learning process. The process of incorporating technology in methodological procedures has significantly increased in the past couple of years. It is from these considerations that this article arises. This text is the result of my Master's thesis in Arts (PROFArtes), developed at the Institute of Arts of the University of Brasilia. The research goal was to investigate and bring reflections on the digital theatrical experiments developed with High School students. The case study was carried out at Educational Center 104 of the Recanto das Emas, a public school belonging to the Department of Education of Distrito Federal. The research relied on the following methodological procedures: a pedagogical proposal of 20 Theatre and Technology classes; five artistic productions; an evaluation via Whatsapp; an audiovisual recording; and an online questionnaire.

**Keywords:** theater, technology, education, aesthetics, theater pedagogy.

## ANTES DO INÍCIO

*Houve um tempo em que a comunicação a longa distância era o som da voz humana ecoando pelos vales, e a tecnologia mais avançada significava um jeito melhor de lascrar a pedra. E o mundo, por mais vasto que fosse, acabava no horizonte, onde a vista alcançava. – Silvana Gontijo*

Os tempos, de ontem e de hoje, são momentos de constante mudança. Quando pensávamos em comunicação, a imagem que aparecia na mente de algumas pessoas era a voz percorrendo os fios telefônicos no ato de uma ligação. Assim como inferimos da epígrafe acima, a evolução existe e ela pode ser acompanhada ou não pela escola.

Um dos grandes desafios da profissão docente é a busca por metodologias que consigam unir o processo de ensino e aprendizagem com significação e as tecnologias contemporâneas digitais. Tais caminhos de busca pelo conhecimento são repletos de possibilidades. Assim, não é possível afirmar que este ou aquele é o percurso correto ou que seja a única direção para se chegar ao conhecimento. Entendemos por aprendizagem significativa aquela em que o conteúdo exposto por meio da teoria e/ou da prática apresenta uma interação com o conhecimento que o estudante já traz consigo. Uma aprendizagem em que o estudante consegue criar uma ligação entre o conteúdo aprendido e sua vida cotidiana. Uma interação que não acontece de maneira não literal e sem um planejamento prévio. Ela apenas acontece.

Essa reflexão no decorrer do transcurso onde os estudantes vivenciam projetos, tentativas, erros e acertos, pode ter tido seu início na definição de Prensky (2001) sobre os “nativos digitais”, onde o autor procura refletir sobre aspectos e características das pessoas que nasceram na era digital, conforme se segue:

Os estudantes de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como

aconteceu entre as gerações anteriores. Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma “singularidade” – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada de “singularidade” é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX (PRENSKY, 2001, p. 1).

Refletir sobre os estudantes de hoje, a partir daqueles de 20 anos atrás, não é um retrocesso, mas sim, um retorno no tempo para compreender como os acontecimentos de hoje se deram. Nesse sentido, vale questionar: se em 2001, os estudantes já eram observados com olhares diferentes daqueles de décadas passadas, por que deveríamos continuar olhando-os da mesma forma? Prensky (2001) denominou tais discendentes “nativos digitais” porque eles já nasceram com suas vidas conectadas às tecnologias contemporâneas. Ou seja, ao mesmo tempo em que aprendiam a andar, falar, ler ou escrever, aprendiam a ligar o tablet, assistir ao desenho animado em aplicativos de streaming via aparelho celular, além de navegar facilmente pelas redes sociais.

Uma das consequências possíveis com a introdução pensada e planejada da tecnologia em sala de aula poderia ser sua utilização como aspecto motivacional dos estudantes. Quando estes estão motivados a estudar, eles “estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Estudantes motivados aprendem e ensinam, avançam mais e ajudam o professor a ajudá-los melhor” (MORAN et. al., 2000, p. 17-18).

Sou professor efetivo de Artes Cênicas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde junho de 2012, e desde os primeiros dias na escola onde se dá minha docência pude perceber como seria interessante e produtivo a introdução tecnológica em sala de aula porque os estudantes passam muito tempo diário com o celular tirando fotos, gravando vídeos, criando artes para postagem nas redes sociais. Com esse intuito, decidi ampliar minha própria formação continuada,

a fim de compartilhar, de forma efetiva, tal conhecimento com os meus estudantes. Assim, no período 2013-2016 empreendi em algumas especializações<sup>2</sup> onde tive a oportunidade de estudar sobre ensino de artes, processos educacionais, utilização da tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem em algumas universidades públicas do país.

Na pesquisa de Mestrado, elaborei uma Proposta Pedagógica que interligasse os processos experienciais sobre os princípios basilares do Teatro e os caminhos composicionais para a cena às tecnologias digitais contemporâneas. No decorrer de dois semestres – período 2016-2017 – foram empreendidas 20 aulas para estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio no Centro Educacional 104 da Região Administrativa do Recanto das Emas (RA XV), Distrito Federal, perfazendo 440 estudantes.

Após essa introdução, os tópicos seguintes serão uma reflexão da Proposta Pedagógica que envolve a utilização da tecnologia para a produção cênica, a partir de cinco processos artísticos. É importante frisar que essa experiência artística só foi possível após a introdução das tecnologias contemporâneas ao planejamento das aulas, diversos cursos de Especialização e muita ponderação.

Vale ressaltar que este texto não pretendeu exaurir o assunto, tendo em vista que todo e qualquer processo que envolva escola, professores, estudantes e comunidade escolar exige bastante ponderação para que o projeto experienciado com os estudantes não traga prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem.

---

2. Metodologia do Ensino das Artes (2013), Gestão Escolar (2014), Educação em Direitos Humanos (2015), Mídias na Educação (2016), Planejamento Implementação e Gestão da Educação a Distância (2016), Coordenação Pedagógica (2015) e Ensino de Artes: técnicas e procedimentos (2020) – percurso crucial para chegar ao curso de Mestrado em Artes (ProfArtes) do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

## PROPOSTA PEDAGÓGICA ENTRE TEATRO E TECNOLOGIA

*Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transmissão de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno*  
– Pierre Lévy

A tecnologia por si só não faz diferença na sala de aula. Ela precisa estar integrada aos processos de planejamentos metodológicos. Como descrito acima por Levy, este uso tecnológico foi pensado para a experiência teatral digital. A Proposta Pedagógica foi pensada para que os estudantes do Ensino Médio conseguissem experimentar momentos de criação cênica, pois, o teatro é “um espaço rico e imensurável de (re)criação entre o espectador e a obra” (GALGER, 2019, p. 43). Em nenhum momento buscou-se limitar ou suprimir os anseios para a criação artística dos estudantes partícipes da presente pesquisa. Também não se pode afirmar que a presente proposta levou uma verdade absoluta, sendo somente uma proposta flexível, alterável, como qualquer caminho que se escolhe na vida.

Nesse sentido, definiu-se como locus de pesquisa o Centro Educacional 104 – escola pertencente à SEEDF –, situado na RA XV, Distrito Federal. Participaram da pesquisa estudantes dos 1º anos, 2º anos e 3º anos que cursavam os anos letivos de 2016 e 2017, turno matutino.

Os objetivos da Proposta Pedagógica foram: proporcionar aos estudantes experimentações cênicas a partir da utilização da tecnologia e de dispositivos móveis (aparelho celular, tablet, entre outros) em sala de aula e para além dela; unir a teoria contemplada na matriz do Programa de Avaliação Seriada (PAS) com a experimentação cênica em sala de aula; fazer uso da tecnologia para facilitar a junção da teoria com prática em sala de aula e além dela; transformar os dispositivos móveis em

ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem, com significação nas aulas de Teatro; e, ofertar momentos de apreciação cênica em sala de aula e fora dela.

Tais objetivos foram pensados a partir dos seguintes princípios: aproveitar o conhecimento e a visão de mundo dos estudantes; integrar teoria e prática em sala de aula e além dela; respeitar a diversidade no ambiente escolar; incentivar a autonomia do estudante em seu processo de estudo; e, instigar a utilização da tecnologia (internet) e dos dispositivos móveis como ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem.

Com os objetivos elaborados e alicerçados nos princípios outrora estipulados, definiram-se as seguintes habilidades cênicas para experimentação com os estudantes, a saber: noções básicas de trabalho vocal para a composição de um personagem; noções básicas para o trabalho corporal na composição de um personagem; noções básicas para a criação de figurinos, cenários e maquiagem cênica; noções básicas para a composição de um personagem (andar, falar, demonstrar emoções); noções básicas de técnicas de improvisação teatral; técnicas de utilização de dispositivos móveis (aparelho celular, tablet etc.) como ferramentas no processo de aprendizagem cênica significativa para a edição de vídeo e o tratamento de áudio; e, composição cênica via vídeo performance, dublagem e (re)criação de cenas curtas, stop motion e fotografia cênica.

Foram, então, produzidas 20 aulas de Artes Cênicas, com duração de 90 minutos cada, com detalhamento, para os encontros, dos objetivos do dia, dos conteúdos, dos procedimentos e da duração dos pontos definidos, além de um questionário on line para que cada estudante expressasse sua experiência. Como exemplo das aulas empreendidas, no Quadro 1, a seguir, tem-se o ocorrido na Aula 12.

**Quadro 1:** Aula 12

<b>Aula 12</b>
<b>Objetivos:</b> Proporcionar aos estudantes noções básicas de composição de uma performance.
<b>Conteúdo:</b> Explicação do conteúdo teórico do PAS; e, atividade de prática de composição de uma performance <sup>3</sup> .
<p><b>Procedimentos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação do conteúdo teórico do PAS estudado previamente pelos estudantes (material no Moodle): Gêneros Teatrais. Acesso ao conteúdo via aparelho celular.</li> <li>2. Introdução ao conceito de performance e vídeo performance: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação teórica sobre o conceito de performance e vídeo performance; e</li> <li>• Exemplos de performances (vídeos).</li> </ul> </li> </ol>

3. Foram estudados os seguintes textos: SCHECHNER, R. "Pontos de Contato" revisitados. Revista de Antropologia, [S. l.], v. 56, n. 2, p. 23-66, 2014. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2013.82460. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/82460>. / SCHECHNER, R. Performers e espectadores: transportados e transformados. Moringa. João Pessoa, vol. 2, n.1, p. 155-185, jan. jun. de 2011.

## Aula 12

3. Escrita da performance: foi sugerido um trabalho de vídeo performance para a turma, sendo esta dividida em grupos, de um a quatro estudantes, para pensar a composição de uma performance. O tema para a realização do trabalho será o seguinte questionamento: “O que me faz feliz?” A produção será iniciada em sala de aula e finalizada fora dos muros da escola. Em um primeiro momento, os estudantes roteirizam o que será produzido: mensagem da performance; se da presença de música, dança ou encenação; animação com fotografias etc. O roteiro integral será produzido pelos estudantes em suas casas.
4. Recapitulação daquilo que foi estudado no decorrer da aula e solicitação para todos os estudantes trouxessem aparelho celular, tablet ou qualquer dispositivo móvel para a próxima aula.

### **Cronograma:**

1. 30': Explicação do conteúdo teórico do PAS;
2. 30': Introdução ao conceito de performance e vídeo performance:
  - Explicação teórica sobre o conceito de performance e vídeo performance;
  - Exemplos de performances (vídeos);
3. 20' Escrita da performance;
4. 10' Recapitulação daquilo que foi estudado no decorrer da aula e solicitação para todos os estudantes trouxessem aparelho celular, tablet ou qualquer dispositivo móvel para a próxima aula.

**Fonte:** arquivo do autor (2017)

## EXPERIÊNCIA TEATRAL INTERMEDIÁTICA DIGITAL

Na pesquisa, os estudantes foram incentivados a produzir cinco experimentos teatrais digitais no decorrer da experiência da proposta pedagógica: vídeo performance, dublagem, vídeo recriação, stop motion e fotografia cênica. Tais experimentações tiveram seus inícios em sala de aula, e expandidas para além dos muros da escola. Nesse sentido, foi sugerido a formação de grupos sem definir a quantidade de integrantes ou a produção individual dos trabalhos. Após essa formação, eles foram instigados a refletirem e produzirem seus trabalhos inspirados no seguinte questionamento: o que me faz feliz?

A criação de cada experimento foi, então, antecedida pelos seguintes questionamentos: quem são as pessoas que estão em cena? Qual(is) sua(s) personalidade(s)? Como se vestem? Como falam? Como andam? O que estão fazendo? Onde estão agindo? Qual a mensagem que o experimento quer passar?

O vídeo performance, por exemplo, foi uma experimentação que tratou dos aspectos composicionais para uma cena. Ali, os estudantes elaboravam o texto teatral a partir dos questionamentos supramencionados, além de toda a rubrica de ação corporal e todo o desenho emocional de cada personagem. Posteriormente, eles definiam figurinos, adereços, sonoplastia e cenários. O passo seguinte foi a gravação do vídeo performance e, por último, a edição.

A dublagem foi uma proposta que trabalhou a qualidade vocal dos estudantes. Foi sugerido que eles se assistissem alguma cena de qualquer filme, novela, seriado ou desenho animado e transcrevessem as falas de cada personagem. O texto seria, então, estudado e assimilado para a dublagem. Tal processo de gravação se daria no turno contrário do horário de aula, sendo sua realização na própria escola, na sala multiuso (espaço da escola mais distante das salas de aula). Após a gravação, os discentes realizariam a edição para retirar a voz original da cena, inserindo suas vozes.

Com o vídeo recriação, os grupos foram oportunizados a experienciar uma criação cênica a partir de algo pré-estabelecido. Os estudantes realizaram, então, uma ação semelhante ao momento da dublagem, escolhendo uma cena de algum filme, novela, seriado ou desenho animado para (re)criar. Eles refletiram sobre o processo de composição de uma personagem, a projeção vocal, a expressividade do corpo, o figurino, o cenário, entre outros elementos basilares das Artes Cênicas. Posteriormente, a cena era gravada, com edição ou não, e assistida em sala de aula com o restante da turma.

As duas últimas experimentações realizadas estavam ligadas à fotografia, a saber: 1) Stop motion, que necessitou um pouco mais de trabalho e paciência, pois foi necessário fotografar várias vezes para que a sequência de ação pudesse ser animada com a edição; e, 2) Fotografia cênica, que foi inspirada em cenas de filmes, novelas, seriados ou desenhos animados. Os estudantes foram impulsionados a pensar na emoção de cada personagem em cena, no figurino, no cenário e na maquiagem que se aproximasse da cena original como podemos perceber na imagem abaixo.



**Figura 1:** Fotografia Cênica.  
**Fonte:** arquivo dos estudantes (2017)

O processo avaliativo se deu, então, em sala de aula e via aplicativo WhatsApp. No decorrer das aulas, as turmas – cada qual em seu respectivo horário – assistiram ao vídeo recriação e à dublagem. Já o vídeo performance, o stop motion e a fotografia cênica foram avaliados nos grupos de WhatsApp das turmas. Aqui, a avaliação do trabalho dos colegas foi um dos momentos mais produtivos das experimentações em questão.

Em suma, em cada processo de criação cênicas sugerido, os estudantes foram guiados a vivenciar os princípios basilares para um processo composicional para a cena. Eles se viram instigados a refletir sobre cada aspecto da cena, desde a voz do personagem, seu olhar, a variação de suas emoções, enfim, todo o processo de caracterização além da atuação.

Os estudantes pensaram e exploraram os princípios basilares das Artes Cênicas em cada experimento teatral. Eles se viram em práticas que ampliavam a percepção sensorial, o alargamento da expressividade corpórea, o afinamento no processo de atuação e a criatividade nos processos de elaboração dos aspectos mais técnicos (figurinos, cenários, iluminação, sonoplastia e processo de caracterização da personagem).

Vale destacar que a criação do vídeo performance oportunizou a prática da escrita cênica, pois todos os grupos tiveram que elaborar o texto teatral para a performance e incluir todas as rubricas sobre possíveis ações, além do desenho emocional da personagem. Aqui, a performance foi pensada como linguagem “porque ela tem potencial de imanência subjetiva e de vivência como pesquisa e ato criativo no espaço da cena contemporânea” (TEIXEIRA, 2021, p. 137) – potencial que pode ser explorado no ambiente escolar.

O processo avaliativo do vídeo performance foi 100% remoto e digital. No transcurso, sugeriu-se que a avaliação ocorresse em um horário definido pelos estudantes – tarde ou noite – diferente do turno de aula. Além disso, o ambiente escolhido foi um grupo criado no aplicativo WhatsApp.

Foram orientados os seguintes passos para o processo de avaliação dos estudantes para os trabalhos dos colegas: postagem do vídeo, grupo a grupo; e, avaliação realizada pelos outros

grupos, ou seja, quem postou o vídeo performance apenas observou a análise dos outros colegas. Para a sequência do momento em questão, privilegiaram-se os seguintes critérios: utilização de cenário; figurino de cada personagem; maquiagem e caracterização; sonoplastia; e, a mensagem que o trabalho transmitia.

Na Figura 1, a seguir, tem-se um exemplo de como se deu o processo avaliativo dos estudantes. Ali, é possível perceber que as duas turmas realizaram as avaliações à noite – uma, às 21h e, outra, às 23h. Todos os estudantes das turmas em questão participaram desse processo. Para tanto, alguns utilizaram o aparelho celular de algum familiar ou colega de classe.



**Figura 2:** Processo avaliativo dos estudantes via aplicativo WhatsApp.

**Fonte:** arquivo dos estudantes (2017)

É preciso destacar que o vídeo recriação, a dublagem, o stop motion e a fotografia cênica em muito se assemelham ao vídeo performance nos aspectos relacionados com os princípios basilares do teatro que foram trabalhados e experimentados em sala de

aula. Nas experimentações, os discentes exploraram seus corpos, suas vozes e seus olhares, além dos aspectos emocionais da personagem. Eles escreveram textos, ações, falas e rubricas. Pensaram em todos os aspectos técnicos, tais como: figurinos, cenários, maquiagem, adereços, iluminação e sonoplastia.

De fato, a prática do teatro na escola é muito mais ampla do que se imagina. Nesse sentido, é preciso “tornar mais abrangente e atuante o fazer teatral, saindo-se única e exclusivamente dos palcos e acompanhando as infinitas possibilidades que o teatro oferece por fazer parte das artes cênicas, sendo essa uma área tão expressiva e inclusiva” (ALCÂNTARA, 2017, p. 83). Esse deslocamento do palco teatral e/ou sala de aula presencial como locais de produção cênica para o mundo digital foi um dos ganhos para utilização do tempo de aula presencial.

O processo de aprendizagem com significação é um caminho muito singular para cada estudante. Cada indivíduo desenvolve a ligação que o conteúdo estudado fará com sua vida de forma única e singular. Dessa maneira existem metodologias perfeitas para se chegar ao conhecimento; mas, é possível propor algumas possibilidades para tal caminhada.

Percebeu-se que a utilização das tecnologias contemporâneas contribuiu para a ampliação do conhecimento e para que a vivência dos princípios teatrais se desse com mais profundidade. Aqui, alguns estudantes, ao responderem o questionário online, assim relataram aquilo que vivenciaram:

Foi bom e ajudou bastante, pois é rápido e fácil de fazer e editar (Estudante A).

As utilizações desses recursos são necessárias para haver nas aulas um dinamismo tecnológico (Estudante B).

São ótimos auxílios, ajudam bastante os alunos fora de sala de aula (Estudante C).

Facilita qualquer tipo de trabalho (Estudante D).

Muito interessante, pois utilizamos o celular para algo produtivo e não apenas por redes sociais (Estudante E).

Bom porque mostra que podemos usar a tecnologia para aprender ou fazer algo que irá nos ajudar para compreender melhor a matéria (Estudante F).

Sem dúvida, os relatos em questão expressam o quão importante foram esses momentos de experimentação cênica tecnológica. Eles também apontam que os estudantes compreenderam a amplitude da Proposta Pedagógica apresentada e as possibilidades que cada um poderia lograr em seu desenvolvimento cognitivo.

Cada experimento cênico possibilitou aos discentes momentos para a prática de aspectos teatrais, tais como:

- A escrita cênica: todos os grupos tiveram que escrever o texto para o vídeo performance, o texto para o vídeo recriação, o roteiro para o stop motion, o roteiro para a fotografia cênica e as falas para a dublagem;
- A produção de elementos para a composição de uma cena: todos os grupos pensaram nos cenários, nos figurinos, nas sonoplastias, nas maquiagens, nos desenhos de iluminação etc.;
- A composição da personagem: todos os grupos refletiram sobre cada personagem e sua composição física (voz, corpo) e emocional; e
- A produção tecnológica: todos os estudantes aprenderam sobre os processos de edição, decupagem, tratamento de áudio e voz, além do tratamento da imagem na fotografia e no stop motion.

No decorrer do processo, foi possível notar que as tecnologias contemporâneas possibilitaram outros tempos de aprendizagem em Artes Cênicas. A partir das falas dos estudantes, aferiu-se que tal utilização tecnológica se faz necessária para que o dinamismo modifique aspectos motivacionais dos estudantes. Elas apre-

sentam excelentes formas de auxílio para os discentes ao ampliar o espaço de estudo para além dos muros da escola.

As Artes Cênicas são práticas importantes na escola. Elas despertam vários sentimentos positivos nos estudantes – fato percebido tanto durante o processo quanto após a apresentação dos experimentos. Além disso, notou-se tal evolução no seguinte relato de um dos discentes ao responder como ele avaliaria as aulas de artes com a utilização da tecnologia:

As aulas de artes cênicas são muito bacanas, nos envolvem nas aulas e faz com que aqueles alunos que tenham uma certa timidez ao longo das atividades acabem perdendo. Nos faz ver um outro lado das artes. Nos faz descobrir um lado em nós mesmos que a pouco tempo era desconhecido. Nos faz colocar pra fora o que sentimos e desenvolver habilidades antes retraídas (Resposta de um estudante ao questionário online) (Estudante G).

Os experimentos finais como forma de produtos artísticos também mostraram o olhar cênico dos estudantes sobre cada atividade proposta. Nesse sentido, em nenhum momento foi exigido que os discentes fossem exímios atores/atrizes ou que dominassem com perfeição os processos de utilização tecnológica. Do contrário: obtiveram-se caminhos ainda não tentados e possibilidades ainda não desveladas.

---

## DEPOIS DE TUDO

De fato, entende-se que o mais importante de toda a escrita, tanto da Dissertação de Mestrado em Arte como do presente artigo, foi compreender que o processo de aprendizagem em teatro com estudantes do Ensino Médio é repleto de alternativas que não se resumem em uma única escolha. Ao passo que, propor o uso das tecnologias contemporâneas é, tão somente, mais uma perspectiva para que o processo de aprendizagem

ocorra com significação e, para que dessa forma, cada estudante consiga ampliar seu conhecimento.

A utilização da tecnologia para a produção cênica em sala de aula foi pensada a partir dos estudos das especializações citadas no início do texto que culminaram na minha pesquisa de Mestrado em Arte. Em cada especialização, pude compreender um aspecto diferente dentro do processo de ensino e aprendizagem. E esses diversos aspectos puderam me auxiliar para a elaboração da Proposta Pedagógica, também citada no texto.

Em suma, é relevante oportunizar aos estudantes caminhos diversos para que eles escolham e compreendam qual direção é a que melhor se encaixa em seu processo de busca pelo conhecimento, pois, ao ofertar somente um direcionamento, o risco para a desmotivação discente aumenta e, quanto mais direções ofertadas, melhores resultados serão obtidos em sala de aula. O mais importante de tudo é pensar no percurso com significação, assim, os resultados serão, tão somente, consequências do caminho escolhido.

Para finalizar este texto, sugiro que você, leitor, acesse os hiperlinks abaixo ou os QR Codes para compreender melhor o que foi o resultado de cada trabalho artístico elaborado pelos estudantes. Eles foram postados em um blogger e em um no canal Youtube. Se você preferir utilizar os QR Codes, basta apontar a câmera do celular para a imagem ou fazer o upload no celular de algum aplicativo leitor e QR Code.

			
<a href="http://ticteatral.blogspot.com/p/stop-motion.html">http://ticteatral.blogspot.com/p/stop-motion.html</a>	<a href="http://ticteatral.blogspot.com/p/blog-page_16.html">http://ticteatral.blogspot.com/p/blog-page_16.html</a>	<a href="https://youtu.be/CcaO1NgGzFA">https://youtu.be/CcaO1NgGzFA</a>	<a href="https://youtu.be/kgf34WdT6Tg">https://youtu.be/kgf34WdT6Tg</a>

**Quadro 2:** trabalhos artísticos elaborados pelos estudantes

**Fonte:** arquivo do autor (2017)

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, L. R. Pedagogia do Teatro: uma experiência de ensino-aprendizagem na sala de aula. **Revista NUPEART**, [S. l.], v. 17, p. 74-85, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/11688>. Acesso em: 7 de fevereiro de 2021.
- GAIGER, Paulo. O teatro como educação para a liberdade. In: CRUVINEL, Tiago; CONCÍLIO, Vicente (orgs). **Pedagogia da Artes Cênicas: atuar e agir**. Série Encontros, volume 4. Editora CRV. Curitiba, 2019.
- GONTIJO, Silvana. **O livro de ouro da comunicação**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- ISER, Wolfgang. **Uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LÉVI, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 6ª ed. São Paulo: Editora 34, 2007.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2000.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, **Digital Immigrants**. MCB University Press, v. 9, n. 5, october, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2020.
- TEIXEIRA, Thiago Camacho. Subversão em performance na escola pública e diálogos com as políticas culturais. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**. v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/18311>. Acesso em: 7 de março de 2021.

# **Encontros entre teatro, cotidiano e escola: diferentes olhares do sujeito escolar sobre gênero por meio do Teatro do Oprimido**

*Andressa Kloster*<sup>1</sup>

Submetido em: 02/03/2021

Aprovado em: 04/04/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021163

1. Mestra pelo Programa Mestrado Profissional em Arte (Prof-Artes) da Universidade do Estado de Santa Catarina (2018). Professora de Arte do Colégio Nossa Senhora Medianeira. E-mail: andykloster.arte@gmail.com.

---

## RESUMO

Esse artigo relata os processos criativos em teatro que foram realizados com duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental II, em Curitiba, PR. Tais processos foram desenvolvidos unindo as temáticas relacionadas à diversidade, ao preconceito, às questões de gênero e especialmente às questões relacionadas à mulher, a partir do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, especificamente o Teatro Imagem e o Teatro Jornal. O processo foi dividido em duas etapas, com o total de vinte encontros, cumpridos entre os meses de fevereiro a dezembro de 2017 buscando desenvolver a investigação e o desenvolvimento de senso crítico e reflexivo, resultando em três processos criativos em teatro. A revisão bibliográfica apresentada diz respeito às teorias relacionadas aos estudos de gênero, ao ensino de teatro na educação básica e ao Teatro do Oprimido. Para tanto foram considerados como principal aporte bibliográfico os autores Augusto Boal, Judith Butler e Guacira Lopes Louro.

**Palavras-chave:** teatro na escola, Teatro do Oprimido, identidade de gênero.

---

## ABSTRACT

This article reports the creative processes in theater that were carried out with two 9th grade classes, in Curitiba, Paraná. Such processes were developed connecting the themes related to diversity, prejudice, gender related questions and especially the questions related to women, drawing on the aesthetics of the Theatre of the Oppressed of Augusto Boal, specifically the Image Theater and the Newspaper Theater. The process was divided in two steps, with the total of twenty meetings, accomplished between February and December of 2017, looking to develop investigation and critic and reflective sense, resulting in three creative processes in drama. The literature review presented concerns the theories related to gender studies, theater teaching in primary and secondary school and the Theatre of the Oppressed. For that, it was used as a main literature contribution the authors Augusto Boal, Judith Butler and Guacira Lopes Louro.

**Keywords:** theater at school, Theatre of the Oppressed, gender identity.

## INTRODUÇÃO

O teatro pode ser entendido, também, como uma forma de expressão dos problemas sociais, como meio de conhecimento e possível transformação da subjetividade, tanto dos indivíduos que atuam, quanto do público e das relações que se dão entre estes, o que acontece de forma interativa no teatro.

Com este trabalho, busca-se discutir, problematizar e dialogar sobre problemas da atualidade presentes na vida dos/as adolescentes, de forma direta, envolvendo estudantes do nível fundamental de ensino, e a expressão desses problemas de forma poética, artística e teatral. Para tanto, foi escolhida a metodologia do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, por ser uma abordagem criada com o objetivo de colocar em discussão problemas sociais, debater e refletir, além de ter também o propósito de que pessoas comuns, não artistas, possam colocar a realidade - seja ela social, cultural, política ou econômica - em cena, expressando e refletindo sua própria realidade.

Foram desenvolvidos três processos criativos, realizados com duas turmas de nono ano de um colégio<sup>2</sup> público localizado na cidade de Curitiba, Paraná.

É no sentido de promover o pensamento crítico e emancipador que o Teatro do Oprimido passou a ser aplicado na escola, em concordância com as pedagogias emancipatórias, e principalmente os escritos de Paulo Freire, que buscam a formação de sujeitos críticos e reflexivos acerca da sua realidade, capazes de exercer suas funções como cidadãos/ãs a partir de uma educação horizontal, dialógica e comprometida com a humanização, o que nos permite considerar os estudos de Pierre Bourdieu. A partir de sua ideia sobre luta e violência simbólica, o teórico explica o controle e a dominação de certos padrões sociais sobre outros. Segundo Cristina Carta Cardoso de Medeiros, é importante “compreender as ações que resultam na formação de disposições; o poder, a dominação ou a violência simbólicos;

---

2. Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa.

as relações de força e de sentido estabelecidos na ordem social vigente; o privilegiamento de uns sobre os outros e as lógicas veladas dos espaços sociais.” (MEDEIROS, 2009, p. 11)

Essa pesquisa, no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, pautado pela linha de pesquisa “Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes”, consistiu no desenvolvimento de processos criativos, buscando perceber, criticar, construir e talvez interferir na realidade vivida por estudantes de nível fundamental, seja no âmbito social, econômico, político e/ou cultural e, além disso, oportunizar a criação e a expressão artística e poética a partir das vivências desses alunos/as. O recorte da pesquisa está relacionado à linguagem do teatro, fazendo um paralelo entre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e discussões sobre gênero na escola, tendo como prerrogativa o interesse dos/as estudantes em trabalhar esse tema quando discutido sobre arte engajada, temas sociais da atualidade que podem ser expressados pela arte, em uma abordagem ligada à diversidade cultural e ao preconceito.

---

## **ESTREITANDO O DIÁLOGO ENTRE TEORIAS DE GÊNERO E O TEATRO DO OPRIMIDO DE AUGUSTO BOAL**

As temáticas relacionadas aos estudos de gênero, particularmente às questões relacionadas à mulher, podem e devem ser inseridas no contexto escolar. Faz-se necessário discutir sobre a inserção dessas temáticas no ambiente escolar, local onde há uma ampla amostragem de diversidade, embora esta seja muitas vezes silenciada, mascarada, oprimida e massificada. Segundo Guacira Lopes Louro, renomada pesquisadora nessa área,

[...] as memórias e as práticas atuais podem contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas hoje institucionalizadas das “Identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo

silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça, etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios. (LOURO, 2000, p. 21)

É preciso abordar gênero e sexualidade na escola, fundamentalmente porque os/as jovens da atualidade sentem necessidade de falar sobre isso, de se expressar.

A pesquisadora Marivete Gesser, em seu artigo A organização escolar e o processo de homogeneização e exclusão das diferenças, destacou que a organização escolar “[...] prima por estratégias de ensino homogeneizantes e universalizantes, dificultando o acolhimento das diferenças, [e] acaba produzindo, como efeito, conflitos decorrentes dos diferentes comportamentos, valores e modos de vida e formas de aprender” (GESSER, 2015, p. 86). Segundo a autora,

[...] a escola produz um processo de exclusão/inclusão social perversa dos/as alunos/as “desviantes”. Destaca-se que a exclusão, de acordo com Bader Sawaia (2005), deve ser entendida como um processo dialético no qual as pessoas não são simplesmente excluídas, mas sim incluídas perversamente como seres inferiores, apêndice (in)útil da sociedade. Um exemplo disso refere-se à orientação sexual dos/as alunos/as da escola. Aqueles que divergem do padrão heterossexual não são simplesmente excluídos mas, [...] são incluídos como desviantes por não corresponderem à norma instituída como saudável de orientação sexual. (GESSER, 2015, p. 87)

Para Gesser, a escola deve promover cidadania e transformação social a partir de práticas voltadas ao acolhimento das diferenças e que garantam os direitos humanos a todos/as.

Somente levando em conta essas questões é que poderemos oportunizar uma educação mais democrática, igualitária e justa. Sendo assim, ações que promovam discussões sobre gênero, identidades, pluralismos, bem como diversidade em geral, geram uma educação que estimula a construção de uma sociedade mais justa e cidadã:

[...] sob a expectativa de que a educação perpassasse a promoção de debates em torno das desigualdades de gênero, a escola necessita possibilitar espaços nos quais se desenvolvam discussões sobre o tema das relações de gênero, podendo proporcionar uma mudança cultural e uma construção de saberes sem preconceitos e priorizando a igualdade de gêneros. (GRAUPE; SOUZA, 2015, p. 117).

Trazer à tona essas discussões e quebrar com o padrão normatizador e com o silêncio estabelecido no ambiente escolar, nos permite um novo olhar dos/das adolescentes para temas de relevância e importantes discussões, tendo em vista o fato de a escola ter sido – e continuar sendo – um ambiente que preza por padronizações, ignorando a diversidade e a individualidade de cada um/a que nele convive, além de reproduzir padrões sociais que geralmente enfatizam diferenças de classes e relações de poder, reafirmando papéis de oprimido e opressor.

Dentro dessa lógica, padrões sociais heteronormativos e patriarcais também são reafirmados dentro do ambiente escolar, excluindo, ignorando ou enfrentando a diversidade de gênero que não se encaixe nos padrões estabelecidos como “normais”. Assim, indivíduos desviantes do padrão não são bem aceitos por colegas e pela própria equipe escolar, que – por opção ou mesmo por não saberem como lidar com a situação – preferem ignorá-los, restando-lhes o papel de excluídos. Sob essa pers-

pectiva, cabem as reflexões de Judith Butler sobre a noção de um patriarcado universal presente na sociedade em que vivemos, cultura esta que não dá conta de explicar os mecanismos da opressão de gênero. Para Butler,

[...] a noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade. (BUTLER, 2017, p. 22)

Os argumentos utilizados para questionar e justificar essa noção binária, bem como o preconceito de gênero, normalmente estão relacionados à biologia ou à religião, seguindo a ideia de que o gênero deve estar ligado diretamente ao sexo biológico. É a própria Butler quem propõe uma diferenciação entre os termos, sendo o sexo relacionado a termos biológicos e o gênero construído culturalmente. Segundo a autora, a distinção entre sexo e gênero “[...] concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino [...] atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído.” (BUTLER, 2017, p. 6).

Os estudos sobre gênero e identidade de gênero surgem a partir do movimento feminista, trazendo discussões que contemplam diferentes representações. No teatro feminista é possível trazer à tona, artisticamente, essas discussões, visto que tal movimento engloba vários pontos de vista, com diferentes ideologias e demandas que se alteram dependendo do contexto histórico e social.

Neste sentido, a discussão sobre questões relacionadas à mulher em peças teatrais e a reflexão sobre esses assuntos trouxe também a mulher além da personagem: escritora,

diretora, entre outras funções ocupadas majoritariamente por homens. Assim, essas reflexões e a expressão artística de tais temas se tornam cada vez mais profundas e questionadas pelas próprias mulheres.

Segundo Ana Paula Canotilho, pesquisadora portuguesa, “[...] a arte e os feminismos refletem a diversidade das experiências das mulheres, a sua identidade, a diversidade de vozes em contextos e práticas artísticas com atitudes e objetivos estéticos, políticos e sociais” (CANOTILHO, 2015, p. 39).

A abordagem e a problematização de temáticas relacionadas ao gênero e à mulher na sociedade, igualdade e diversidade podem ser trazidas para o campo das artes e mais especificamente para o teatro de diversas formas, com diferentes lógicas. O Teatro do Oprimido (TO) e suas técnicas possibilitam a reflexão e expressão dessas temáticas, podendo abarcar reflexões sobre gênero, principalmente no que tange às angústias e sentimentos vividos pelos/as adolescentes em idade escolar.

As práticas de TO permitem incorporar as discussões neste meio que, na maioria das vezes, nos contextos atuais, evita colocá-los em pauta, como forma de ação política e cultural. O diálogo entre os temas sobre gênero na escola e as metodologias de Boal, tendo em vista o papel do teatro pedagógico de ressaltar a importância cultural e social, além de auxiliar no desenvolvimento dos/as alunos/as por seu caráter interativo e promover socialização e atuação de temas importantes, deve desencadear uma reflexão e incentivar a criticidade sobre assuntos relevantes, mas vai além disso.

A partir de uma perspectiva de pensar de forma crítica e reflexiva sobre a sua própria realidade e a realidade que os/as rodeia, esses/as alunos/as podem criar uma interação com as demais pessoas, sejam elas colegas ou espectadores/as, desenvolvendo, assim, um processo de investigação e debate sobre problemas sociais e questões do cotidiano envolvendo opressores/as e oprimidos/as. Segundo Canotilho, referindo-se ao Teatro do Oprimido:

O método estimula uma postura ativa nos/as praticantes e espectadores/as. Como linguagem, pode incentivar à discussão de qualquer tema no qual exista um conflito claro e objetivo e o desejo e a necessidade de mudança. Por fim, oferece condições para que alternativas sejam encontradas e estimuladas, e que extrapolem o âmbito do palco para a vida real, tornando-se factos concretos. (CANOTILHO, 2015, p. 36)

O ensino de teatro na escola é uma via de experimentação artística para estudantes, forma de sensibilização, de trabalhar a subjetividade em um ambiente em que se valoriza tanto a racionalidade, mas pode ser também uma maneira de se expressar cenicamente, questionar, criticar e refletir sobre questões que façam parte do cotidiano desses estudantes.

Por essa perspectiva, salienta-se a importância do Teatro do Oprimido no desenvolvimento de teatralidades no cotidiano escolar que expressem a realidade singular e social dos/as alunos/as. Sendo assim, segue-se a partir daqui uma abordagem sobre o TO e de que maneira isso pode ocorrer nos processos criativos dos estudantes.

---

## O TEATRO DO OPRIMIDO E O DESPERTAR DA EXPRESSÃO CRÍTICA E ARTÍSTICA

O Teatro do Oprimido foi criado por Augusto Boal, que é, possivelmente, o teatrólogo brasileiro mais conhecido no exterior. Segundo Boal (2013), o Teatro Oprimido busca desenvolver, nos que o praticam, a capacidade de perceber o mundo por meio de todas as artes e não apenas do teatro, centralizando esse processo na palavra, no som e na imagem.

Os Jogos, o Teatro Imagem, o Teatro Fórum, o Teatro Jornal, o Teatro Invisível, O Arco Íris do Desejo e o Teatro Legislativo são as práticas, metodologias e pensamentos que envolvem o Teatro do Oprimido como um todo. Para essa pesquisa foram selecionadas principalmente o Teatro Imagem e o Teatro Jornal.

O Teatro Imagem agrupa formas de percepção não verbal estimuladas, em detrimento da palavra, isto é: a palavra é dispensada para que se possa desenvolver outras formas de percepção e expressão. Segundo Boal, no Teatro Imagem o espectador deve intervir muito mais diretamente. Pede-se que ele expresse sua opinião sobre um tema determinado, de interesse comum, que os participantes se interessem em discutir. Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar: deve apenas usar os corpos dos demais participantes para “esculpir” um conjunto de estátuas, de tal maneira que suas opiniões e sensações resultem evidentes. O participante deverá usar os corpos dos demais como se ele fosse um escultor, e como se os outros fossem feitos de barro. Deverá determinar a posição de cada corpo até os detalhes mais sutis de suas expressões fisionômicas. Não é permitido falar em nenhuma hipótese.

[...] O importante é chegar a um conjunto modelo que, na opinião geral, seja a concreção escultural do tema dado, isto é: este modelo é a representação física deste tema! Quando finalmente se chega a uma figura aceita mais ou menos unanimemente, pede-se ao escultor que faça outra imagem mostrando como ele gostaria que fosse o tema dado. Em outras palavras: o primeiro conjunto deve mostrar a imagem real, enquanto o segundo mostrará a imagem ideal. Isto é: temos uma realidade queremos transformar; como transformá-la? Isso deve ser mostrado através de imagens formadas pelos corpos dos participantes. (BOAL, 2013, p. 139- 140)

Desta maneira, o Teatro-imagem tem a intenção de ensaiar uma transformação da realidade, através do uso da imagem corporal.

O Teatro-jornal, por sua vez, transforma notícias de jornais ou qualquer material impresso em cenas teatrais, segundo Boal “[...] consiste na combinação de imagens e palavras revelando, naquelas, significados que, nestas se ocultam. Mostra que um jornal, por exemplo, usa técnicas de ficção, tal como na litera-

tura” (2013, p.17). Consiste em diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não dramático em cenas teatrais.

Para Boal, o teatro tem um papel de autoconhecimento, de reflexão e criticidade e por meio do teatro é possível repensar ações cotidianas, questões sociais e políticas a fim de transformar todos/as que de alguma forma participam desse teatro e a partir daí buscar transformações na vida. Boal relata, em Teatro do Oprimido e outras poéticas, que o teatro no início era uma festa, uma comunhão entre público e atores. Posteriormente, as classes dominantes transformaram esse teatro, criando muros, dividindo espectadores e atores.

O autor defende que o público oprimido pode se libertar: “[...] primeiro, o espectador volta a representar, a atuar: teatro invisível, teatro foro, teatro imagem, etc. Segundo, é necessário eliminar a propriedade privada dos personagens pelos atores individuais: Sistema Coringa.” (BOAL, 2013, p. 121)

Segundo Márcia Pompeo Nogueira, o Teatro do Oprimido tem um potencial de transformação:

Nesta nova perspectiva política do teatro, que tem como base tanto a Pedagogia do Oprimido quanto o Teatro do Oprimido, o político é entendido como um processo de reflexão dos participantes sobre as situações em que se encontram, como um passo para uma ação transformadora nestes contextos. (NOGUEIRA, 2013, p. 182).

Dessa forma, é possível desenvolver, na escola, trabalhos relacionados à arte que envolvam essas discussões, principalmente no que diz respeito às inquietações dos/as próprios/as alunos/as, e buscar desenvolver a criatividade e a expressividade tendo como fonte inspiradora as questões que lhes são caras ou que façam parte do cotidiano dos/as mesmos/as.

## PROCESSOS CRIATIVOS: A DIVERSIDADE E O PRECONCEITO COMO TEMÁTICAS PARA UMA PRODUÇÃO TEATRAL NA ESCOLA

Levando em consideração a proposta do Teatro do Oprimido, suas relações políticas e sociais, o incentivo à reflexão e o pensamento crítico, o posicionamento tanto dos/as atores e atrizes quanto dos/as espectadores/as ou “espect-atores”<sup>3</sup> e a importância de se trabalhar problemas relacionados ao contexto de um determinado público, salienta-se a importância do trabalho de sensibilização, debates, conversas, a fim de conhecer o grupo que irá realizar a proposta de T.O., criando um repertório conceitual e reforçando que as questões a serem problematizadas no teatro devem pertencer, de fato, a este determinado grupo e não serem trazidas por pessoas de fora.

Inicialmente realizamos uma sensibilização para as temáticas relacionadas à arte política e à arte engajada, de forma geral, incluindo as outras linguagens artísticas, com o objetivo de integrá-las a partir da temática. É importante deixar claro que o objetivo não foi diminuir a importância das outras linguagens em relação ao teatro, nem trabalhar de forma polivalente caindo no reducionismo, mas sim de maneira a integrar as quatro linguagens artísticas no ensino de Arte, como forma de sensibilização à temática para a produção final em teatro.

Dessa forma, trabalhamos os elementos do hip hop: o grafiti nas artes visuais, o rap na música, e o break na dança, refletindo sobre a história do movimento e sua importância social. Além disso, também foram realizadas experiências a partir do conceito e da técnica do grafiti, pesquisas de outras músicas com cunho político e experiências corporais a partir de tais músicas.

As aulas seguintes envolveram a leitura dos textos *Feminilidades e Masculinidades* (REIS, 2016) e *Nosso Corpo Nossas Regras* (PEREIRA, 2014) bem como a apresentação e discussão de notícias de jornal (jornal on-line, notícias virtuais

---

3. Espect-ator é a união das palavras espectador e ator, e está relacionada àquele que além de assistir, intervém na ação cênica.

ou compartilhamentos em redes sociais e, inclusive, comentários polêmicos e/ou preconceituosos em publicações de redes sociais, sobre essas temáticas), selecionadas pelos/as alunos/as. As discussões envolveram homossexualidade, homofobia, assédio, desigualdade de gênero, violência contra mulher e bullying, entre outros. Neste momento realizamos uma discussão sobre o cuidado com a veracidade das informações especialmente das que são veiculadas na internet e redes sociais.

No décimo primeiro encontro, fizemos uma aula expositiva sobre os elementos formais do teatro, os signos teatrais e alguns jogos teatrais, incluindo o de objetos baseados nos jogos teatrais de Boal.

O jogo realizado em sala foi feito com objetos disponibilizados pelos/as próprios/as estudantes, uma régua, uma garrafa, uma cola em bastão, dentre outros e assim os/as alunos/as deveriam, a partir da mímica, ressignificar objetos, conectando com os signos teatrais em estudo, especialmente cenário e adereços.

No décimo segundo encontro, estudamos teoricamente o Teatro do Oprimido e suas práticas, assistimos vídeos sobre o tema, trechos de peças gravados em vídeo e trechos do documentário Augusto Boal e o Teatro do Oprimido (2010), dirigido por Zelito Viana. Na segunda parte desse encontro fizemos uma vivência prática dentro da proposta do Teatro Imagem do T.O., a partir de algumas imagens, trazidas pelos/as alunos/as, que já haviam sido solicitadas no encontro anterior. Essas imagens deveriam representar a palavra opressão. Após um alongamento e um aquecimento corporal básico, trabalhamos o jogo teatral, do próprio Boal. Neste jogo, uma pessoa deve criar imagens corporais com o corpo do/a colega, como se ele/ela fosse um/a escultor/a e o/a colega a argila. Para Boal, os exercícios desenvolvem a capacidade de observação pelo diálogo visual entre duas ou mais pessoas. [...] O Teatro-Imagem tende a desenvolver a linguagem visual e a introdução de qualquer outra linguagem (palavra, por exemplo) não apenas confunde a linguagem que se quer desenvolver, como a ela se superpõe. (BOAL, 2008, p.172)

Dando sequência ao trabalho, outro exercício foi proposto: criar imagens corporais, em grupos, a partir de algumas pala-

bras, uma de cada vez: trânsito, família, preconceito, pobreza, opressão. As imagens corporais trouxeram muitas relações com temas já discutidos pelos/as participantes em encontros anteriores. Pôde-se perceber a presença dos temas violência, discriminação, preconceito e diversidade de gênero nas imagens corporais e nas impressas que foram levadas pelos/as alunos/as. Por fim, foram criadas formas corporais a partir das imagens que eles escolheram e logo em seguida foi feita uma roda de discussão onde eles/as puderam falar sobre suas análises e reflexões a partir das imagens impressas e das imagens corporais, deles/as e dos/as colegas.

Durante as discussões dos textos, das notícias e das aulas teóricas e práticas, percebeu-se a necessidade de aprofundar algumas informações sobre feminismos, que foram e são responsáveis pelas discussões que envolvem igualdade de direitos independentemente do gênero e a defesa ao respeito pela diversidade da identidade de gênero. Para tanto, convidamos a atriz Tefa Polidoro, que faz uma performance com a personagem Ternurinha, uma mulher em situação de rua, que traz reflexões sobre as questões de gênero relacionadas à mulher, discute e interage com o público, e por isso ganha o nome de perfopalestra. Além disso, a personagem nos faz refletir sobre os direitos ou a extrema falta de direitos que acometem mulheres em situação de rua. A perfopalestra leva o título *Nem 1 a -* fazendo alusão ao protesto *Ni una a menos*, na Argentina, contra os feminicídios, que ocorrem no país e que teve como estopim a morte de uma jovem, de 16 anos, após ter sido estuprada. Tal protesto repercutiu em vários países, inclusive no Brasil. A atriz Tefa Polidoro, em email recebido no dia 20 de outubro de 2017 às 18:57, relata que

A palestra intitulada "*Nem 1 a -*" faz uma reflexão sobre o que é necessário para uma mulher tornar-se indivíduo reconhecida na nossa atual sociedade ocidental capitalista. A performance faz parte de minha pesquisa de doutorado - UDESC e traz Ternurinha, uma personagem bufonesca desenvolvida a partir de vivências em situa-

ção de rua (quando se colocou em performance pelas ruas sem dinheiro, sem abrigo, sem lenço ou documento) para falar. (POLIDORO, 2017)

Após todas essas etapas de leituras, debates e discussões, estudos e apreciações, iniciou-se a escrita do texto dramático que foi realizado coletivamente a partir da proposta do Teatro Jornal, com o objetivo de buscar uma potencialidade poética dos/as próprios/as alunos/as. Estes, realizaram uma pesquisa de notícias e outras informações midiáticas sobre o tema, além de aprofundar uma discussão em cada uma das turmas. Algumas notícias foram selecionadas, focando naquelas que poderiam ser utilizadas como base e inspiração dentro das temáticas de relação com diversidade e preconceito.

A turma A escolheu temas relacionados à mulher, e a turma B temas relacionados ao gênero de uma forma um pouco mais ampla, incluindo notícias que tinham tema relacionado a homossexuais e às mulheres. Havia notícias de diversas temáticas, não apenas de gênero. No entanto, nesse primeiro momento, a escolha deles foi por notícias que tivessem alguma proximidade com o tema. Durante a escrita do texto houve algumas mudanças em relação às notícias, algumas foram lembradas posteriormente e outras deixadas de lado.

Em seguida, os grupos foram divididos de acordo com funções dentro do processo criativo, de acordo com os gostos pessoais, habilidades e o querer. Inicialmente, foram selecionadas, de forma voluntária, duas alunas da turma A e três alunas da turma B para ficarem responsáveis pela estruturação do texto a partir das ideias coletivas. Também definiu-se quem iria fazer as personagens. Os/as demais foram divididos/as em outras funções e tiveram igual importância, como produção de cartazes de divulgação, sonoplastia, figurino, maquiagem, adereços e cenário. As pessoas destinadas para essas funções deveriam dar ideias a partir do olhar de sua função.

Todas as etapas realizadas foram pensadas com o objetivo de dar suporte teórico, referências, ideias, conhecimentos de diversas maneiras, leituras, discussões, debates, pesquisas, produções artísticas, a fim de produzirmos um texto coerente, embasado e ao mesmo tempo com uma proposta narrativa que se aproximasse de uma poética artística e, por fim, a consumação desse texto na apresentação de peças curtas.

O texto da turma A, com o título *Lições de Vida*, foi construído em 5 cenas que ocorrem intercaladas com uma cena em um grupo de apoio moral, em que cada personagem conta sua história e logo a interpreta, utilizando o palco como espaço cênico. Na cena 1, há um casal negro em um restaurante e que sofre com uma atitude racista. Essa cena foi escrita tendo como referência a história verídica contada por um dos/as alunos/as durante nossas discussões juntamente com uma notícia sobre o mesmo assunto.

A cena 2 fala sobre o respeito à diversidade de gênero e à sexualidade de cada indivíduo, e duas alunas interpretam o diálogo – O que você tem a ver com a sexualidade dos outros? e que foi amplamente divulgado e compartilhado em redes sociais. A cena 3 fez referência à notícia que falava sobre assédio no transporte coletivo e teve grande repercussão. A quarta cena foi relacionada ao tema violência doméstica, baseada em uma notícia que não havia sido escolhida no primeiro momento. A cena ocorre no cenário de uma casa em que uma mulher está deitada no sofá, o companheiro chega embriagado e agride verbalmente ela e a filha. Ao final a cena retoma para o grupo de apoio moral e finaliza com uma reflexão da mulher que estava desabafando.

Na quinta e última cena, todas as personagens assumem papéis de estudantes em uma sala de aula. Esta última tem tom cômico e faz referência à notícia que dizia que a justiça permitiu tratar a homossexualidade como doença e ficou conhecida como cura gay. Nessa cena as personagens tratam a palavra gay como se fosse o nome de uma doença, fazendo uma metáfora com gripe ou outras viroses comuns, e fazem referência metafórica a medicamentos, criando nomes como *por paradecegay*, por exemplo.

O que chamou a atenção na criação dos/as estudantes nesta montagem foi a disposição dos espaços cênicos e do público. O espaço principal que fazia conexão entre as cenas e as histórias foi pensado pelos/as alunos/as a partir de algumas referências indianas, ou de loga. As personagens sentam-se ao chão, fazendo um círculo em torno de um tecido com estampas orientais, o aroma de um incenso toma conta do ambiente assim como sua fumaça complementa a visualidade do cenário, montado no centro do auditório, enquanto a plateia se coloca em círculo em torno dessa cena. As histórias são contadas e interpretadas no palco e assim as cenas sobem e descem desse espaço, aproximando-se e se afastando do público, exceto pela última cena, que ocorre como uma história à parte, trazendo uma comédia, um cenário completamente diferente e novas personagens. Com a última cena, há uma quebra na dramaticidade mais séria das anteriores.



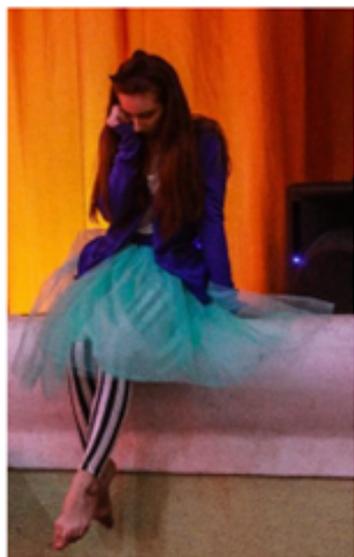
**Figura 1:** Cena principal da peça Lições de Vida da turma 9º  
A ocorrendo no centro da plateia  
**Fonte:** Fotografia de Marcos Adric (2017)

A produção escrita pela segunda turma, o 9º ano B, levou o título de A vida não é um conto de fadas. O roteiro foi estruturado em 9 cenas. Durante o processo de escrita do texto, após a escolha das notícias de jornal e demais informações midiáticas,

uma aluna propôs a ideia de fazer uma relação de uma notícia com a história de uma das princesas da Disney, de forma metafórica, e assim outros/as alunos/as foram relacionando outras personagens da Disney com outras notícias.

A história inicia em um tribunal, onde uma mulher está sendo julgada por assassinar um homem, em seguida as outras cenas ocorrem, cada uma traz a relação entre uma personagem da Disney com suas características e uma das notícias.

A cena de Alyssa inspirada em Alice no País das Maravilhas chamou muito a atenção. Esta foi a personagem que mais lembrou a personagem original pelo figurino e algumas falas relacionadas, no entanto a personagem foi totalmente desarticulada, trazendo um novo significado às imaginações e/ou paranoias da menina. A aluna que escreveu sua própria personagem se fundamentou muito na perfo-palestra de Ternurinha. Além dessa referência metafórica, Alyssa tenta transmitir sua paranoia também por meio da dança, em uma composição própria, realizada a partir das experimentações corporais e danças das aulas e ressignificadas para a personagem.



**Figura 2 e 3:** Cena da personagem Alyssa da peça A vida não é um conto de fadas da turma 9º B

**Fonte:** Fotografia de Marcos Adric (2017)

Paralelamente ao trabalho que estava sendo desenvolvido com as turmas A e B, alguns/mas alunos/as demonstraram interesse em se aprofundar. Então, foi criado um horário extra curricular uma vez por semana, onde eram realizados trabalhos práticos de encenação e interpretação. Trabalhei mais com esses estudantes detalhes de interpretação, figurino, cenário, expressão facial, gestual, verbal. Devido ao tempo extremamente curto, senti que faltou esse acompanhamento nas turmas regulares. Com esse pequeno grupo, composto de 6 a 10 alunos/as, tivemos um pequeno processo criativo intitulado Ninguém = Ninguém, tendo como referências de criação a música de mesmo nome do cantor e compositor Humberto Gessinger. A peça inicia, com falas das personagens vindo da plateia, a partir da definição de bullying e em coro, com clara influência do teatro grego, o grupo se dirige ao palco, recitando um trecho da música.

Há tanta gente pelas ruas, há tantas ruas, há tantos quadros na parede, há tantas formas de se ver, me assusta que justamente agora, todo mundo, tanta gente, tenha ido embora. (Trecho da música Ninguém = Ninguém de Humberto Gessinger, adaptado para fala em coro)

As alunas interpretaram, em forma de pequenos monólogos, personagens a partir de depoimentos pesquisados e estudados, contando histórias de pessoas que sofreram algum tipo de preconceito, de gênero, religioso, e outros que fazem parte da realidade dos/as adolescentes. As expressões de voz, gestuais e faciais apareceram de forma mais enfática nesta produção, como resultado do trabalho mais elaborado, com um tempo maior dedicado à prática e as experimentações teatrais, além do número menor de alunos/as nesse grupo. No entanto, o enredo foi menor e com menor aprofundamento das temáticas.



**Figura 4:** Cena final da peça Ninguém = Ninguém do processo criativo extracurricular

**Fonte:** Fotografia de Marcos Adric (2017)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desse processo criativo em teatro, utilizando a metodologia do Teatro do Oprimido, de Boal, foram realizadas diversas pesquisas e debates acerca de temáticas que despertaram o interesse dos/as participantes e as produções práticas nas diferentes linguagens artísticas, com o intuito de construir uma bagagem conceitual e de sensibilização artística, culminando na construção de um texto teatral coletivo em cada uma das turmas e nas apresentações destes.

Uma grande preocupação foi a de não impor as temáticas que seriam trabalhadas. A partir das discussões sobre a arte como expressão de problemas sociais, políticos e culturais e as discussões em sala de aula com os/as participantes, os temas específicos foram trazidos por eles/elas mesmos. Este foi um ponto importante, visto que essas temáticas, principalmente as relacionadas a gênero, têm despertado muita indignação de alguns pais que trazem muitos questionamentos à escola e acabam por dificultar abordagens como essas em sala de aula. Uma vez que a definição dos temas partiu dos/as alunos/as, pudemos argumentar sobre a necessidade desses/as adolescentes discutirem tais temáticas.

O processo criativo em teatro revelou grande motivação por parte dos/as participantes, alguns/mas demonstraram interesse em escrever, outros/as em atuar e algumas pessoas em trabalhar com cenário, figurino e demais funções. O que chamou a atenção nesta etapa foram as pesquisas das notícias de jornal, que desencadearam discussões e debates importantes em sala e serviram como base para as ideias de criação do texto dramático que foi escrito coletivamente pelas turmas.

É notório que a qualidade dos textos produzidos foi mais expressiva do que a apresentação em si. Isso se deu por termos feito um trabalho mais longo na criação do repertório para a produção. Em contrapartida, tivemos pouco tempo para a realização de exercícios práticos de interpretação, jogos teatrais e ensaios, visto o número reduzido de horas/aula na disciplina de Arte na escola, e a grande quantidade de feriados, recessos e eventos escolares que caíram em nosso dia de aula. Ainda assim, pude contar com a ajuda de outros professores que, já tendo finalizado seus conteúdos, puderam ceder algumas aulas para os ensaios. No entanto, houve uma preocupação minha desde o início do processo na construção dessa bagagem conceitual e referencial para a construção do texto, apostando na importância de textos bem escritos e fundamentados, saindo das opiniões de senso comum e dessa forma, como consequência, buscar uma poética para a produção do processo criativo como um todo.

Por fim, tendo em vista que a disciplina de arte na escola, geralmente, fica em torno das artes visuais apenas, os/as alunos/as souberam aproveitar a oportunidade de aprofundar a linguagem do teatro, além de poderem expressar, falar, argumentar, discutir e debater sobre as questões que lhes são caras, que trazem dilemas e inquietações próprias da idade, principalmente no contexto social e cultural da atualidade. Foi notória a ansiedade demonstrada por eles/as para tratar desses temas e, além disso, a possibilidade de experimentar a expressão dessas angústias e inquietações por meio da arte, especialmente do teatro, visto que a maioria deles nunca havia realizado um trabalho parecido. Inclui-se, também, a oportunidade que tiveram de

assistir uma performance/teatro/palestra com uma atriz de um trabalho maduro, que os/as deixou muito entusiasmados/as e principalmente os/as fez refletir de forma contundente. Todas essas reflexões apareceram nitidamente na construção do texto, nas ideias, e na apresentação das personagens, enfim, no processo criativo como um todo.

## REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANOTILHO, Ana Paula. Arte e violência de gênero: Educação e performatividades para a mudança social. **Tese de doutorado**. Portugal, 2015.

GESSER, Marivete. A organização escolar e o processo de homogeneização e exclusão das diferenças. **Especialização EaD em gênero e diversidade na escola**: Livro 1, Módulo I / Miriam Pillar Grossi [et al.] UFSC, 2015.

GRAUPE, Mareli E.; SOUZA, Lúcia A. B. de. Gênero e educação. **Especialização EaD em gênero e diversidade na escola**: Livro II, Módulo II / p. 111-120. Miriam Pillar Grossi [et al.], UFSC, 2015.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A formação de professores e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em Educação. **CONTRAPONTO**, v. 9, n. 2, p. 3 - 16, Itajaí, mai/ago, 2009. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/1016/1136>

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Boal e o teatro em comunidades: contribuições da experiência africana. **Teatro: revista de estudos culturais / A Journal of Cultural Studies**: Número 26, p. 181-197, 2013.

Encontros entre teatro, cotidiano e escola: diferentes olhares do sujeito escolar sobre gênero por meio do Teatro do Oprimido

PEREIRA, Bruno Cordeiro. Masculinidades e feminilidades. Materiais de apoio ao trabalho sobre sexualidades em sala de aula. In: SALA, Arianna; GROSSI, Miriam Pillar (Coord.). **Materiais de Apoio ao Trabalho sobre sexualidades em sala de aula**, NIGS/UFSC, Florianópolis, 2014.

POLIDORO, Tefa. **Ternurinha em "Nem 1 a -"**, em e-mail recebido no dia 20 de outubro de 2017.

# **Da Literatura à Cena: jogos teatrais e apropriação literária na aula de Arte/Teatro no Ensino Médio**

*Joana Leticia Araujo Vogel<sup>1</sup>*

Submetido em: 15/02/2021

Aprovado em: 18/03/2021

**DOI:** 110.5965/2358092525252021188

1. Mestranda no Programa Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora da disciplina de Arte, vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). E-mail: joanalearaujo@gmail.com.

## RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma Proposta Pedagógica<sup>2</sup> de apropriação literária e teatral, a partir do romance “Dom Casmurro” de Machado de Assis, no contexto da disciplina de Arte no Colégio Estadual São Cristóvão, em União da Vitória, Paraná, vinculada ao Mestrado Profissional em Artes - UDESC. Seguindo as orientações dos marcos legais da BNCC e das Diretrizes e Bases da Educação do estado do Paraná, investigamos as possibilidades de fomentar repertório para processos criativos teatrais na escola por meio da literatura, leitura compartilhada, escrita colaborativa e jogos teatrais. A metodologia aplicada à prática foi de pesquisa-ação com procedimentos de pesquisa participante e pesquisa bibliográfica. Os principais conceitos em discussão são a leitura compartilhada (VIDOR, 2016), recepção literária (ZUMTHOR, 2000), o prazer e a fruição do texto (BARTHES, 2015), a apropriação no âmbito da literatura e do teatro (MARTINS, 2004), a escrita individual e colaborativa (NICOLETE, 2002), a composição cênica (PUPO, 2005; MARTINS, 2004). O processo de apropriação resultou em três cenas que foram construídas em conjunto e apresentadas como resultado à comunidade escolar.

**Palavras-chave:** pedagogia do teatro, leitura compartilhada, apropriação literária e teatral.

---

2. Proposta Pedagógica homônima, que poderá ser utilizada por outros profissionais da área de Arte/Teatro e, aponta caminhos para a apropriação literária e cênica no contexto escolar.

---

## ABSTRACT

This paper presents the results of a Pedagogical Proposal of literary and theatrical appropriation, based on the novel “Dom Casmurro” by Machado de Assis, in the context of the subject of Arts at Colégio Estadual São Cristóvão, in União da Vitória, Paraná, linked to the Mestrado Profissional in Arts - UDESC. Following the guidelines of the legal frameworks of the BNCC and the Education Guidelines of the state Paraná, we investigated the possibilities of fostering repertoire for creative theatrical processes at school through literature, shared reading, collaborative writing and theatrical games. The methodology applied to the practice was action research with participatory research procedures and bibliographic research. The main concepts under discussion are shared reading (VIDOR, 2016), literary reception (ZUMTHOR, 2000), the pleasure and enjoyment of the text (BARTHES, 2015), appropriation in the context of literature and theater (MARTINS, 2004), individual and collaborative writing (NICOLETE, 2002), scenic composition (PUPO, 2005; MARTINS, 2004). The appropriation process resulted in three scenes that were built together and presented as a result to the school community.

**Keywords:** theater pedagogy, shared reading, literary and theatrical appropriation.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma prática de leitura compartilhada e apropriação com jogos teatrais do romance “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, realizada no contexto da disciplina de Arte, com ênfase em Teatro, no Colégio Estadual São Cristóvão, em União da Vitória, Paraná, entre os meses de Junho e Dezembro de 2019. A prática totalizou 50 horas-aula, com a participação de 28 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, culminando em mostra teatral aberta ao público do referido colégio.

Trata-se da aplicação de uma proposta pedagógica vinculada à pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da UDESC na linha de pesquisa “Abordagens teórico metodológicas das práticas docentes”, orientada pela professora Dra. Heloise Baurich Vidor, contando com o parecer número 3.560.740 de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da UDESC.

A pesquisa partiu da observação das dificuldades dos/as estudantes, como a falta de leitura de textos dramáticos e literários, e o pouco incentivo para que os jovens assistam a peças teatrais. Assim, a escassez de repertório literário e teatral dos estudantes do Ensino Médio acaba limitando-os, especialmente quando lhes são solicitados conhecimentos no processo seletivo ao curso superior, ou mesmo a participação em processos criativos de escrita e representação teatral. A proposta pedagógica aqui relatada foi concebida, portanto, com objetivo de incentivar os/as estudantes por meio da leitura compartilhada para apropriação, criação textual e cênica com jogos teatrais<sup>3</sup>.

Percebendo a inquietação da turma de 3º ano do Ensino Médio com a leitura dos clássicos brasileiros cobrados em vestibular e ENEM, a autora optou por propor que a leitura compartilhada para a escolha do texto de trabalho fosse feita com as seguintes obras: os “Capitães de Areia” (1937), de Jorge Amado;

---

3. Quanto aos jogos teatrais e sua aplicação na pesquisa poderão ter maiores informações na Proposta pedagógica, aqui, para reduzir a paginação, optamos por subtrair os itens que tratavam do assunto.

“Iracema” (1865), de José de Alencar; “Vidas Secas” (1938), de Graciliano Ramos; “Dom Casmurro” (1899), de Machado de Assis; “O Cortiço” (1890), de Aluísio Azevedo.

O contexto foi da disciplina de Arte seguindo as orientações dos marcos legais, os quais dão suporte ao trabalho dos professores nas instituições de ensino em geral: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC no âmbito do Ensino Fundamental I e II (BRASIL, 2017) e as Diretrizes e Bases da Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) no que se refere ao ensino da disciplina de Arte no Ensino Médio. As Diretrizes organizam os conteúdos da disciplina de Arte por linguagens, a saber: visuais, música, dança e teatro. No ensino de Teatro, estuda-se os elementos formais, composição e movimentos e períodos. Os conteúdos estudados na área de composição ligados aos procedimentos metodológicos da pesquisa são: representação, texto dramático, dramaturgia, roteiro, enredo e jogos teatrais.

A revisão bibliográfica inclui referenciais pertinentes à leitura compartilhada (VIDOR, 2016), recepção literária, o prazer e a fruição do texto (ZUMTHOR, 2000; BARTHES, 2015), a apropriação literária no âmbito do teatro (MARTINS, 2004) referência para análise das cenas finais, a escrita individual e colaborativa no processo criativo dramatúrgico (NICOLETE, 2002) e a composição cênica (PUPO, 2005; MARTINS, 2004).

A metodologia proposta foi de pesquisa-ação. Tripp (2005) nos mostra a variedade de sentidos do termo pesquisa-ação e a impossibilidade de definição exata devido a sua aplicação em diferentes áreas do conhecimento:

Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental (Chein; Cook; Harding, 1948). Pelo final do século XX, Deshler e Ewart (1995) conseguiram identificar seis principais tipos de pesquisa-ação desenvolvidos em diferentes campos de aplicação. (TRIPP, 2005, p. 445).

Assim, pesquisa-ação no âmbito educacional é considerada por Tripp “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. [...]” (TRIPP, 2005, p. 445).

No tópico chamado “O ciclo da investigação-ação” Tripp (2005) reforça o seguinte:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Portanto a pesquisa foi realizada de acordo com os procedimentos de pesquisa-ação e pesquisa participativa, pois, quando se trata de educação o/a professor/a é parte integrante no processo de investigação, suas proposições e encaminhamentos também são analisados no decorrer do trabalho, afinal nesse tipo de pesquisa há uma oscilação sistemática agindo na prática ao mesmo tempo em que se investiga a respeito dela.

Tendo em vista aprimorar a prática teatral no Ensino Médio e discutir as questões teóricas da pesquisa, este artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico, o aporte teórico e metodológico serão expostos e discutidos na prática de recepção e aproximação literária, leitura compartilhada, literatura e teatralidade e o prazer do texto. No segundo tópico, as discussões são pertinentes à intensificação da apropriação por meio da escrita individual e colaborativa aproximando-se do conceito de apropriação canibal. O terceiro e último tópico traz uma análise de cada

uma das três cenas mostradas à comunidade escolar, esmiuçando o processo de apropriação literária e cênica, expondo assim, os desafios e potencialidades da pesquisa.

## **LEITURA E TEATRALIDADE NA MODALIDADE COMPARTILHADA: RECEPÇÃO, APROPRIAÇÃO LITERÁRIA E O PRAZER DO TEXTO**

O ato de ler é de extrema importância para a formação dos indivíduos. Ao decifrarem os códigos das letras, eles têm acesso aos mais diversos textos e contextos que lhes permitem aprender sempre mais por meio da leitura. Mas, nem sempre as pessoas alfabetizadas são leitoras aptas. Algumas são analfabetas funcionais e têm dificuldades em entender o que leem, apesar de conseguirem decifrar os códigos das letras. Afinal, a alfabetização requer múltiplas habilidades, segundo Magda Becker Soares (1985) no artigo “As muitas facetas da alfabetização”, onde esclarece sobre o conceito de alfabetização funcional: o qual visa somente a “[...] representação de fonemas em grafemas e vice e versa [...]” (SOARES, 1985, p. 21). Esclarece também que a alfabetização é um processo multifacetado, por isso requer a representação dos fonemas e grafemas, requer que haja a compreensão e expressão dos significados decodificados da escrita para a linguagem oral e, não podemos esquecer que é um processo de aprendizagem individual influenciado pelo social, pois, “a conceituação de alfabetização não é a mesma em todas as sociedades.” (SOARES, 1985, p. 21).

A formação de leitores na escola é discutida por Cristiane Barreto (2015). Segundo a autora, as reflexões sobre a leitura são necessárias, pois, para despertar a paixão pela leitura é importante tornar o momento prazeroso. Assim, “Estimular adolescentes e jovens a sentirem paixão, desejo e prazer pela leitura no ambiente educacional, [...], não é uma tarefa fácil, principalmente diante da perspectiva das novas tecnologias.” (BARRETO, 2015, p. 58).

Sobre os conceitos de fruição e prazer, no início do livro “O prazer do texto”, Roland Barthes adverte que não terá uma defi-

nição segura para ambos os conceitos “[...] haverá sempre uma margem de indecisão; a distinção não será origem de classificações seguras [...]” (BARTHES, 2015, p. 8). Nesse sentido, Barthes (2015) define não os conceitos, mas, os tipos de texto, tanto o de prazer quanto o de fruição:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2015, p. 20-21).

Introduzir nos estudos de teatro a apropriação de textos é comum, bem como a utilização de jogos teatrais é crescente na escola e na preparação do ator. Nosso trabalho propõe inicialmente uma aproximação “corpo a corpo” com o texto literário<sup>4</sup> em sua íntegra, uma leitura que é vocalizada e compartilhada em sala. Essa leitura vocalizada juntamente com os jogos teatrais, são as maneiras prazerosas de apropriar-se do texto como fonte de preparação do ator e do dramaturgo, seu conteúdo sendo fonte de inspiração para novas dramaturgias em coletivo.

Segundo Vidor:

A afirmação de que há “outras entradas para o texto” abre a possibilidade de o teatro se aproximar. Essa proximidade tem como expectativa a “união de forças” entre os dois campos em prol do enfrentamento dos desafios evidentes com a leitura na formação de crianças e jovens brasileiros. Ou seja, experimentar a entrada e a aproximação no e do texto via procedimentos teatrais. (VIDOR, 2016, p. 26).

---

4. A expressão “corpo a corpo com o texto” foi incorporada na pesquisa através de Vidor (2016).

Vidor (2016) expõe algumas modalidades de leitura e teatro de forma didática, para que possamos identificar os aspectos que as distinguem. Primeiramente, quando pensamos em leitura e teatro, as mais comuns são leitura dramática, leitura cênica e leitura de mesa. Vidor (2016) divide essas modalidades de leitura em categorias:

[...] Na primeira categoria estão as leituras de preparação, que abarcam a leitura de mesa e a leitura de textos complementares que alimentam o processo criativo. Na segunda categoria serão analisadas a leitura dramática e a leitura cênica e os formatos dos quais ambas derivam leitura em voz alta, leitura compartilhada e leitura pública. A terceira modalidade analisa a ambiguidade existente entre a leitura cênica e o espetáculo com a presença de leitura. (VIDOR, 2016, p. 50).

Para caracterizar a modalidade de leitura compartilhada, em voz alta, é importante compreender que ela requer a presença de vários leitores, que podem ser convidados a ler em qualquer momento do processo, alternando entre as funções de ouvir e ler. Os leitores devem estar cientes disso por meio de algumas regras de leitura que são acordadas pelo grupo antes de iniciar, para o bom encaminhamento da atividade. Essa modalidade visa à comunicação expressiva/artística de um texto pouco conhecido pelos participantes.

Na pesquisa pertinente à proposta pedagógica, a modalidade de leitura compartilhada, em voz alta, foi contemplada já no início do processo durante a escolha da obra de trabalho, onde os grupos foram orientados a seguir algumas regras de leitura elaboradas por Vidor (2016). Essas regras permaneceram e permearam todo o processo de leitura do livro, na íntegra, selecionado pela turma, "Dom Casmurro". As regras utilizadas foram:

Todos sentados em roda ou semicírculo. Todos com uma cópia do texto nas mãos. Um leitor levanta-se e, com o objeto livro nas mãos, inicia a leitura. Ele pode (ou não)

se movimentar pelo centro da roda. No momento que desejar parar de ler, ele pode passar o livro para outro leitor que deve assumir a leitura. Ao final do texto ou de cada capítulo, é solicitado ao grupo que, um por vez, escreva uma palavra síntese no quadro (sala de aula) ou cartolina. (VIDOR, 2016, p. 186).

É importante destacar que nessa modalidade de leitura “[...] não há intencionalidade, de quem lê, de mostrar-se na ação ou de representar a ação nos moldes teatrais.” (VIDOR, 2016, p. 63). Porém, no ato de ler com outros ouvintes acompanhando a leitura existe certa teatralidade, mesmo que não seja intencional. Essa teatralidade acontece pelo fato de que “[...] durante a leitura ocorre a “espessura dos signos” que leva à reação dos ouvintes e evidencia a presença de teatralidade [...]” (VIDOR, 2016, p. 63).

Portanto, a leitura associada à teatralidade é uma modalidade a ser discutida. Segundo Zumthor (2000) a forma não está distante do conteúdo. Portanto, a maneira como é lido, encenado e/ou cantado um texto pode suscitar novos sentidos. Ao falar de sentido, neste momento, não estou me referindo apenas ao sentido literal escrito no texto, mas, à introdução de sensações que passam pelos sentidos corporais e tornam a leitura uma experiência. É justamente essa experiência que possibilita novas entradas no texto. A entrada no texto, via procedimentos de regras diferenciadas de leitura, contribui para a formação de leitores mais atentos e ativos no processo de recepção, mas, não uma recepção passiva. Nessa perspectiva Zumthor (2000) considera que “[...] (no nível em que o discurso é vivido), ele nega a existência da forma. Essa, com efeito, só existe na performance.” (ZUMTHOR, 2000, p. 34).

Zumthor (2000) faz uma análise etimológica da palavra performance, percebendo-a especialmente como meio de transmissão de um conteúdo e os meios utilizados para esse fim, mas, subverte este sentido para os hábitos receptivos. “[...] Assim, quando eu digo: ler possui uma reiterabilidade própria, remetendo a um hábito de leitura, entendo não apenas a repetição de uma certa ação visual mas o conjunto de disposições

fisiológicas, e exigências de ambiente (...) ligadas de maneira original para cada um dentre nós, não a um “ler” geral e abstrato [...]” (ZUMTHOR, 2000, p. 37-38).

A leitura da obra “Dom Casmurro”, nos moldes realizados durante a Proposta Pedagógica, teria em si essas duas formas de performance: A performance em seu sentido etimológico como meio de comunicação de um sentido nas implicações corporais para o sujeito leitor e jogador, no caso da introdução dos jogos; e a performance como concebida por Zumthor (2000), na qual a recepção dos leitores/ouvintes também estava em questão, já que os estudantes ouvintes também possuíam o texto acompanhando a leitura, cada um a seu jeito, embora a organização da sala, com todos sentados na cadeira em círculo, proporcionasse um ambiente em que todos os corpos eram convidados a apurar a atenção para o texto.

A apropriação literária requer uma aproximação com o texto, uma leitura atenta, onde as minúcias do texto possam ser desvendadas pelo leitor colocando-se nesse processo, seu ponto de vista, suas vivências, etc. O que se lê passa pelos sentidos. Assim, o processo recepcional gera reações físicas e reverberam em palavras e ações que as expressam, mas, não é apenas as palavras e ações físicas que fazem parte da performance, todo esse processo é performativo para Zumthor (2000).

Para Zumthor (2000) e Vidor (2016), a leitura é uma forma de apropriação textual, pois conferir sentido ao texto requer apropriar-se dele. Em Vidor (2016), o foco é na teatralidade despertada pela leitura em suas diversas modalidades. Essa teatralidade pode ser maior ou menor dependendo da intencionalidade. Pode estar presente nas modalidades menos teatrais, como uma leitura vocalizada com presença de outros leitores e mais próximas ao teatro, tal qual ocorre na leitura dramática, encenada e nos espetáculos com a presença de leitura. Para Zumthor (2000), toda forma de leitura possui algum grau performativo. Mesmo as leituras silenciosas e individuais, ao ler e conferir sentido ao que se lê, o leitor desempenha um processo performativo e suas ações externas são refletidas em grau

mais ou menos perceptíveis. O que Zumthor (2000) chama de performance na leitura está para os graus de teatralidade em Vidor (2016).

Além da experiência da leitura, observada até então, a apropriação desejada exigiu a reorganização dos sentidos aguçados a partir da literatura fonte em novas composições, inicialmente textual, com a escrita de novos enredos, e posteriormente a criação cênica coletiva, partindo de textos escritos pelos/as estudantes. Chegar ao processo de criação, portanto, envolve um grau de estranhamento ou fruição.

Segundo relatos citados na Proposta Pedagógica, a linguagem do livro “Dom Casmurro” era mais antiga, portanto, difícil. O livro seria muito longo e cheio de detalhes. No entanto, pudemos analisar a obra “Dom Casmurro” percebendo suas nuances. O livro é recheado de momentos anedóticos em que a narrativa vai direto à história, mas, tem diversos momentos em que prende-se a descrever suas impressões sobre acontecimentos aparentemente sem importância no contexto da narrativa, como no caso da queda de uma senhora na rua descrita no capítulo intitulado “O tratado”. Neste capítulo, Bentinho descreve sua percepção sobre a queda da senhora, a reação dele, da senhora que caiu e dos outros transeuntes. Em outros momentos, Bentinho passa longos trechos descrevendo suas emoções, impressões sobre as pessoas e suas ações, dúvidas, sentimentos contraditórios, ideias, etc.

Dessa forma, podemos dizer que “Dom Casmurro”, em muitos trechos, é um texto de fruição, a julgar pela linguagem rebuscada, longos trechos descritivos de sensações e acontecimentos não ligados ao contexto linear da história, “faz vacilar as bases históricas, [...] faz entrar em crise sua relação com a linguagem.” (BARTHES, 2015, p. 20-21). Embora esses trechos sejam comuns, a narrativa mantém em sua base a história da vida do protagonista narrador e o romance com Capitu, recheado de trechos de euforia e contentamento para o leitor. Nesses momentos, que Barthes define como anedóticos, percebemos nas reações dos/as estudantes leitores/as o entusiasmo e até a necessidade de repetir e chamar a atenção dos colegas com

comentários acerca dos fatos narrados. Sobre essa dupla possibilidade, Barthes (2015) afirma que “[...] é um sujeito anacrônico aquele que mantém os dois textos em seu campo e em sua mão as rédeas do prazer e da fruição, pois participa ao mesmo tempo e contraditoriamente do hedonismo profundo de toda cultura [...] e da destruição dessa cultura: ele frui da consistência de seu ego (é seu prazer) e procura sua perda (é a sua fruição).” (BARTHES, 2015, p. 21).

Barthes (2015) esclarece que: “O ‘prazer’ é, portanto, aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora oposto.” (BARTHES, 2015, p. 27). É o que percebemos na leitura de “Dom Casmurro”, caracterizada por essa ambiguidade e contradição presente ao oscilar entre o prazer e a fruição, expressas na reação dos alunos, já que ela foi realizada de forma compartilhada e vocalizada. Faz-se necessário esclarecer que Barthes (2015) refere-se, em seu livro, à leitura individual e silenciosa, porém, no caso da presente pesquisa, a primeira vez que os/as estudantes leram a obra “Dom Casmurro” foi coletivamente. Então, por isso, a recepção se deu no formato coletivo e vocalizado, porém, não podemos afirmar que a fruição foi coletiva, embora a leitura tenha sido.

Vidor (2016), ao descrever sua experiência de leitora e atriz, revela que por meio do teatro descobriu o prazer da leitura. Dessa forma, o teatro revela-se como um campo fértil para a aproximação literária assim como é o texto para a criação teatral. São dois campos distintos que se entrelaçam. Vidor (2016) corrobora a noção de Barthes ao afirmar que “[...] ao contrário do que muitas vezes se imagina, este não é um universo em que o prazer é fácil de se conquistar, aliás, não é nada fácil a ação da leitura e, principalmente, a descoberta do deleite nessa ação.” (VIDOR, 2016, p. 48).

As estratégias pertinentes à proposta pedagógica são problematizadas no próximo tópico, esclarecendo etapas da apropriação literária para a escrita dos/as estudantes e a partir da escrita à produção cênica em grupo.

## **ESCRITA INDIVIDUAL E COLABORATIVA EM PROCESSOS TEATRAIS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA DE “APROPRIAÇÃO CANIBAL”**

A proposta de leitura teve o objetivo de fomentar repertório para a dramaturgia, para a escrita individual e, na sequência, para os textos colaborativos. O processo de escrita iniciou com as provocações feitas dia a dia após a leitura dos capítulos, que tinham por objetivo estimular a reflexão sobre os temas que vinham da literatura, reforçar alguns pontos que os/as próprios/as estudantes traziam durante a escrita no quadro ou com comentários e, levantar algumas questões até então não expostas pelos/as alunos/as e percebidas pela professora da turma como pontos relevantes do texto.

Portanto, o processo de apropriação se intensifica com a reescrita do texto fonte “Dom Casmurro”. A escrita teve início com as provocações feitas pela professora da turma e se aprofundou no desenvolvimento dos textos individuais, nos quais os/as estudantes selecionaram um dos diversos temas levantados nas provocações para desenvolver pensando nos elementos da dramaturgia Quem (personagem), Onde (espaço dramático) e O que (ação), essa atividade teve base em Spolin (2008) e Pupo (2005). Para a construção dos textos coletivos foram formados três grupos com nove e dez integrantes, nos grupos os/as estudantes realizaram a leitura de seus textos individuais realizando uma reorganização com recortes e sobreposições formando um novo texto coletivamente, para essa atividade utilizamos como fonte Pupo (2005)<sup>5</sup> em processo de recorte e colagem com os textos individuais voltados para a escrita dramática. Após a primeira exposição, onde os textos individuais foram trabalhados em conjunto, escrita e composição cênica aconteceram

---

5. Observamos que Pupo (2005) propõe essa atividade de recorte e colagem com textos de terceiros, selecionado pelos integrantes de suas oficinas, nisso difere nossas ações, aqui realizadas a partir dos textos próprios dos alunos feitos com base no texto fonte “Dom Casmurro”.

concomitantemente em processo de experimentação cênica do produto textual, percebendo as necessidades de modificações para a composição como um todo.

No campo da dramaturgia, Adelia Nicolete (2002) no artigo “Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho colaborativo”, aponta diversas maneiras de produzir trabalhos dramáticos de maneira colaborativa que foram sendo desenvolvidas no Brasil a partir do início do século XX. Identifica suas semelhanças e diferenças e, assim, pudemos notar que alguns exemplos aproximam-se de nosso trabalho. Nicolete (2002) destaca ao se referir aos processos colaborativos “a constante presença do trinômio dramaturgo-diretor-atores, cada equipe desenvolve seu próprio método de trabalho e as pesquisas sobre o processo avançam em número e qualidade.” (NICOLETE, 2002, p. 324).

Nesse processo colaborativo que advém do texto fonte, mas não se prende a ele, percebemos uma atitude de apropriação muito próxima ao termo canibal definido por Marcos Bulhões Martins (2004) em “Encenação em Jogo: experimento de aprendizagem e criação no teatro”. No livro o termo canibal refere-se a incorporar na criação cênica as fontes textuais, inspirando poéticas/temáticas de trabalho. Segundo Martins:

[...] o termo canibal tenta abarcar o indivíduo que olha a obra cultural alheia com interesse, estranhamento e desejo de apropriação crítica, sem intenção de imitar nem sentimento de inferioridade. Um canibal sabe escolher o melhor referencial artístico de outro contexto, capturá-lo, descontraí-lo e rearranjá-lo conforme dinâmica de seu próprio contexto. (MARTINS, 2004, p. 95).<sup>6</sup>

---

6. Temos conhecimento da Teoria da Adaptação de Linda Hutcheon (2013) com toda sua complexidade, mas especificamente quando a autora discute sobre o termo transcodificação no caso das adaptações entre diferentes mídias (exemplo literatura e teatro, como é o caso desta pesquisa). Descreve a transcodificação como um processo de transposição de um código para outro. Complexo, pois submete-se a algumas dificuldades comunicativas, linguísticas, culturais, sociais, temporais, contextuais e intersemióticas. Procedimentos que assemelham-se aos descritos nessa pesquisa, porém, por uma questão de seleção entre terminologias optamos pelo uso do termo transposição em suas diferentes perspectivas,

Nesse sentido os termos apropriação e canibal se aproximam, pois, de certa forma têm o sentido de tomar para si os referenciais artísticos, porém, sem a intenção de imitá-lo, ou de submeter a esse referencial, mas, de rearranjá-lo conforme a realidade e contexto, pensando, assim, o canibal como alguém que primeiramente escolhe o guerreiro mais qualificado (o texto fonte de qualidade), o devora (lê/estuda), com o intuito de apropriar-se de suas qualidades (tomar para si, incorporando às suas próprias características). Segundo Martins (2004), “[...] a escolha do material a ser canibalizado não pode prescindir de textos literários de qualidade superior sejam eles nacionais ou estrangeiros.” (MARTINS, 2004, p. 95). Assim podemos afirmar que a obra literária de Dom Casmurro, é fonte riquíssima para esse processo antropofágico, afinal: “Da mesma forma que os índios antropófagos só devoram os homens mais qualificados, em nossa proposta é fundamental a seleção de fragmentos literários de qualidade, criados por autores de reconhecida competência [...]” (MARTINS, 2004, p. 95). Esses trechos de Martins (2005) tornam-se totalmente convenientes a esta pesquisa tanto no sentido de apropriação textual como no que se refere à apropriação metodológica e cênica. O próximo tópico aponta como se deu a apropriação do texto fonte para a elaboração das cenas finais.

---

## **DOM CASMURRO EM APROPRIAÇÃO LITERÁRIA E TEATRAL NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste tópico discutiremos as cenas finais em relação aos processos de apropriação literária e apropriação teatral. Embora partindo do mesmo texto fonte “Dom Casmurro”, as cenas que resultaram dos grupos tiveram temáticas textuais e características cênicas diferenciadas, a começar pela escolha dos temas para escrita individual. Esses temas constituíram-se como principal ligação da fonte literária ao resultado textual e cênico.

---

como: transposição literária, teatral e canibal como referência ao processo em sua totalidade.

A **Primeira cena** trouxe como tema principal a amizade, que leva o grupo de jovens amigos a viverem aventuras inesperadas, impulsionados pelo comportamento de grupo. Primeiramente, uma das personagens saindo de casa para ir a uma festa, mesmo estando de castigo. Na sequência, junto com seus amigos, resolve entrar em uma casa mal assombrada e, por fim, saem de viagem sem rumo. Nessa viagem encontram um lugar fictício e misterioso, parece uma cidade de zumbis, lá são atacados por uma menina tão misteriosa quanto o seu entorno. O tema das amizades duvidosas, em ambos os casos, coloca contrapontos interessantes, pois, na obra de Dom Casmurro a desconfiança gerada pela semelhança entre Ezequiel e Escobar levou à ruína de um romance que nasceu na infância. Um romance realista cheio de poesia, desafios e reviravoltas. No caso dos amigos aventureiros da primeira cena, o sentimento de segurança exagerada, suscitada pelo comportamento de grupo, os leva a colocarem-se em risco, em diversas situações e ambientes. Na cena há uma mistura de realidade com ficção, onde, as atitudes de excesso de confiança os conduzem a um mundo paralelo, nele ataques zumbis são possíveis e pesadelos ganham forma. O tema da amizade é o que liga a Primeira cena à obra Dom Casmurro, porém, a forma como lidam com as amizades é o que as diferencia, pois Bentinho desconfia e se distancia de seus amigos e os amigos aventureiros confiam tanto em suas amizades que colocam-se em riscos desnecessários.

A **Segunda cena**, com um cunho mais realista, trata da narrativa em terceira pessoa da vida de Mariana, uma moça sonhadora e com um futuro promissor. Vê seus sonhos e planos bagunçados por uma gravidez não planejada e pelo abandono sofrido por parte de seu companheiro e familiares. Nesse momento difícil de privações, sua única alegria é viver a maternidade. Com o passar do tempo, depois de ser aconselhada por sua filha, consegue deixar o passado para trás. Tem outro relacionamento, sua família aumenta e a protagonista já idosa mostra-se satisfeita com o desfecho que levou sua trajetória de vida, tem uma morte serena vendo perpetuar-se na vida de seus netos. Na segunda cena, percebemos a narrativa realista como

em “Dom Casmurro”. Porém, ao contrário da obra onde o protagonista Bentinho se isola e se vê sozinho no final de sua vida, a personagem Mariana reconstrói suas emoções e sua família. A temática da morte está presente, assim como nos textos individuais dos integrantes do grupo, refletindo sobre ela como o final de um ciclo que se renova a cada nascimento. Outros temas secundários aparecem como a gravidez na adolescência, o abandono, a maternidade solo, etc.

A **Terceira cena** inicia com a história de Ana Júlia, órfã que vive em extrema pobreza, mas que acaba se tornando rica, porém, devido à ganância, perde tudo. E, na sequência, a história de Eduardo, que vive em uma família bem estruturada, mas que sofre pela morte da mãe. No terceiro ato, as histórias de Ana Júlia e Eduardo se cruzam e, proporcionam algumas reflexões sobre a vida, a busca pela felicidade e a morte. Esse grupo foi um dos maiores, com diversos textos que aos poucos iam se complementando. Eram narrativas de vida que tinham como tema comum a busca pela felicidade. Dentro desse tema outros são percebidos como: a morte na perspectiva de quem fica sem um ente querido, a gravidez na adolescência, a maternidade sem parceiro, mas, com rede de apoio familiar, a ganância, etc.

Observamos que no romance “Dom Casmurro”, a felicidade, para Bentinho, inicialmente era livrar-se do seminário e casar-se com Capitú, depois a felicidade só seria completa com a chegada de um filho e, por fim, essa felicidade foi perturbada pela desconfiança. Na reflexão final da terceira cena, os estudantes destacam que deixamos a felicidade para depois de alguma conquista sem viver o momento presente e a trajetória como partes importantes dessa tão sonhada felicidade. Isso se reflete na vida de ambos os protagonistas da cena: Ana Júlia e Eduardo.

Para pensar a apresentação das cenas, os/as estudantes utilizaram o espaço do Salão Nobre do Colégio Estadual São Cristóvão. Embora tenham sido instigados a pensar em outros espaços para a apresentação, todos os grupos optaram pelo Salão Nobre, onde puderem contar com equipamentos de caixa de som, microfone, projetor, iluminação e espaço para o público. Apenas uma das cenas, a **Segunda cena**, propôs levar os

espectadores à horta que fica ao lado do Salão Nobre para a morte da personagem principal. Foi um trajeto curto, mas a finalização se deu de maneira conturbada, pois lá fora o som não atingiu todos os espectadores e alguns ficaram dispersos nesse momento sem entender direito o que estava acontecendo na cena. Os recursos audiovisuais foram utilizados por todos os grupos incluindo vídeos gravados previamente, imagens projetadas, sonoplastia e iluminação, contribuindo à caracterização do cenário. Os ensaios realizados no Salão contaram com o auxílio da professora da turma que atuou como encenadora, contribuindo aos ajustes no texto juntamente com a caracterização das personagens.

Das potencialidades e dificuldades do processo: Observamos durante a pesquisa as dificuldades de trabalhar na íntegra com uma obra tão extensa como “Dom Casmurro” dentro do ambiente escolar, mantendo o foco na disciplina de Arte/Teatro, obedecendo aos horários, calendário escolar, exigências avaliativas, início e fim de trimestre, etc... Enfim, trata-se de uma obra e um trabalho que exige tempo de concentração e poderia ter sido mais profícuo para o processo de leitura e apropriação literária se ocorressem sem tantas interrupções. Podemos afirmar que é possível ler um texto como “Dom Casmurro”, mas observando que todas essas dificuldades acabam diminuindo a potência do trabalho com a literatura que deve conferir liberdades aos leitores. Nesse sentido, notamos através da fala e pequenos textos escritos pelos/as estudantes o quanto a parte da leitura do texto no coletivo, que de início foi instigante começou a ser cansativo no final: “Não dá pra terminar de ler em casa? Você sabe que eu leio! Daí já parte para a outra fase.” (238 F u). Mas o que gostaríamos de frisar aqui é que ler junto é mais do que garantir que todos leiam, a leitura em voz alta e compartilhada foi selecionada, “[...] pois, à medida em que o texto passa pelo corpo do leitor, a voz se projeta no espaço e o encontro entre quem lê e quem ouve se estabelece, abrem-se as possibilidades de conexão com o teatro.” (VIDOR, 2016, p. 59). Além de abrir conexão com o teatro, abre também para outros sentidos do texto. A recepção do texto no coletivo cria outras camadas de sentidos.

A narrativa linear é recorrente nos textos produzidos pelos/as estudantes. Certamente influenciados pelo texto fonte “Dom Casmurro”, onde toda a narrativa é linear. Os estímulos dados para a escrita também estavam relacionados a uma estrutura de escrita dramática em Spolin (2008), e a única exigência de escrita fez-se dos três itens de Quem (personagem), Onde (local da ação dramática) e O que (a ação que leva ao conflito que é resolvido no jogo). Assim os estímulos foram dados no sentido de uma escrita narrativa linear e dramática que poderiam ser diferenciados especialmente com a escolha de textos de autores contemporâneos com estilo de escrita não linear, afinal percebo a escolha do texto fonte decisiva para a escrita como o aprofundamento da apropriação literária dos/as estudantes. Todavia, é uma construção. É normal que as pessoas tendam a caminhar para a “fábula”, para a história com início, meio e fim. Optei por deixar que eles criassem, ou seja, que eles tivessem o seu momento de construção teatral a partir dos estímulos mencionados.

A partir dessa pesquisa muitas possibilidades se apresentam, como: a investigação dessa proposta pedagógica com textos mais simples para textos mais complexos no Ensino médio, aplicar a pesquisa em turmas de Ensino Fundamental II em seu início no 6º ano e fim com o 9º ano intensificando as dificuldades textuais e cênicas, a utilização com trechos de livros literários como “Dom Casmurro” tirando do contexto narrativo linear, o trabalho multidisciplinar entre o professor de Língua Portuguesa/Literatura e Arte/Teatro, entre outras possibilidades.

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Artes, que resultou neste artigo e na Proposta Pedagógica vinculada a ele, contribuiu à formação teatral dos estudantes de Arte no Ensino Médio e ao aperfeiçoamento profissional da professora da turma. Assim, esperamos que ele possa também contribuir também com outros profissionais da área de Arte/Teatro, através do material metodológico produzido, e para o desenvolvimento de estímulos na formação de leitores e escritores mais ativos e atuantes na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

BARRETO Cristiane. **A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J Guinsburg. 6ª Edição. Fortaleza, CE: 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 31 de março de 2020.

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

NICOLETE, Adelia. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho colaborativo. **Revista Sala Preta**. São Paulo, SP: Vol. 2, p. 318-325, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p318-325>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Arte. Curitiba, 2008.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva: Capes-SP: Fapesp-SP, 2005.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de pesquisa**. São Paulo (52): 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358.pdf>. Acesso em 19 de junho de 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Revista **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 03 de outubro de 2019.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação de texto literário**. 1. Ed. São Paulo: Hucitec; Florianópolis, SC: Fapesc, 2016.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

# **Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras**

*Elisabete de Paula de Lemos Neris<sup>1</sup>  
Marcia Berselli<sup>2</sup>*

Submetido em: 29/04/2021

Aprovado em: 03/06/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021210

1. Licencianda em Teatro na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Diretora do grupo Ateliê Coletivo, atriz, diretora e dramaturga. E-mail: elisa291990@hotmail.com

2. Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento de Artes Cênicas, Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: marcia.berselli@ufsm.br

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

## RESUMO

Dentre muitas possibilidades abertas pelo modo de organização das e dos artistas em um processo de criação colaborativo, observa-se o desafio de desenvolver uma encenação compartilhando a função de encenadora. O presente trabalho propõe analisar um exercício criativo desenvolvido em componentes curriculares em contexto universitário, problematizando atravessamentos observados em um processo colaborativo dirigido por três encenadoras. Diante de uma encenação compartilhada, são apresentadas considerações sobre o fazer da encenadora destacando as implicações e possibilidades que a função partilhada pode revelar. Como aparato teórico há uma aproximação aos estudos de Fagundes (2009, 2016) e Fischer (2003), dentre outros autores e autoras, para aprofundar as relações sobre aspectos poéticos, éticos e políticos do fazer da encenadora.

**Palavras-chave:** encenação, processos colaborativos, teatro pós-dramático.

---

## ABSTRACT

Among the many possibilities opened by the way of organizing artists in a collaborative creative process, there is the challenge of developing a staging sharing the director's role. The present work proposes to analyze a creative exercise developed in curricular components in a university context, problematizing crossings observed in a collaborative process directed by three directors. Faced with a shared staging, considerations about the director's actions are presented, highlighting the implications and possibilities that the shared function can reveal. As a theoretical apparatus, there is an approach to the studies of Fagundes (2009, 2016) and Fischer (2003), among other authors, to deepen the relations on poetic, ethical and political aspects of the director's work.

**Keywords:** staging, collaborative process, postdramatic theatre.

## INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios presentes na realização de uma montagem cênica: a necessidade da presença e disponibilidade de atores/atrizes, o gerenciamento dos dias de ensaio, a realização de planejamento e organização de cronograma, a definição de papéis, a marcação de data de ensaio geral e de data de estreia, a produção com escolha do material gráfico e os meios de divulgação assim como a seleção de espaços para compartilhamentos. Para além dessas demandas de cunho organizacional, há aquelas relativas ao campo estético em relação à iluminação, sonoplastia, atmosfera proposta, aos elementos presentes na cena, dramaturgia, figurino, maquiagem, todos em estreita relação com o que se deseja expressar com o acontecimento cênico e para o público a quem esse se dirige. Porém, atravessando as questões organizacionais e estéticas e, implicados em todo o processo de criação, estão os preceitos éticos como políticas internas, próprias da inter-relação do grupo, e aqui, talvez, apresenta-se o maior desafio de um trabalho colaborativo.

O presente artigo busca refletir e debater sobre as atribuições e fazeres da encenadora em um processo colaborativo, tendo como objeto de estudo um acontecimento cênico resultante de um processo colaborativo desenvolvido em ambiente universitário. Como ponto de fricção, serão observadas as relações estabelecidas no processo que teve como diferencial a presença de três estudantes compartilhando a função de encenadoras. As demandas da função serão analisadas levando em conta a especificidade da partilha da encenação, buscando compreender os atravessamentos dessa partilha no processo criativo, suas implicações, possibilidades e desafios. O texto é escrito a quatro mãos, contando em muitos momentos com o uso da primeira pessoa do singular fazendo referência à perspectiva da primeira autora, uma das estudantes-encenadoras do processo a ser analisado. Em outros momentos, assumimos o uso da primeira pessoa do plural, unindo à perspectiva da estudante a perspectiva da professora orientadora do trabalho, segunda autora deste texto. Ainda, escolhemos, a partir de um posicio-

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

namento político, o uso predominante do feminino buscando romper com o padrão normalizador masculino e reconhecer que a escrita parte de mulheres-artistas-professoras-pesquisadoras.

É interesse deste escrito analisar como se desenvolveu a operação de colaboração entre três encenadoras, em um processo de criação fundamentado na horizontalidade de funções, proposta pelo modo de criação colaborativo. Para tal, pretendemos, no intuito de localizar a leitora, direcionar a primeira parte do artigo à contextualização da disciplina, do processo de montagem e dos principais suportes teóricos e procedimentos de criação escolhidos.

Na segunda parte, nos detemos a discorrer sobre o principal interesse deste escrito, analisando as possíveis implicações de uma direção compartilhada em um processo colaborativo conduzido por três encenadoras. A segunda parte é estruturada em três tópicos, abordando considerações sobre o teatro pós-dramático, sobre o modelo de criação colaborativo e, por fim, sobre o ofício de direção na abordagem colaborativa em uma estética compreendida como pós-dramática.

## **PRIMEIROS INDÍCIOS SOBRE O PROCESSO: UMA APROXIMAÇÃO AOS INTERESSES ESTÉTICOS DO COLETIVO E AO CONCEITO DE TEATRO PÓS-DRAMÁTICO**

Ao longo do ano de 2019 partilhamos o desenvolvimento dos componentes curriculares Montagem Teatral I e II, ofertados como disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As disciplinas, conforme suas ementas, propõem elaborar um projeto de montagem e desenvolver um espetáculo teatral contracenado sob direção de uma professora, relacionando o processo criativo do ator à concepção e linguagem do espetáculo, além de desenvolver o trabalho de grupo na criação do espetáculo.<sup>3</sup>

---

3. Conforme ementas das disciplinas, disponíveis em <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/dac1063> e <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/dac1064>. Acesso em 29 mar., 2021.

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

A professora responsável pela disciplina no ano de 2019 (segunda autora deste escrito) sugeriu que o processo de montagem fosse desenvolvido através de abordagens de criação colaborativa. Após debates, a turma decidiu dialogar com esse modo de organização dos artistas no processo de criação, aproximando-o à perspectiva do teatro pós dramático. Para além da estética e do principal modo de criação, no início do processo foi acordado também, como ponto de partida, a temática de violências/opressões que o corpo sofre nas esferas individual e social. Tendo definidas as fontes de pesquisas, os modos de criação e o tema, estudamos as distinções presentes entre processos colaborativos e processos coletivos.

Concomitantemente a estas compreensões, fomos estabelecendo contato com as diversas funções presentes numa montagem teatral, para escolher com clareza qual a função que cada participante gostaria de pesquisar no processo. Atraída pelo ofício de encenadora, manifestei que esse seria meu local de pesquisa. Outras duas colegas manifestaram o mesmo interesse, e assim começamos uma relação ao participar de um processo colaborativo conduzido por três pessoas.

Essa particularidade da montagem gerou uma grande expectativa e curiosidade. Equivalente ao interesse pela originalidade do trabalho, surgiram as primeiras indagações: concordando que o tema sugerido deveria atravessar o interesse de todas e todos envolvidos no processo criativo, como um trio de encenadoras com diferentes concepções estéticas e bagagens artísticas singulares desenvolveriam uma proposta cênica que contemplasse uma harmonia na identidade estética? Caberia às três encenadoras desenvolver a mesma função frente ao processo colaborativo ou há desdobramentos dentro do mesmo ofício e cada uma deveria seguir uma direção? Muitos são os desafios presentes numa montagem cênica, no entanto, em seis semestres como acadêmica do curso de Licenciatura em Teatro considero que este seja um dos inimagináveis e mais instigantes que tive o privilégio de participar. Nesse sentido, análises de montagens em contexto acadêmico revelam interessantes atravessa-

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

mentos entre desejos e interesses das artistas-professoras em formação e conteúdos curriculares, tanto pelo viés de temáticas quanto de metodologias.<sup>4</sup>

Interessadas em realizar uma montagem que permeasse questões a respeito das diversas violências do corpo, fomentando reflexões e espaço para o debate, escolhemos nos aproximar do conceito de teatro pós-dramático como norteador do processo. Trabalhando sob a perspectiva desse conceito, nossa montagem intitulada *Antes de falar já não se ouve* apresentou cenas que sugeriam diversas leituras, sendo que elas não eram direcionadas a uma estrutura linear. A partir do conceito pós-dramático é possível observar uma mudança no estilo de apresentação, que não busca convencer o público da narrativa de uma personagem, mas, como apresenta Lehmann: “Suas técnicas são mais apresentação do que representação, mais uma exposição astuta das realidades e da criação de teatros de situação do que uma representação das ficções dramáticas sobre eles” (2013, p. 864). Consideramos que o teatro pós-dramático busca proporcionar um encontro de experiências estéticas e sensoriais através da proposta cênica, com maior enfoque nas sensações em detrimento à narrativa.

Interessadas em realizar uma montagem que permeasse questões a respeito das diversas violências do corpo, fomentando reflexões e espaço para o debate, escolhemos nos aproximar do conceito de teatro pós-dramático como norteador do processo. Trabalhando sob a perspectiva desse conceito, nossa montagem intitulada *Antes de falar já não se ouve*<sup>5</sup> apresentou cenas que sugeriam diversas leituras, sendo que elas não eram direcionadas a uma estrutura linear. A partir do conceito

---

4. Citamos alguns desses estudos, possíveis de observação em Vidor; Biscaro (2019) e Carvalho (2012).

5. Ficha técnica: Orientação Marcia Berselli; Abordagem corporal: Amanda Pedrotti, Leo Gonçalves; Atuação: Allan Luidi, Amanda Pedrotti, Evandro Luft, Leo Gonçalves, Mateus Fazzioni, Pâmela Wiersbitzki, Cler Garcia, Shaiane Machado, Vitor Nunes; Dramaturgia: Elisa Lemos, Shaiane Machado; Encenação: Elisa Lemos, Flavia Grützmacher, Giovanna Lopes; Figurino e maquiagem: Mateus Fazzioni, Cler Garcia; Cenografia: Mateus Fazzioni, Leo Gonçalves; Iluminação: Pâmela Wiersbitzki; Auxiliar de direção: Vitor Nunes; Produção: Allan Luidi, Evandro Luft.

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

pós-dramático é possível observar uma mudança no estilo de apresentação, que não busca convencer o público da narrativa de uma personagem, mas, como apresenta Lehmann: “Suas técnicas são mais apresentação do que representação, mais uma exposição astuta das realidades e da criação de teatros de situação do que uma representação das ficções dramáticas sobre eles” (2013, p. 864). Consideramos que o teatro pós-dramático busca proporcionar um encontro de experiências estéticas e sensoriais através da proposta cênica, com maior enfoque nas sensações em detrimento à narrativa.

Dentre outras características presentes no que Lehmann nomeou como teatro pós-dramático, cenas de repetições, colagens, rupturas de tempo, assim como uma lógica não linear, aproximações com o onírico, devaneio e cenas não realistas, tornaram-se abordagens de pesquisa. Em Antes de falar já não se ouve algumas dessas características foram incorporadas à montagem. O trabalho foi estruturado através da formação de blocos. Dessa forma tornou-se possível investir em diversas sugestões que o trio de encenadoras considerava pertinente, mas que não dialogaria numa estrutura sequencial do tipo causa-consequência.

[...] Uma realidade básica do teatro pós-dramático é obviamente o desvio da atenção e ênfase na representação – ou *Darstellung* de um trabalho ou processo – para a criação/presentificação como parte de uma situação na qual a relação entre todos os participantes do evento torna-se um objeto importante do conceito artístico e da pesquisa. (LEHMANN, 2013, p. 876)

Assim, a montagem foi estruturada a partir de recortes e colagens de movimentos, gestos, partituras e textos, dessa forma as encenadoras traçaram diversas analogias sem necessariamente haver concordância em relação à intenção da cena. A proposta desenvolveu-se com a formação de três blocos e determinados elementos cênicos predominaram em cada bloco, sendo eles: bloco um - o uso de lanternas, tecido voil e a

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

não identificação dos rostos dos atores (cobertos com o tecido); bloco dois - caixas de papelão e a presença não corporificada de Lui, persona nascida em uma experimentação e que permaneceu em cena sem uma definição sobre quem ou o que era; já no bloco três o que predominava era a utilização de papel kraft. O papel kraft foi usado como cenário, porém no terceiro bloco o cenário era 80% recortado e o papel kraft reutilizado para compor, em cena, parte do figurino dos atores.

Consideramos que trabalhar a partir do procedimento de recorte e colagem foi uma estratégia no desenvolvimento da montagem, pois possibilitou explorar mais abertamente as sugestões de cada uma das encenadoras, assim como dos materiais que surgiam nas propostas realizadas pelas demais colaboradoras e colaboradores. É relevante destacar que no decorrer dos encontros as encenadoras procediam a anotações individuais, registrando o que mais se destacava das propostas criadas. Posteriormente, em reuniões para definir as estruturas das cenas, essas anotações eram expostas e observava-se um diálogo, ou seja, havia a predominância da presença de anotações similares, sem que houvesse qualquer tipo de combinação.

A partir dessa consideração destacamos a importância de compreender, em um processo colaborativo, qual o principal tema que o grupo decide tomar como central no processo criativo, pois ele é um importante norteador do olhar das encenadoras. No entanto, mesmo que curiosamente houvesse a concordância nas anotações sobre os rumos para a criação, as estruturas propostas para montagem das cenas eram diferentes e os primeiros atritos começaram a surgir.

As primeiras reuniões entre as encenadoras, destinadas a definir as propostas que comporiam os blocos, foram recheadas de atritos. Algumas cenas eram inseridas facilmente, no entanto outras eram longamente problematizadas, com divergências sobre sua efetividade. Os repertórios pessoais começavam a se manifestar e a romantização de realizar um processo no qual o coletivo propunha e algumas pessoas definiam foi se desmistificando. A pesquisadora, artista e professora Patrícia

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

Fagundes indica a resistência e fricção como fontes de energia para o processo criativo, retirando a negatividade que cotidianamente colocamos sobre a discordância.

A energia surge da resistência, da fricção: entre os corpos, os desejos, as perspectivas, os pensamentos. Podemos ir mais longe em uma sala de ensaios ao aceitar o conflito como parte da dinâmica da vida e da criação, ao compreender que não temos que estar sempre de acordo para ser cúmplices, ao celebrar a diferença como possibilidade de descoberta de novas perspectivas. (FAGUNDES, 2009, p. 37)

Como ainda predominava uma visão romântica do processo colaborativo, em alguns casos optava-se por postergar a decisão final sobre as cenas longamente discutidas. Assim, elas retornavam ao processo de forma parcial, ou seja, elas eram inseridas para que houvesse nova oportunidade de observar tais cenas e, em reuniões futuras elas eram novamente discutidas.

---

## **DIVERSOS HORIZONTES: AS ESPECIFICIDADES ATRIBUÍDAS À ENCENADORA NO PROCESSO COLABORATIVO**

Como anteriormente apresentado, desenvolvemos a montagem na perspectiva do processo colaborativo. Trazendo uma breve introdução sobre esse modo de organização das e dos artistas em um processo criativo, destacamos que os procedimentos colaborativos surgiram com o desenvolvimento e transformações dos princípios dos processos coletivos, difundidos no Brasil no século XX a partir dos anos 60/70.

Interessadas em realizar um trabalho mais horizontal, diversas companhias de teatro nos anos 60/70 envolveram-se em projetos de cunho coletivo. O modelo hierárquico de centralização das decisões da companhia por uma pessoa, ou por um pequeno grupo de pessoas, não compreendia as necessidades das companhias, que, contrárias a esse posicionamento, passaram a destacar

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

características de coletividade ao repensar a hierarquia entre as funções e seus poderes no processo (FISCHER, 2003).

Aqui julgamos necessário apresentar alguns esclarecimentos diante de diferentes posicionamentos entre processos coletivos e colaborativos, segundo Ary e Santana:

Para fazer o paralelo entre a criação coletiva e o processo colaborativo, as chaves de leitura podem ser: a questão da especialização das funções e as relações hierárquicas. O processo colaborativo possui funções especializadas, apesar da permeabilidade artística amplamente estimulada, e a hierarquia entre estas funciona de modo flutuante, ou seja, cada etapa do processo exige que uma função esteja no foco da criação. (ARY; SANTANA, 2015, p.34)

Na criação colaborativa a função da diretora teatral não mais representa autoridade e decisão individual, ou seja, aquela que determina exclusivamente a concepção cênica, detentora de todas as decisões. Essa abordagem não está presente na perspectiva colaborativa. Nesse modo de organização temos, em contrapartida, a figura de uma criadora que acomoda os elementos da cena, em um arranjo atravessado pelas suas percepções ao ocupar a função partilhando a concepção com o grupo. A encenadora tem sua função redimensionada, de acordo com Fernandes:

[...] o encenador ganha novos atributos. Em primeiro lugar, não lhe pertence a concepção do trabalho. O espetáculo é fruto da concepção coletiva e da contribuição de cada indivíduo em particular. Se ainda cabe ao diretor a organização do todo, esta não visa adequar-se a um projeto anterior com o qual procure harmonizar os elementos da montagem. Ao contrário, cabe a ele dispor, da melhor forma possível, todas as contribuições dos criadores. (FERNANDES, 2000, p. 323 apud FISCHER, 2003, p. 17).

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

Uma característica dos procedimentos colaborativos é o protagonismo das funções, o deslocamento e a flexibilidade das imagens de liderança. Com isso, as fissuras que surgem no decorrer do processo vão sendo trabalhadas de acordo com os agentes criativos que desempenham determinadas funções. Dada suas características na mobilização de hierarquias entre as funções da cena, o modo colaborativo vem sendo colocado em operação no ambiente universitário, em cursos de formação de futuros e futuras artistas-professoras (BERSELLI; TIEPPO, 2020; FAZZIONI et al, 2019; PEREIRA JUNIOR et al, 2017). Em grupos de pesquisa e laboratórios de investigação, sua presença evidencia o interesse desse modo de organização dos e das artistas no processo de criação, em uma interação das áreas de ensino e pesquisa.

Nos processos colaborativos os elementos da cena e seus agentes são convidados a também conduzir o processo, descaracterizando-os como complementos da cena, ou seja, elementos que estão à mercê do texto e/ou da atuação. A independência na pesquisa dos elementos possibilita que a hierarquia das funções esteja em constante movimento. A horizontalidade das funções permite que as decisões tomadas pelas encenadoras contenham em si maior compreensão das possibilidades que cada função sugere.

Pela perspectiva de descentralização, a criação colaborativa promove uma equiparação em importância, espaço, estudo e visibilidade aos diversos elementos que compõem a cena teatral, provocando ao protagonismo as variadas funções que atuam na realização de uma montagem, como apresenta Araújo:

[...] o processo colaborativo constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos. [...] Sua dinâmica des-hierarquizada, mais do que representar uma – ausência – de hierarquia, aponta para um sistema de hierarquias momentâneas, ou flutuantes, localizadas por algum

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

momento em um determinado polo de criação para então, no momento seguinte, mover-se rumo a outro vértice artístico. (ARAÚJO, 2009, p.48/49)

Discorrendo em linhas gerais o conceito e as principais características dos procedimentos colaborativos, assim como a função da diretora nesse perfil de trabalho, problematizamos: com a particularidade da presença de três pessoas executando ao mesmo tempo a função de encenadora, quais são as implicações ao processo de montagem sob essa perspectiva de direção?

## A POÉTICA DOS PARES: SEIS OLHOS E DIVERSOS OLHARES DIANTE DE UM PROCESSO CRIATIVO

Analisando como é turva a compreensão das competências e habilidades atribuídas à função da diretora teatral e percebendo que o próprio desenvolvimento do ofício, num contexto histórico, carece de materiais que apresentam essas atribuições, voltemos nossa atenção ao fazer da direção cênica.

Conforme sugere Soldera, “em considerações gerais o diretor, seria o condutor do processo de criação. Essa condução pode variar de acordo com os objetivos mais ou menos estabelecidos pelo diretor” (2018, p. 02). Nos procedimentos colaborativos a autoria da criação torna-se a fusão das proposições dos agentes, atrelados às escolhas estéticas da encenadora. Portanto, as responsabilidades de criação transitam, de acordo com os elementos e funções presentes, competindo à encenadora organizar a diversidade do material apresentado e levantado no processo, com a influência das proposições e respostas dos demais agentes aos seus estímulos. Segundo Anne Bogart:

Não é responsabilidade do diretor produzir resultados, mas sim, criar as circunstâncias para que algo possa acontecer. Os resultados surgem por si só. Com uma mão firme nas questões específicas e outra estendida

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

para o desconhecido, começa-se o trabalho. (BOGART, 2011, p.125 apud SOLDERA, 2018, p.15)

Podemos considerar que nos processos colaborativos não é apenas a encenadora que garante a concepção da proposta, pois os demais agentes criativos, assim como ela, pensam e sugerem explorações pertinentes à montagem, em diálogo com o tema definido. Entretanto, à encenadora cabe a responsabilidade de preservar a autonomia dos elementos, assim como a valorização das potencialidades distintas que cada agente propõe através de sua pesquisa.

Diante de um processo colaborativo que adquire uma nova dimensão, dada a particularidade da partilha da encenação, participar de uma montagem conduzida por três encenadoras nos possibilitou refletir sobre o quão é necessário desprender-se da sensação de liderança para integrar o modo colaborativo. Inicialmente parece agradável pensar um processo de criação onde todas e todos colaboram e respeitam-se mutuamente, porém, no cotidiano em sala de ensaio é ousado lidar com as pessoas buscando efetivar a horizontalidade. Participar de um processo em que a hierarquia das funções é frequentemente flutuante é um desafio. Mobilizar questões relativas à centralização do poder e a tomadas de decisão é ação complexa pois, entre outros fatores, nos leva a um atrito com modos e meios de relação socialmente construídos e instalados. Fagundes explicita ao destacar:

Ainda que seja frequente o sistema onde o diretor centraliza a responsabilidade do processo criativo, outros modelos são possíveis, e vêm sendo experimentados há décadas, em dinâmicas atravessadas por inquietações éticas e políticas. Os desafios e dificuldades dessas experiências correspondem aos nossos próprios condicionamentos sociais, que de forma macroestrutural nos afastam da convivência com a alteridade, da habilidade de compartilhar responsabilidades e outras práticas relacionais. O desafio não se impõe apenas para quem centraliza o poder, mas também para os que se sentem

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

cômodos e seguros com a centralização de poder em uma figura de autoridade. (FAGUNDES, 2016, p.162)

Percebemos que durante um processo de criação colaborativo cabe à encenadora abdicar da ideia de liderança, porém, também é uma demanda recordar ao coletivo que é necessário um engajamento do grupo para que o processo se efetive, pois todas e todos são responsáveis pelo processo assim como por seu resultado.

No processo de montagem analisado neste artigo houve momentos em que as escolhas de cenas a serem inseridas ou excluídas eram decididas por votação, baseadas em argumentos particulares, com cada encenadora expondo suas justificativas sobre se tal composição deveria manter-se na proposta. Outro momento de divergência, demandando muitos debates, foram as formações dos blocos. Cada encenadora propunha a formação do bloco de acordo com a sequência que organizara, em um segundo momento, após a apresentação das três, definia-se a estrutura do bloco oficial, com inserção de algumas composições parciais, com a junção das decisões das três. Todas as discordâncias eram ouvidas e analisadas em reuniões mensais.

No entanto, somos conscientes de que há poderes envolvidos também nessas decisões do pequeno grupo de encenadoras. Sendo um processo desenvolvido em ambiente acadêmico, o histórico de cada estudante-encenadora, suas experiências anteriores partilhadas e conhecidas pelo grupo, influenciava no capital da encenadora<sup>6</sup> e na adesão ou recusa a seu posicionamento. É complexo compreender como tomamos decisões, uma vez que há o atravessamento dos aspectos sociais, formativos, estéticos e, também, sensíveis. Reconhecemos que a encenadora que havia acumulado mais capital (reconhecido pelo grupo), pelo número de encenações pregressas, contava

---

6. Tratamos capital da encenadora, aqui, tomando como referência o conceito de capital simbólico estabelecido pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1989). Os capitais simbólicos indicam aspectos que permitem o reconhecimento dos agentes sociais a partir dos recursos que estes possuem, neste caso específico da encenadora, recursos culturais e sociais.

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

desde o início com um espaço mais confortável para se posicionar perante suas colegas com menos experiência e reconhecimento e, conseqüentemente, menos capital.

Mantendo uma postura de respeito e responsabilidade com a montagem, como encenadora do processo, percebo que o trio passou por um processo de amadurecimento na função da encenação e na tomada de decisão em coletivo. Nas primeiras reuniões era frustrante não conseguir manter uma cena ou deparar-me com a inclusão de uma cena que não considerava pertinente. Com o decorrer das reuniões foi possível observar que as discussões eram importantes, mas, que o processo estava em desenvolvimento e que um fragmento não deveria ser centralizador do encontro ou processo. Ou seja, as três trabalhávamos na perspectiva de recortes e colagens, assim, não seria coerente que um fragmento fosse capaz de desconstituir a potencialidade do todo. Dessa forma, foi possível reconhecer que algumas discussões se davam mais para validar nossa autoridade do que por necessidade de permanência ou exclusão de alguma cena ou composição.

O processo colaborativo exige um alargamento do olhar da encenadora, um desprendimento em relação a certezas e um distanciamento crítico para a compreensão do que é indispensável à montagem e daquilo que tem valor afetivo a partir de experiências próprias e particulares que não serão acessadas pelas colegas. Diante de um processo em que se busca a horizontalidade das funções e a flutuação das hierarquias, os repertórios pessoais de cada participante estão mais presentes e expostos. Durante o processo, o cruzamento com diferentes campos das artes se revela, uma vez que as influências pessoais na escolha das diferentes funções são acessadas e inseridas a partir de cada agente e sua contribuição.

Dessa forma, acreditamos ser fundamental libertar-se das inclinações egoístas ou autoritárias de direção, reconhecendo que estar disponível a propostas que contemplem o coletivo (talvez não na mesma medida, pois há limitações intransponíveis) faz parte da função na perspectiva colaborativa.

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

Assim, não devemos supor que encontro e colaboração significam harmonia absoluta e, sim, uma espécie de “harmonia contraditória [...]”. A convivência é uma zona instável, as relações são fenômenos delicados. O desafio é descobrir as maneiras de negociar com as fragilidades, necessidades, sensibilidades e problemas de nós mesmos e dos demais, em uma dinâmica de um equilíbrio sempre precário, sempre em movimento. (FAGUNDES, 2009, p.38)

Ao longo do processo foi possível observar que características distintas entre as três encenadoras estiveram presentes na condução das pesquisas de criações e retomadas. Uma das encenadoras era mais reservada diante do grupo, ela não se manifestava constantemente, apresentava questões pontuais e objetivas, dando atenção aos detalhes pontualmente. Eu e a outra encenadora dividíamos a função de transmitir as decisões aos demais agentes e nos envolvíamos mais diretamente nas criações e retomadas, no entanto ainda com distinções. Muitas vezes o encontro sugeria direcionamento e as outras duas encenadoras colocavam-se pouco, omitindo-se de dar indicações. Esse fato levou atrizes e atores a manifestarem incômodo com as indecisões, o que, por sua vez, me motivou a assumir de modo mais individual a condução na sala de ensaio. Esta talvez seja uma das questões a aprofundar sobre o processo colaborativo: o difícil equilíbrio entre características pessoais e as demandas do coletivo.

---

## **ENCENAÇÃO PARTILHADA, SINGULARIDADES PRESENTES: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após alguns meses do desenvolvimento do processo, com o distanciamento e olhar transformado, maturação característica da passagem do tempo entre a vivência de um processo criativo e o hiato após os compartilhamentos públicos do acontecimento cênico, pensamos ser possível nos aventurarmos na resposta à questão que apresentamos no início do artigo.

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

Caberia às três encenadoras desenvolver a mesma função frente ao processo colaborativo ou há desdobramentos dentro do mesmo ofício e cada uma deveria seguir uma direção? Ainda que desempenhando a mesma função, reconhecemos que as características pessoais das encenadoras influenciaram no desenvolvimento do trabalho.

As três encenadoras desempenharam de modos diferentes a função, cada uma concentrando-se em determinada esfera do trabalho de direção. Embora ocupando a mesma função, cada estudante-encenadora estava operando seus modos de fazer em pesquisas e explorações diferentes. Essa observação leva ao reconhecimento de que todas as envolvidas em um processo de criação têm interesses, não somos pessoas isentas e indistintas e os interesses, mesmo que não apresentados inicialmente, vão se revelando durante o processo.

Cada encenadora no processo de montagem de Antes de falar já não se ouve acabou estabelecendo um diálogo com determinada função, inclusive ocupando funções extras. Nos momentos dos compartilhamentos, uma das encenadoras prestava auxílio técnico à iluminação, outra responsabilizava-se por executar a trilha sonora, sendo que apenas uma das encenadoras conseguia observar toda a montagem sem demais atribuições.

Compreendendo que o olhar atento no momento do compartilhamento é fundamental e relaciona-se diretamente à função de encenadora, também problematizamos se apenas uma das encenadoras estaria desempenhando o ofício específico, dado que apenas uma conseguia ocupar-se em ver a montagem na íntegra. Esse questionamento surge como resposta para uma das primeiras indagações feitas neste escrito, uma vez que com o desenvolvimento do processo necessidades específicas se fizeram presentes fazendo com que nas atribuições iniciais de uma função fossem promovidos desdobramentos.

Perceber que um processo colaborativo apresenta uma multiplicidade de funções que integram a realização de uma montagem, não garante que todas as funções sejam ocupadas, no nosso caso, não havia nenhum agente propondo criativamente a sonoplastia, o que levou a que ela fosse incluída

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

pelas encenadoras com propostas de trilhas durante o processo de criação e as definições dos blocos da montagem. Essas atribuições que não estão inclusas no ofício de encenadora, foram ocupadas e preenchidas por elas neste processo, por considerar que a encenadora lida diretamente com todas as funções disponibilizando-se, então, a ocupar as lacunas presentes durante o processo de montagem.

Diante das particularidades do trabalho da encenadora, em um processo criativo em que tal função é partilhada, é possível questionar o próprio ofício, indagando quais as possibilidades colaborativas em uma mesma função que tem em seu cerne o agenciamento de todos os elementos da cena. Atrelada a essa questão está a necessidade de dialogar constantemente sobre as decisões, manter presente a abordagem do discurso democrático, estabelecendo relações horizontais, reconhecendo a escuta e os pontos de vista das demais encenadoras. A esses aspectos se une a necessidade de que as materialidades sejam evidenciadas, realizando a composição das cenas a partir de preceitos colaborativos fundados na visibilidade das etapas do processo, de seus recursos e limitações, tornando a montagem um produto do coletivo, um conjunto composto da fusão das ideias de todas as pessoas envolvidas.

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo como modo de criação. **Revista Olhares**, São Paulo, n.01, p. 48-51, 2009. Disponível em: <https://www.olhairesceliahelena.com.br/index.php/olhares/article/view/8>. Acesso em: 09 abr. 2021.
- ARY, Rafael. SANTANA, Mario. Da criação coletiva ao processo colaborativo. **Pitágoras 500**, São Paulo, vol. 9, p. 23-42, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8647190>. Acesso em: 09 abr. 2021.
- BERSELLI, Marcia; BRESSAN, Vanessa C.; TIEPPO, Juliana G.; SOLDERA, Natália P. Processo colaborativo e a busca pela horizontalidade das relações entre as funções da cena: procedimentos, práticas e estratégias de criação. **Conceição | Concept**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 90-115, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8650145>. Acesso em: 09 abr. 2021.
- BERSELLI, Marcia; TIEPPO, Juliana Gedoz. A abordagem de criação e o compartilhamento da função da encenação em um processo colaborativo. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 213-227, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/54514>. Acesso em 05 jun. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. [Trad. de Fernando Tomaz]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CARVALHO, Marcelo Braga de. Processo de Formação do Ator e Montagem Teatral como Prática Pedagógica: Uma Abordagem Segundo Myrian Muniz. **Revista Aspás**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 32-37, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/62870>. Acesso em: 5 jun. 2021.
- FAGUNDES, Patrícia. O diretor como artista relacional. **Cena**, Porto Alegre, n.20, p. 159-167, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/61158>. Acesso em: 09 abr. 2021.

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

FAGUNDES, Patrícia. O teatro como um estado de encontro. **Cena**, Porto Alegre, n.7, p. 31-41, 2009. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11156>. Acesso em: 09 abr. 2021.

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. “Não há ninguém”: violências contemporâneas e lugares de fala na cena performática. **Cena**, Porto Alegre, n. 29, p. 78-89, 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/92684>. Acesso em 05 jun. 2021.

FISCHER, Stella. **Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90**. 2003. 231f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. São Paulo, 2003.

LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático**. [Trad. Pedro Sussekind]. São Paulo: Cosac e Naify, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-dramático, doze anos depois. **Rev. Bras. Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 859-878, set./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/39703>. Acesso em: 09 abr. 2021.

PEREIRA JUNIOR, Mario Celso; SILVA, Juliana Caroline; GIMMLER NETTO, Maria Amélia; VIEIRA FERNANDES, Fernanda. Processo Colaborativo de Criação em Combate: diálogo entre teoria e prática mediante relatos de experiências. **RELACult** - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 2, p. 44-53, 2017. Disponível em: <https://periodicos.laec.org/index.php/relacult/article/view/409>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SOLDERA, Natalia. O papel do diretor de teatro no processo de criação de cenas plurais. **Revista da Fundarte**, Montenegro, nº 35, p. 126-142, 2018. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/458>. Acesso em: 09 abr. 2021.

Implicações e desdobramentos de uma direção compartilhada: apontamentos a partir de um processo de criação em modo colaborativo conduzido por três encenadoras

TORRES, Walter Lima. Os diferentes processos de encenação e as diferentes acepções do encenador. **Repertório: Teatro e Dança**, Salvador, v. 12, n.13, p. 34-47, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4011>. Acesso em: 09 abr. 2021.

VIDOR, Heloise Baurich; BISCARO, Bárbara. Coro dos Maus Alunos – notas de um processo de montagem. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 006-018, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019006>. Acesso em: 5 jun. 2021.

# Corpos em manifesto performático urbano

*João Vítor Ferreira Nunes<sup>1</sup>*

Submetido em: 17/02/2021

Aprovado em: 18/03/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021232

1. Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGArC/UFRN). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT/UDESC). E-mail: joãovitormulatto@gmail.com.

## RESUMO

Através deste artigo, pretendeu-se discutir acerca das teorias e noções de gênero, partindo da perspectiva da pensadora estadunidense Judith Butler (1990a; 2019b), de como as estruturas patriarcais são fortemente reproduzidas em contexto social, sobretudo por indivíduos que se encontram presos aos padrões culturalmente impostos pela heteronormatividade compulsória. Haja vista esses rituais de passagem (GENNEP, 2011) e rituais de crise de vida (TURNER, 2005), a artista-pesquisadora, proponente desta comunicação, em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão Cruor Arte Contemporânea da UFRN e Homens Libertem-se, levou às ruas um manifesto para contestar e refletir acerca das imposições patriarcais, contribuindo a seu modo, para subverter essa realidade por meio da Performance Urbana. Por fim, ergue-se, desta maneira, um tripé de interlocução entre noções de gênero, padrões de comportamento e atos performáticos urbanos em coralidade.

**Palavras-chave:** noções e teorias de gênero, nefasta virilidade masculina, performance urbana.

---

## ABSTRACT

Through this article, it was intended to discuss about gender theories and notions, from the perspective of the American thinker Judith Butler (1990a; 2019b), of how patriarchal structures are strongly reproduced in a social context, especially by individuals who are imprisoned by standards culturally imposed by compulsory heteronormativity. Considering these passage rituals (GENNEP, 2011) and life crisis rituals (TURNER, 2005), the artist-researcher, proponent of this communication, in partnership with the Research and Extension Group Cruor Arte Contemporânea at UFRN and Man Free Themselves, he took to the streets a manifesto to contest and reflect on the patriarchal impositions, contributing in his own way, to subvert this reality through Urban Performance. Finally, in this way, a tripod for dialogue between gender notions, behavior patterns and urban performance acts in chorality is erected.

**Keywords:** gender notions and theories, nefarious male virility, urban performance.

## INTRODUÇÃO – BREVE APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO E DAS BASES TEÓRICAS

São as experiências do cotidiano que nos levam de um estado físico e/ou emocional para outro, segundo Arnold van Gennep (2011), e todo esse conjunto de afetações ocasionadas pela vida podem ser utilizados como repertório na seara das artes da cena. Este é um processo cíclico, e fora denominado também pelo o antropólogo britânico, Victor Turner, em seu livro *Floresta de Símbolos* (2005), como rituais de crises de vida, e acerca disso, o autor afirma:

Nas sociedades mais simples do mundo, e também em muitas sociedades civilizadas existe uma série de cerimônias ou rituais destinados a marcar a transição de uma fase da vida ou do status social para outra. Estas cerimônias de crises não dizem respeito apenas ao indivíduo que ocupa o lugar central nelas, mas também marcam mudanças nas relações de todas as pessoas ligadas a ele por laços de sangue (TURNER, 2005, p. 35 apud NUNES, 2019a, p. 12).

Fora em contexto de graduação em Teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entre 2013 a 2016, que passei a ocupar os porões de minhas his(es)tórias, e perceber que tive uma infância talhada numa violência social e cultural acerca do gênero, sobretudo ao que se refere à heteronormatividade compulsória. Olhar para o passado e perceber que os homens que me cercavam queriam introjetar os ideários de masculinidade em mim, por afirmarem que algo de feminino em mim se afluava a cada dia, me fez perceber que meu corpo era dissidente naquele contexto. Essa dura realidade passou a me assombrar dia após dia, e compreendi em tempos atuais que a homofobia é estrutural, cultural e assola inúmeras vidas, fazendo com que indivíduos, que estão distantes dos padrões esperados pela sociedade, fiquem regressos nos porões de suas obscuridades.

Ao longo desse acampar em minha dimensão interior, constatei que da infância à adolescência, havia experienciado situações de violência por ser quem eu era; um ser feminino – na visão dos sujeitos que me rodeavam –, e por ser feminino, ou seja, fora do padrão imposto, fui levada à força para protagonizar situações de violência física, emocional e psicológica, tendo meu corpo utilizado, muitas vezes e em diferentes momentos e espaços, como modelo negativo frente às pessoas que compunham meu lar. Os agressores, tendo em vista que o principal deles era o meu pai, estavam presos a esses padrões culturais, onde supervalorizavam a virilidade masculina, enquanto a feminina era colocada em um traçado de inferioridade. Esses momentos nefastos duraram o tempo suficiente para que eu sofresse violências desenfreadas e passasse a carregar em meu corpo marcas da normatividade hegemônica. Ou seja, duras memórias foram se estruturando em minha cabeça, feito um jogo de peças.

Ao chegar no curso de graduação em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), essas memórias move-danças foram postas à mesa, a fim de serem devoradas. Me dediquei aos estudos e entendimentos das violências de gênero e aos padrões culturalmente impostos, e todo esse conjunto de materiais foi sendo utilizado por mim nas práticas performáticas, cujo objetivo sempre foi olhar para o passado e contestar os modos pelos quais buscam anular e engessam as performatividades d/nos corpos.

A partir de pesquisas teórico-práticas, enquanto artista-pesquisadora, queria verdejar os solos das artes da cena, bem como conscientizar o público acerca dos temas expostos, ampliando as camadas das artes com atos políticos. Faz-se mister explicitar que os estudos acerca dos corpos e memórias foram sendo ampliados gradualmente, me levando à realização de pesquisas de mestrado no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGARc UFRN) e de doutorado no Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT UDESC).

Os mencionados temas contribuíram demasiadamente para os entendimentos acerca dos corpos, padrões de comportamento, acumulações históricas e atos performáticos urbanos. A partir disso, compreendemos que,

Nos últimos anos, o argumento de que o sexo, o gênero e a heterossexualidade são produtos históricos, combinados e reificados como naturais ao longo do tempo, recebeu uma atenção considerável da crítica, não só de Michel Foucault, mas também de Monique Wittig, historiadores gays, e vários antropólogos culturais e psicólogos sociais. Essas teorias, no entanto, ainda parecem carecer de recursos críticos para pensar de forma radical a sedimentação histórica da sexualidade, bem como as construções relacionadas ao sexo, se não definem ou descrevem o modo como essas construções são cotidianamente produzidas, reproduzidas e sustentadas no campo dos corpos (BUTLER, 1990a, p. 09).

Há décadas, padrões de comportamento e estereótipos foram criados sob a figura masculina e feminina, e, ao longo do tempo, foram sendo naturalizados. Todas essas construções sociais não foram cultivadas apenas em uma sociedade ou grupos específicos, mas sim em todas as culturas, cada qual, a partir de sua realidade. Com isto, tornou-se cultural cultivar a figura masculina, enquanto a feminina era rebaixada, colocada em espaços de subalternidade, segundo Gayatri C. Spivak<sup>2</sup>, especificamente as mulheres negras. Ao longo desse culto aos homens e sua virilidade, os indivíduos foram postos em pedestais – metaforicamente falando –, a fim de serem vangloriados, adorados, idolatrados. De antemão, a virilidade heteronormativa e compulsória encontra-se arraigada, e é reproduzida por inúmeros indivíduos. Para onde olhamos, avistamos no horizonte resquícios de uma educação cisgênera, que busca detur-

---

2. Aos que se interessarem por obras acerca da subalternidade, consultar: SPIVAK, Gayatri C. Pode o subalterno falar? 2014.

par aquelas pessoas que estão distantes das normas hegemônicas, as quais segregam corpos, dando-lhes títulos de corpos dissidentes ou abjetos.

Para reiterar vocês, leitoras/es, de alguns rituais de crises de vida, abarco neste artigo mais um argumento do antropólogo Turner, onde nos apresenta diferentes tipos de educação que alguns indivíduos tiveram comparado a outros.

Embora tanto os meninos quanto as meninas passem por cerimônias de iniciação, a forma e o propósito das cerimônias diferem enormemente em cada caso. Os meninos, por exemplo, são circuncidados, mas não é praticada a clitoridectomia nas meninas. Os meninos são iniciados coletivamente; as meninas, individualmente. Os meninos são iniciados antes da puberdade; as meninas, logo no início da mesma. O principal objetivo da iniciação dos meninos é inculcar-lhes valores tribais, habilidades da caça e instrução sexual; o da iniciação das meninas é prepará-las para o casamento, que, na maioria dos casos, se segue imediatamente a esta iniciação. Os meninos são isolados e ensinados na floresta; uma cabana de palha é construída na própria aldeia para as meninas. Os principais pontos a serem notados, no entanto, são: o contraste entre a natureza coletiva da cerimônia dos meninos com o tratamento individual dado às meninas (TURNER, 2005, p. 36 apud NUNES, 2019a, p. 13).

Virginie Despentes, por sua vez, em *Teoria King Kong* (2016), nos apresenta outra perspectiva desses padrões de comportamento alimentado e reproduzidos por homens, dizendo:

Ser um homem de verdade – o que isso exige? Repressão das emoções. Calar sua sensibilidade. Ter vergonha de sua delicadeza, de sua vulnerabilidade. Abandonar a infância de modo brutal e definitivo: os homens-criança não possuem boa reputação. Ficar angustiado pelo

tamanho do seu pinto. Saber fazer as mulheres gozarem sem que elas mesmas saibam ou queiram lhe indicar como. Não dar sinais de fraqueza. Amordaçar a sensualidade. Vestir-se com as cores discretas, usar sempre os mesmos sapatos grosseiros, nunca brincar com os cabelos, não usar muitas jóias, nenhuma maquiagem. Sempre dar o primeiro passo. Não possuir nenhuma cultura sexual para melhorar seu orgasmo. Não saber pedir ajuda. Ter que ser valente, mesmo sem ter nenhuma vontade. Valorizar a força, seja qual for seu caráter. Mostrar agressividade. Possuir um acesso restrito à paternidade. Ter sucesso social para poder pagar as melhores mulheres. Morrer de medo de sua homossexualidade, porque um homem de verdade não deve nunca ser penetrado. Não brincar de boneca quando pequeno, contentar-se com carrinhos e armas de plástico muito feios. Não cuidar muito do seu próprio corpo. Submeter-se à brutalidade de outros homens sem reclamar. Saber se defender, mesmo sendo doce. Ser privado de sua feminilidade, como as mulheres se privam de sua virilidade, não em função das necessidades de uma situação ou de um caráter individual, mas em função daquilo que o corpo coletivo exige. De tal maneira que as mulheres ofereçam sempre seus filhos para a guerra e que os homens aceitem se deixar matar para proteger os interesses de três ou quatro cretinos da visão curta (DESPENTES, 2016, p. 23-24 apud NUNES, 2019a, p. 15).

Assim como Turner, Despentes nos dá exemplos de padrões de comportamentos voltados à figura masculina e feminina, e, ao que me parece, para que os meninos se tornem sujeitos viris, cortantes, eles passam por uma educação mais livre, em alguns aspectos, e em outros, têm sua liberdade violada. Turner nos fala sobre a tribo Ndembu, África Central, enquanto Despentes nos fala sobre sua vivência em solo europeu, na França.

Tecendo comparativos entre os argumentos presentes nas duas obras, me vi diante de minha realidade, onde eu era trei-

nada para ser livre, mas, ao mesmo tempo, presa, e essa prisão social me levava ao encontro a um fracasso emocional, a qual me distanciava, cada vez mais, de quem eu realmente era, ou gostaria de ter sido.

Em todo este material, venho a apresentar meus estudos, teóricos e práticos, tendo como plataforma a Performance para a realização de comunicações performáticas, o qual vim enlaçando as noções e teorias de gênero. Busco, não apenas por meio deste compilado de escritos, descristalizar a normatividade com alguns argumentos, me colocando fora do padrão social esperado, como também pretendo fruir como ocorreu a ação performática urbana realizada junto ao Grupo de Pesquisa e Extensão Cruor Arte Contemporânea, da cidade de Natal, RN. Lançarei mão do processo; de sua confabulação ao ato final.

---

## DESENVOLVIMENTO – DA CONFABULAÇÃO AO ATO PERFORMÁTICO URBANO

Acredito que seja de grande relevância para o cenário dos estudos da performance no Brasil apresentar resultados de práticas performáticas que foram estruturadas em âmbito acadêmico e realizadas em espaços urbanos. Neste artigo, exponho como aconteceu o manifesto performático urbano intitulado SE NÃO HOJE, QUANDO?, desde sua confabulação ao ato final, tendo em vista o seu impacto em contexto social. A ação fora realizada pelos performers do Grupo de Pesquisa e Extensão Cruor Arte Contemporânea, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), coordenado pela professora Doutora Nara Graça Salles<sup>3</sup>.

A escolha do tema nos veio à mente quando conhecemos o projeto Homens Libertem-se, e sua repercussão na cidade de Nova Iorque. Trata-se de iniciativas de pesquisadoras com estudos teóricos e práticos, visando conscientizar homens dessa compulsão pela heteronormatividade. Com as pesquisas, buscam

---

3. Atualmente, é professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

contribuir para a desconstrução de alguns padrões de comportamento masculino, principalmente aqueles que envolvem violência contra corpos e seus aprisionamentos. Nós, enquanto performers do Cruor, por carregarmos em nossos corpos algumas marcas dessas violências sofridas em nosso lar, decidimos trabalhar com conteúdos que estavam próximos a nós, como as memórias da infância à adolescência, principalmente aquelas que vivenciamos em alguma medida, e que se assemelhavam às desigualdades sofridas por termos identidades de gênero ou orientação sexual diferente dos nossos agressores.

A partir da problemática levantada, tínhamos a intenção de sistematizar um conjunto de ações que viessem a conscientizar homens, descrystalizando, desta maneira, os padrões de comportamento e estereótipos que estavam arraigados e sendo reproduzidos. Todavia, não queríamos nos prender, mais uma vez, à universidade. Gostaríamos de levar o trabalho prático para fora da instituição, para então ampliar as camadas sobre o tema proposto, bem como o ato. Fizemos isto por acreditar que seja de suma relevância que a sociedade participe, como um todo, de pesquisas e projetos que são realizados em âmbito institucional, e se sintam parte das atividades.

Ir às ruas com arte é uma maneira de estimular o consumo de outrem, e possibilitar que essas pessoas sejam atravessadas por novas maneiras de se pensar. Este foi apenas mais um dos motivos que nos levaram a realizar o manifesto nas ruas da cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Contudo, antes de rumarmos para às ruas, foi preciso estruturar, por completo, a ação, definindo os espaços a serem ocupados, o público alvo a ser atingido e os objetivos a serem alcançados.

Quanto ao público alvo, definimos em reunião que seriam os homens, fossem eles adolescentes ou adultos; tendo em vista que são indivíduos do gênero masculino que mais reproduzem os padrões de comportamento por estarem presos a eles. Os objetivos que tínhamos, era causar a fruição da performance e conscientizar o público a partir do tema proposto: violência de gênero em contexto social. Com relação aos espaços, decidimos

que aconteceriam nos bairros de Capim Macio e Ponta Negra, por serem mais populosos devido o número de turistas.

A partir da definição da problemática, dos objetivos a serem atingidos, do público alvo e dos espaços a serem ocupados, nos dedicamos a pensar o que, e como gostaríamos de transmitir as mensagens. Chegamos à conclusão de que embora nossos corpos já causassem um impacto nas ruas devido à coralidade, ainda não seria o suficiente. Com intenção de fazer uso da voz, entoando canções, poemas e frases, realizamos novas imersões nos porões de nossas memórias e reunimos novos materiais. Eu, particularmente, fiz uma busca no campo de minha consciência, e apresentei ao grupo um material similar ao seguinte, com intenção de que falássemos em coro, característica essa de ação em coralidade:

Quem disse que eu não posso broxar? Que não posso falar, ser frágil e sensível? Que não posso chorar, vestir peças de roupas cor de rosa e sentir prazer pelo meu ânus? Eu tenho o direito de explorar o meu próprio corpo e me alegrar do jeito que ele é, com frequência, seja um falo pequeno ou minúsculo. Eu tenho o direito de não ser violento com o próximo e abraçá-lo não apenas quando o meu time fizer um gol, mas também quando me sentir à vontade. Eu posso cuidar de minha pele, inclusive de meu cabelo e de minhas unhas. Posso frequentar salões de beleza e inclusive trabalhar em um como cabeleireiro ou manicure. Posso cuidar da casa e dos filhos, enquanto minha esposa trabalha e sustenta o lar. Tenho total direito, inclusive, de não gostar de futebol e dizer que há homens bonitos, e elogiá-los quando quiser, enaltecendo a sua beleza. E, mais do que tudo isso, eu posso e devo respeitar todas as mulheres existentes (grifos da autora, 2021).

As demais componentes do Cruor levaram seus materiais, como canções, mantras, poemas e algumas dinâmicas que faríamos nas ruas a partir das ações físicas. Além de querer passar

mensagens de conscientização sobre a compulsão pela heteronormatividade, queríamos deixar algo com os homens que conosco cruzassem.

Uma das componentes do grupo de pesquisa que já trabalhava com figurino, Jessica Cerejeiras<sup>4</sup>, propôs que confeccionássemos algumas saias com o slogan do projeto Homens Libertem-se. Assim, no ateliê do Cruor, ainda na UFRN, pegamos os tecidos brancos que tínhamos, os potes de tinta vermelha, tesouras, agulhas e linhas, e partimos para os trabalhos manuais. Por cerca de três dias, nos dedicamos a confeccionar as saias, e foi assim que fizemos o total de 5, a fim de trocar as peças com os sujeitos que conosco cruzassem, para então estimular que os mesmos a utilizassem em seu cotidiano, pois, pudemos perceber que há um grande número de indivíduos que são alimentados pelo achismo de que a saia é uma peça de roupa somente feminina, enquanto as bermudas e calças ficaram marcadas como roupas masculinas. E eis um registro fotográfico da nossa produção.



**Figura 1:** Performers: Pedro Fasanaro e João Vítor Mulato - Local Avenida Roberto Freire, em Natal (RN)  
**Fonte:** Arquivo pessoal da artista-pesquisadora

---

4. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRN.

Com os materiais reunidos e o motim formado, nos lançamos para as ruas da cidade, para os bairros de Capim Macio e Ponta Negra. Iniciamos a ação portando maquiagem, as saias e descalças, desvelando a performatividade de gênero que externávamos externando naquela época e momento<sup>5</sup>. Saímos caminhando pela avenida principal, Roberto Freire, cruzando faróis, dançando e cantando. Havia gritos nossos em todos os espaços, e cavalgamos todas as encruzilhadas. De forma lúdica, ocupamos os bancos das praças, os galhos das árvores e o chão. O colo das pessoas, sobretudo dos homens, e abraçamos a todos. Enquanto uns retribuíaam os abraços, outros corriam com expressões de estranhamento. Por mais que tivéssemos em mente que os corpos alheios são territórios desconhecidos, e que requer licença, ainda assim nos permitimos realizar trocas com contatos físicos, pois,

Na rua ou no ônibus, o ato se torna perigoso, se realizado, porque simplesmente não há convenções teatrais delineando o caráter puramente imaginário do ato; não existe, na rua ou no ônibus, qualquer presunção de que o ato é diferente da realidade. O efeito perturbador do ato deriva da ausência de convenções que facilitem essa demarcação (BUTLER, 1990a, p. 12).

A cada cruzamento, novos grupos de pessoas paravam para nos observar, e alguns deles entravam em nossos jogos, se permitindo performar. Todavia, notamos que, quando falávamos algo que a eles incomodasse, paravam de performar e se dedicavam a pensar sobre os próprios conceitos, dizendo frases como: elas estão falando de mim, ou, caramba, esse sou eu, e ainda, eu estou envergonhado!!! Notamos que quando homens estavam acompanhados de suas namoradas ou esposas, e até de suas mães, eles ficavam envergonhados por reproduzirem o

---

5. Digo, “naquela época e momento”, pelo fato de reconhecer que a todo instante as performatividades de gênero estão se modificando constantemente, conforme os rituais de passagem, inclusive em nós LGBTQIAS+.

machismo e não terem despertado para tal. Saliento que, não estávamos postas nas ruas para envergonhá-los, nem tão pouco colocar sobre eles juízos de valor. Queríamos abrir caminhos para uma reflexão, e muitos deles refletiram sobre seus lugares de privilégio por serem homens. Conseguimos, desta forma, colocá-los para

[...] refletir a possibilidade de subverter as noções naturalizadas e reificadas do gênero que dão suporte à hegemonia masculina e ao poder heterossexista, para criar problemas de gênero não por meio de estratégias que representem um além utópico, mas da mobilização, da confusão subversiva e da proliferação precisamente daquelas categorias constitutivas que buscam manter o gênero em seu lugar, a posar como ilusões fundadoras da identidade (BUTLER, 2019b, p. 70).

Por cerca de três dias consecutivos, das 14:00h às 17:00h, as ações aconteceram no Praia Shopping, na Feira de Artesanato de Natal, na Avenida Roberto Freire, no Branco do Brasil, nas Praças Públicas e suas árvores. Contudo, ao fim, reconhecemos que poderíamos ter ocupado mais espaços na cidade, ou ter performado em outros lugares, para então deixar nossas marcas nestes espaços, mas, chegamos à conclusão de que, ao mesmo tempo em que demarcamos territorialmente somente aqueles bairros, havia, constantemente, pessoas completamente diferentes. Com isto, pontuo que,

Tratando do contexto da troca, ficou posto [...] que era mais válido estabelecer contato com as pessoas que se colocavam enquanto público do que com as próprias bailarinas, visto que todas as dançantes já conheciam, parcialmente, os corpos umas das outras. [...] éramos também convidadas a nos adaptar não somente aos espaços, mas, principalmente, ao corpo alheio, respeitando os limites, as chegadas e as saídas, bem como suas recusas. Havia uma surpresa nas ruas, sobretudo

nas pessoas, nos diferentes corpos. Algo mais autêntico e atravessador. Vale levar em consideração que os espectadores ao serem convidados a dançar ou, ao parar para nos observar dançando, abandonavam, parcialmente, o que estavam fazendo e nos acompanhavam, retroalimentando uma troca imensamente generosa. Emergindo danças mais pessoais (NUNES, 2019b, p. 129).

Richard Schechner afirma que “qualquer comportamento, evento, ação ou coisa pode ser estudado como se fosse performance, e analisando em termos de ação, comportamento, exibição” (SCHECHNER, 2003, p. 39), e com isso nos dedicamos a estudar o comportamento de alguns homens, sobretudo aqueles que expressam ações de masculinidade tóxica, seus conteúdos cisgêneros de dominação, os quais desembocam em atos violentos. Nos apropriamos de alguns desses comportamentos sociais e os transformamos em repertório, a partir de uma dinâmica idealizada pela performer Josie Pontes (RN). Estávamos em 5 pessoas, cada uma ditava algo que fosse relacionado ao tema, e, as demais componentes do grupo, uma a uma, se colocavam em cena, formando uma só imagem, como é estruturado o jogo da fotografia da Viola Spolin. Quando realizamos essa ação, já estávamos na praça da Feira de Artesanato, e percebemos que alguns homens estavam nos observando, e o fato deles pararem para nos observar foi importante, pois envolvia ações corporais que remetiam à violência, submissão e humilhações. E, antes que se dispersassem, tomamos a iniciativa de propor as trocar de roupas, e com isso, conseguimos arrecadar 2 bermudas e 1 calça jeans, e demos as saias confeccionadas por nós para que usassem dali em diante. As peças que conseguimos reunir nas três tardes, doamos para quem realmente necessitava de vestimenta, como pessoas carentes que estavam nos faróis ou em situações de rua. A imagem abaixo, é registro do Jogo da Fotografia, inspirado na metodologia teatral da Spolin.



**Figura:** Performer João Vítor Mulato - Local: Feirinha de Artesanato de Natal (RN)

**Fonte:** Registro de Josie Pontes

Estudando materiais sobre performance, sobretudo aquelas que aconteceram em espaços urbanos, me deparei com os escritos da pesquisadora Bia Medeiros (UnB), e em seus artigos, ela versa sobre suas práticas, de como vem atravessando outros indivíduos com artes performáticas urbanas. Comumente, lidamos diariamente com registros fotográficos de performances já realizadas, contudo, devemos nos inteirar de que aquilo não é, em si, a performance, mas registros fotográficos das mesmas. Acerca disso, a pesquisadora Bia Medeiros nos diz que,

[...] fotografias não podem ser jamais consideradas performances, por mais fortes e envolventes que sejam, serão sempre registros, recortes de ações retiradas de seus contextos, arrancadas de seus sons e cheiros, serão

registros, fragmentos de instantes desterritorializados. O tempo, elemento estético imprescindível da performance, foi desintegrado (MEDEIROS, 2005, p. 135).

A partir disso, o Aqui e Agora é algo que circunda o ato performático e, evidentemente a realização da performance torna-se mais potente no momento do ato, porém, compreendo que a escrita e a imagem (o relato e a fotografia) – visto que os reconheço como um percurso de traição por esquecermos inúmeras informações relevantes – é uma das maneiras de causar a fruição das práticas artísticas realizadas. Saliento, a partir de Bia Medeiros (2005), que os registros fotográficos presentes neste artigo não devem ser vistos como a performance em si, tendo em vista que ela foi muito maior do que aquilo que há relatado neste artigo, sobretudo seu impacto de conscientização acerca do tema. As fotografias que devem ser vistas como registros, lembranças, mas não como a performance urbana.

Quanto ao ato em coralidade, enxergamos que as ações físicas se tornam ainda mais potentes, vistas por nós como cardumes ao longo da empreitada, podendo ser reconhecida também em outros momentos como um só corpo, mesmo com tantas diferenças fenotípicas. Com a coralidade, temos a possibilidade de afinar laços e possibilitar que artistas se unam e criem grupos para causar fomento de artes urbanas. Com isso, fazer performance nos espaços não acadêmicos nos despertou amplo interesse em confabular novas ações, todavia, teríamos que repensar em outros temas e suas ações práticas.

A partir dessa iniciativa, conseguimos retirar aquilo que fora estruturado na academia para os espaços urbanos, possibilitando que outros indivíduos fossem atravessados com pensamentos sobre o tema proposto e, principalmente, com fazeres artísticos performáticos, como bem apresentado na imagem abaixo.



**Figura:** Performers Josie Pontes e João Vítor Mulato -  
Local: Feirinha de Artesanato de Natal (RN)  
**Fonte:** Registro de Pedro Fasanaro (RN)

## CONCLUSÃO – SE NÃO HOJE, QUANDO?

Renato Cohen diz que “a performance é antes de tudo uma expressão cênica” (COHEN, 2002, p. 28), e ela, a meu ver, possui uma potência enriquecedora por não ter uma definição metodológica concreta. Com isso, foi possível que erguêssemos uma ação a partir das nossas memórias, coadunando com um tema tão pungente e que ocorre frequentemente em contexto social. No fim, percebemos que tínhamos um objetivo para além da fruição da arte, que era o fim pedagógico, conscientizador.

Reconheço a performance como um meio expressivo que pode ser ampliado de várias maneiras, e com teores políticos. Partindo dessa perspectiva, o título de nossa performance urbana, SE NÃO HOJE, QUANDO?, fora visto por nós como um gatilho, um autoquestionamento sobre a iniciativa da realização do manifesto. E, enquanto pesquisadora, tenho caminhado contra os sistemas heteronormativos e compulsórios, realizando estu-

dos que contribuam para o seu rompimento e sua descristalização, sobretudo aqueles que rotulam, limitam e aprisionam as pessoas e seus corpos.

Faz-se necessário nos colocarmos como artistas nas ruas, e ocuparmos não apenas as margens, mas também os centros, resistindo com trabalhos e manifestos artísticos para então atingirmos um número maior de indivíduos. Corpos, memórias e suas acumulações fizeram parte da ação performática, e transformamos, a meu ver, nossos corpos em um elemento essencial para compor as ruas.

Com a ação, notei que, da mesma maneira que as ruas nos deixaram marcas, nós também as deixamos marcadas. Entretanto, não marcamos apenas aqueles bairros, suas ruas e estabelecimentos, mas também as pessoas que conosco cruzaram, sobretudo os homens, sendo eles nosso público alvo. O corrente relato de experiência artística faz parte de minha pesquisa de doutorado, assim como de vida, e o fomento deste trabalho aponta quais caminhos sigo tráfegando e ocupando enquanto artista e pesquisadora em Performance, sobretudo com ações urbanas em coralidade.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In: **(Ed) CASE, Sue-Ellen**. Performing Feminisms, Feminist Critical Theory and Theatre. Baltimore: The John Hopkins Press: 1990a.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. São Paulo: n -1 edições, 2016.

GENNEP, Arnold van. **Os Ritos de Passagem**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2011.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**: estética, comunicação e comunidades. Chapecó: Argos, 2005.

NUNES, João Vítor Ferreira. **A força e a chuva feminina em um sertão bem masculino: imersão performática nos ritos de passagem de Bia Mulato pela metodologia em arte /** João Vítor Ferreira Nunes. 245 f. (Dissertação de Mestrado no PPGArC da UFRN), 2019a.

NUNES, João Vítor Ferreira. Dança Diaspórica: (des)ocupações como elemento de interação. **Revista NUPEART**, n. 22, p. 117-132. Florianópolis: UDESC, 2019b.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **Revista: O Percevejo**, ano 11. Tradução Dandara, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

TURNER, Victor. **Floresta de Símbolos**: aspectos do ritual Ndembu. Niterói - RJ, 2005.

# Por uma Educação Musical crítica frente ao consumo e à alienação

*André Bernardes Pereira*<sup>1</sup>

*Eliton Perpetuo Rosa Pereira*<sup>2</sup>

*Cristiano Aparecido da Costa*<sup>3</sup>

Submetido em: 31/12/2020

Aprovado em: 18/03/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021253

1. Licenciado em Música pelo IFG. Fagotista da Orquestra de Câmara Goyazes, Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto e da Orquestra Sinfônica de Goiânia. Atua como docente na Seduc-MT. E-mail: elitonpereira@gmail.com.

2. Doutor em Educação (Universidade de Santiago de Compostela - Espanha). Atua no curso de Licenciatura em Música e Mestrado em Artes do IFG.

3. Pós-Doutor e Doutor em Educação - FE-UFG. Atua no curso Técnico em Instrumento Musical, Licenciatura em Música e Mestrado em Artes do IFG.

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a teoria crítica contribui para pensarmos uma educação musical mais reflexiva e resistente frente ao consumo e a alienação. Temos por base algumas teorias de resistência à influência da indústria cultural e a busca por uma formação musical em consonância com ideários de uma sociedade mais autônoma. Tendo por fundamentos os estudos de Theodor Adorno, e outros autores ligados à Teoria Crítica, procuramos contemplar a proposta de compreender a relação entre música e consumo. Desse modo, foi realizada uma pesquisa de opinião com docentes e estudantes de música de uma instituição de ensino superior para demonstrar pontos relativos ao consumo e à formação humana nas aulas de música. A análise qualitativa dos dados dessa pesquisa foi embasada nas seguintes categorias: consumo, alienação e resistência à indústria cultural. Destarte, procuramos compreender como os elementos de uma formação crítica podem contribuir para pensarmos uma educação musical mais reflexiva e resistente frente ao consumo e alienação.

**Palavras-chave:** educação musical, consumo, indústria cultural.

---

## ABSTRACT

The general objective of this research is to understand how critical theory contributes to thinking about a more reflective and resistant music education in the face of consumption and alienation. We are based on some theories of resistance to the influence of the cultural industry and the search for a musical formation in line with the ideas of a more autonomous society. Based on the studies of Theodor Adorno, and other authors linked to Critical Theory, we seek to contemplate the proposal to understand the relationship between music and consumption. Thus, an opinion poll was conducted with music teachers and students from a higher education institution to demonstrate points related to human consumption and training in music classes. The qualitative analysis of the data in this research was based on the following categories: consumption, alienation and resistance to the cultural industry. Thus, we seek to understand how the elements of a critical formation can contribute to thinking about a more reflective and resistant musical education in the face of consumption and alienation.

**Keywords:** music education, consumption, cultural industry.

## INTRODUÇÃO

Atualmente a música é usada em muitos espaços comerciais: shopping centers, lojas, supermercados, restaurantes e até mesmo em consultórios (HERRINGTON; CAPELLA, 1996). Destarte, se faz necessário compreender a forma como as pessoas reagem a essas músicas, como os comerciantes escolhem seus repertórios musicais e o que eles esperam em termos de reações dos clientes. Em muitos casos, as músicas têm sido escolhidas de forma consciente; havendo, também, uma intenção específica por trás da escolha de determinado repertório, estilo ou ritmo. Nesse contexto, o comportamento dos clientes é manipulado por músicas que provocam distintas sensações.

Acredita-se que esta realidade se apresenta para os estudiosos da educação, para os educadores musicais, sociólogos e músicos, como um campo aberto para pesquisa e reflexão. Neste sentido, é conhecida a influência da indústria cultural<sup>4</sup> na prática do consumo (MILLIMANN, 1982). Assim, é fundamental, no contexto da educação musical, haver um trabalho de conscientização em relação aos hábitos envolvidos. Conforme nos explica Zanolla (2013) é importante refletir, com base em Theodor Adorno (1994, 1995), a relação entre arte, música, educação e formação na perspectiva da teoria crítica da sociedade<sup>5</sup>.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a teoria crítica contribui para pensarmos uma educação musical mais reflexiva frente o consumo e a alienação<sup>6</sup>. Inicialmente verificaremos como a música é utilizada para incentivar e induzir o consumo. Discorreremos sobre música e alienação, e propomos com base em Theodor Adorno a conscientização e resistência às imposições da mercantilização, também pensando a formação do educador musical. Procuramos demonstrar nossas constata-

---

4. Para o conceito de Indústria Cultural ver as páginas 92 até 99 do texto de Adorno (1993a).

5. Os autores do artigo também têm publicado vários textos com abordagens semelhantes, os quais buscam refletir sobre uma educação musical crítica e humanista (COSTA, 2016, 2018; PEREIRA, 2016; 2017).

6. Investigação acadêmica realizada no Instituto Federal de Goiás (PEREIRA, 2017).

ções e proposições tendo por base as teorias apresentadas por Adorno (1994, 1995, 2011), Kant (1995) e Zanolla (2002, 2013). Alguns estudiosos do campo do marketing também contribuem para embasar as constatações relacionadas ao contexto do consumo, em Holbrook e Hirschman (1982), Malhotra (2001), Richins (1997), Sheth, Mittal e Newman (2008).

Ainda, desenvolvemos uma pesquisa com alguns docentes e estudantes do curso de Licenciatura em Música<sup>7</sup>, detalhada mais à frente. A maioria dos sujeitos, mesmo entre os estudantes, já atuam profissionalmente como músicos e professores de música. As questões propostas e respondidas foram analisadas tendo por base as categorias teóricas apresentadas, procurando compreender concepções educativas e perfis de consumo. Por fim, propomos a relação das teorias estudadas com a atuação dos docentes e futuros docentes na atividade formativa musical.

Acreditamos que nossa proposta investigativa oportuniza reflexões sobre formas de resistência ao sistema contemporâneo de consumo e alienação (ADORNO, 1995a). Com destaque para o papel dos educadores musicais nesse processo formativo, de modo que possibilite uma ampliação da consciência dos educandos em relação ao contexto social (COSTA, 2016, 2018; PEREIRA, 2016; 2017).

---

## CONSUMO, MÚSICA E ALIENAÇÃO

A música vem despertando, nas últimas décadas, diversificados interesses no campo do marketing para sua utilização nas estratégias de indução ao consumo (BASTOS, 2013). Conforme Holbrook e Hirschman (1982), atualmente o consumidor adquire diferentes experiências, que traspassam a procura dos produtos buscando impelir atitudes e julgamentos. Para Malhotra (2001) é necessário destacar toda a experiência vivida pelo consumidor, pois para ele a experiência de compra pode ser constatada quando o consumidor tem qualquer tipo de sensação ou

---

7. Licenciatura em Música do IFG: Link <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-musica/CP-GOIANIA>

memória acionada por meio da interação com diferentes atributos na atmosfera de um estabelecimento comercial. Richins (1997) e Malhotra (2001) chegam a mensurar, através de escalas e modelos, as experiências de consumo na atualidade.

A experiência do consumidor conduz, por meio da percepção, a fatos anteriormente vivenciados e, pelos traços de humor e personalidade, podem aproximá-los ou afastá-los de um ambiente de consumo. Segundo Sheth, Mittal e Newman (2008) esse processo da percepção tem três estágios: sensação, organização e interpretação. Underhill (1999) explica que, ao estimular os cinco sentidos, pode ser criada uma experiência de conforto, aumentando conseqüentemente o número das vendas.

Segundo Kotler (1973), o termo atmosfera refere-se a um espaço que tem a eficácia de produzir diversos efeitos comportamentais sobre o consumidor. Essa influência causada pelo ambiente de compra permite a modelagem do consumidor ao entorpecer intencionalmente suas percepções (BLACKWELL; MINIARD; ENGEL, 2001). Millimann (1982) fez um estudo em supermercados e constatou que os consumidores reagem de diferentes formas à música rápida e lenta, sendo que na música lenta os consumidores aumentavam o volume de compras, pois os compradores caminhavam mais devagar e escolhiam mais produtos. Redes de fast-food não utilizam músicas suaves, pois sua especificidade é a velocidade, pois quanto mais rápido o cliente adquirir o produto e sair, mais vantajoso será (MILLIMANN, 1982). Lojas que vendem produtos de preços mais elevados e livrarias tendem a tocar músicas mais lentas, pois segundo Mowen e Minor (2003) os clientes são propensos a escolher os produtos de forma mais seletiva.

Tendo por base essas constatações técnicas e científicas, questionamos se existem teorias ou estudos relevantes no âmbito do conhecimento filosófico, sociológico e educacional acerca desses processos de alienação. Verificamos em Adorno (1983, 1994, 1995a, 1995b, 2011), estudos que embasam as constatações que aqui denunciemos.

Adorno (2011) demonstra as reações dos ouvintes e como são utilizadas as músicas para a formação das predileções e

hábitos, dominando o inconsciente e adequando o indivíduo. Para ele, nem sempre o ouvinte tem consciência das implicações técnicas e estruturais da música, pois a maioria “compreende a música tal como se compreende, em geral, a própria linguagem, mesmo que se desconheça ou nada saiba sobre sua gramática e sintaxe, ou seja, dominando inconscientemente a lógica musical imanente” (ADORNO, 2011, p. 62).

Deste modo, a educação musical deve buscar, em seus processos formativos, o desenvolvimento da reflexão e da conscientização. Segundo Kant (1995) a educação pode nutrir o progresso da capacidade e coragem no ser humano de sair do seu estado de comodidade, tutoria e submissão - o libertando das amarras sociais e o possibilitar auferir a maioridade, convertendo-o em um sujeito autônomo e ético.

Com base nesta premissa, segundo Adorno (1995a), a produção da consciência verdadeira tem a intenção de proporcionar o desenvolvimento da autonomia, o pensar por si, onde as pessoas se libertam de outros que pensam por elas, saindo da menoridade (KANT, 1995). Essa comodidade, mencionada por Kant, que impede a saída do indivíduo da menoridade, se alinha a estandardização estrutural da música, que segundo Adorno (1994) leva o ouvinte a ouvir apenas o simples, não exigindo esforço e dispensando qualquer processo de concentração ou discernimento.

O conceito da pseudo-indivuação é analisado por Adorno (1994), que corrobora o caráter ideológico da música de massa na preservação da realidade material. Neste sentido, o ouvinte perde a faculdade de distinguir e rotular músicas e grupos musicais, mas essa identificação não é considerada no contexto estrutural. Esse reconhecimento de materiais musicais e produtos são feitos pela técnica da rotulação determinada pelas marcas. A livre-escolha de músicas e produtos se fetichiza sob as condições do monopólio cultural transformando-a em mercadoria. Adorno, apropriando-se do conceito marxista de ‘fetichismo da mercadoria’, aborda o âmbito dessas mercadorias culturais, conceituando-as como “a veneração do que é autofabricado, o qual, por sua vez, na qualidade de valor de

troca se aliena tanto do produtor como do consumidor, ou seja, do homem” (ADORNO, 1983, p. 172).

A indústria cultural, no contexto do fetichismo, de acordo com Adorno (1994) estabelece padrões e gostos, criando necessidades artificiais de desejo e consumo. Por outro lado, a submissão do consumidor e a pseudo-individualização pode ser revertida, pois, segundo Adorno (1983):

Toda a produção da ciência está condicionada ao cumprimento de juízos de valores, para o bem ou para o mal, quer seus agentes tenham ou não consciência disso. Tal procedimento possibilitaria a tomada de consciência das consequências irracionais dessa racionalidade que, potencialmente, possui a condição do exercício da verdadeira emancipação do reino das necessidades. (ADORNO, 1983, p. 52)

Assim, consideramos que a educação musical pode ser um espaço para ampla formação do sujeito em relação aos modos de consumo na atualidade, ampliando a consciência e possibilitando resistência crítica a relações de opressão social de toda ordem.

---

## **PROPOSTA FORMATIVA PARA CONSCIÊNCIA E RESISTÊNCIA**

A ilusão de que o homem tem plena liberdade é questionada em reflexões feitas por Adorno e Kant, assim como as relações sociais e de trabalho, educação, servilismo, emancipação e autonomia. No contexto social total, com foco no papel da educação, Adorno (1995a) demonstra a importância de se evitar a barbárie, o totalitarismo ou qualquer outra forma que subjuga e aliena. Esse processo de alienação, segundo Adorno e Horkheimer (1985) advém da busca da dominação da natureza, que se ampliou para o domínio do homem sobre outro homem, da minoria sobre a maioria.

Nesse sentido, de acordo com Adorno (1995a), a educação intervém na formação social do indivíduo, legitimando esse processo. A educação tradicional, como é possível inferir dos escritos de Adorno e Horkheimer (1985), calcada no ordenamento e na adequação do meio de produção<sup>8</sup> e consumo, demonstra a característica do ser humano de se livrar do medo e buscar o domínio da natureza, abandonando temores a fenômenos naturais. Toda gama de completude do ser, a natureza, o mítico e o religioso cedem lugar ao que é quantificado, calculado, previsível e mutável, ou seja, uma educação positivista. De modo que esse 'esclarecimento', pressupõe-se conquistado pela luta contra o medo e pelo domínio do mundo natural, agindo submisso à economia e à técnica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). No entanto, o conhecimento, como instrumento de exploração por um determinado grupo, domina, aliena e cria a falsa liberdade ou a pseudo-individação.

A proposta de formação e resistência do sujeito por meio da educação (ADORNO, 1995a), objetiva se opor à passividade e impotência social, e faz frente às forças da produtividade técnica e indústria cultural, determinando valores que constituirão elementos para reflexão sobre a sujeição. Essa formação deverá ser uma reconstrução integrada de conhecimentos, que refutará o sentido ideológico congelado da cultura que impõe desejos e necessidades.

O conhecimento técnico, como fonte de poder, domina e subjuga. O esclarecimento, sendo restrito a alguns, pode levar a continuidade dessa dominação, cerceando a autonomia e emancipação coletiva. Se o conhecimento fortalece o poder, sua ausência torna o indivíduo subserviente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O esclarecimento, ao ser assenhorado pela classe dominante, reduz o sujeito a indivíduo passivo, sem reflexão.

---

8. "Meios de Produção. Conjunto formado pelos meios de trabalho e pelo objeto de trabalho. Os meios de trabalho incluem os instrumentos de produção (ferramentas, máquinas), as instalações (edifícios, silos, armazéns), as diversas formas de energia e combustível e os meios de transporte. O objeto de trabalho é o elemento sobre o qual ocorre o trabalho humano: a terra e as matérias-primas, as jazidas minerais e outros recursos naturais. O termo foi elaborado por Marx, tornando-se de uso corrente em economia." (SANDRONI, 1999, p. 378).

A educação deve procurar a reconstrução cultural, redar-guindo contra ideias disseminadas por aqueles que detêm o capital financeiro e cultural, e que os utilizam como instrumento de controle. Oposição e resistência devem-se pautar por meio da educação, como instrumentos de mudança para a reflexão sobre a eficácia ou ineficácia de conhecimentos sintetizados, e conforme Adorno (1995a, p. 181-182) “despertar a consciência do quanto os homens são enganados de modo permanente”.

O caos da civilização humana pode ser combatido por meio de uma educação crítica. Adorno (1995a) alega que a educação, ao ser trabalhada de maneira efetiva, reflexiva, crítica e coerente aos princípios humanos, conduz o homem a possibilidade de impedir a barbárie, o totalitarismo, e a tornar-se senhor de suas próprias determinações. A resistência, a formação crítica e a autonomia, devem ser fomentadas, levando-os ao pensamento humanista. Assim, o homem deve alcançar saberes contemplativos e racionais que proporcionam o desenvolvimento intelectual, cultural, econômico e social. Sem conhecimento, o indivíduo fará parte de um processo centrado na menoridade, relatada por Kant como a “falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 2008, p. 63).

A intolerância, a incapacidade de se reconhecer em outro e a indiferença alheia são mencionadas por Adorno como barbárie, pois são submetidas a uma lógica desumana. A própria sobrevivência da humanidade se sujeita a superação dessa barbárie:

Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 157).

As condições de violência encontram dificuldades de serem superadas, visto que a indústria cultural e os detentores do capital manipulam sujeitos por meio de modelos educacionais previamente estabelecidos, tornando-os impotentes e submissos. A autonomia e o estado de maioridade, mencionados por Kant (1995), são suprimidos pela consciência subjugada à ordem estabelecida, que homogeneíza produtos e pessoas.

Por outro lado, a formação do educador, com o intuito de resistir à modelos, tendências e gostos impostos pela indústria cultural, estabelece relações com a educação de resistência contra a repetição dos eventos ocorridos em Auschwitz, descrito por Adorno e Horkheimer (1985). Assim, a educação deve se empenhar em evitar a barbárie contra a consciência humana, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de reflexão, da maioridade e da autonomia.

A formação do educador deve compreender a reflexão educacional, focalizada no contexto político-social, conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 15). Partindo-se do pressuposto da formação do indivíduo para o trabalho social, os filósofos relatam que: “A formação que por fim conduziria a autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

O homem deve ascender à sua condição de maioridade, visando ao discernimento da razão, buscando liberdade, autonomia e emancipação. Conforme Adorno (2011), o homem ao não se opor à ignorância, será como o ouvinte que não tem consciência de sua incompreensão, identificando apenas fragmentos e retalhos da complexidade. Assim, a pseudo-individação deve ser rechaçada e, por meio de um esclarecimento do processo formativo, busca-se a autonomia do sujeito, que segundo Kant (2008, p. 65) para este esclarecimento, porém, nada mais é exigido, senão a liberdade.

## METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Foi desenvolvida uma pesquisa de campo do tipo survey (BABBIE, 1999), por meio da aplicação de questionário online junto a docentes e estudantes de música – em sua maioria docentes de um curso de Licenciatura em Música e licenciandos em música da Instituição de Ensino Superior participante. Foram elaboradas e respondidas quatorze questões. O questionário foi aplicado no mês de junho de 2017. A seleção desse público foi realizada com a intenção de obter percepções de um grupo de sujeitos que tem interesse nos campos da música e formação voltada para atuação docente em música.

### Pré-Análise das Respostas ao Questionário

O questionário, apresentado na tabela 1, a seguir, foi respondido por 82 docentes e estudantes da área de música. As questões intercalaram informações sobre concepções de ensino e perfil de consumo dos participantes.

**Tabela 1** - Questionário de opinião aplicado junto a docentes e estudantes de um curso de Licenciatura em Música

<p><b>1. Trabalha com ensino de música?</b>            Sim (94,7%)            Não (5,3%)</p>
<p><b>2. O seu nível de interesse em educação musical é:</b>            Alto (92,3%)            Baixo (5,1%)            Nenhum (2,6%)</p>
<p><b>3. Na sua opinião a Educação Musical deve ser focada:</b>            No domínio musical prático e qualidade técnica (12,2%)            Na formação de seres humanos mais dóceis e flexíveis (7,7%)            Na prática musical, incluindo formação humanística (53,8%)            Na formação integral, incluindo a técnica (26,3%)</p>

<p><b>4. Você gostaria de ganhar melhor para poder gastar com:</b>          Produtos para luxo e ostentação (2,5%)          Produtos de melhor qualidade (52,5%)          Produtos que te valorizem (45%)</p>
<p><b>5. Você acredita que a Educação Musical deve abordar a reflexão sobre cidadania, direitos e deveres, valores humanos?</b>          Com certeza, deve abordar (82,1%)          Não necessariamente (17,9%)</p>
<p><b>6. Você costuma comprar por impulso?</b>          Sim (25%)          Não (75%)</p>
<p><b>7. Em suas aulas de música você discute assuntos relacionados a:</b>          Somente questões musicais (7,5%)          Prioritariamente questões musicais (47,5%)          Questões formativas e extras musicais (45%)</p>
<p><b>8. Você já comprou produtos em promoção, cujo gasto não estava programado?</b>          Sim (67,5%)          Não (32,5%)</p>
<p><b>9. Na sua opinião qual a função da educação musical?</b>          Formação instrumental/vocal e conhecimentos musicais (11%)          Desenvolvimento da criatividade e musicalidade (11%)          Desenvolver uma consciência cultural e ampliação do repertório musical (6%)          Sensibilizar e desenvolver a interação humana e social (18%)          Desenvolver uma consciência crítica e reflexiva da produção musical e da cultura (54%)</p>
<p><b>10. Qual seu sonho como professor de música?</b>          Ter uma escola de música e desenvolver músicos de alto nível (2,5%)          Capacitar meus alunos para continuar seus estudos na área musical (21,5%)          Colaborar para uma formação musical ampla e positiva para o sujeito (27%)          Atuar de forma positiva na formação de cidadãos conscientes, autônomos, críticos (44%)          Nenhuma das opções acima (5%)</p>

<p><b>11. Ao comprar produtos por impulso, você se arrependeu?</b>          Sim (50%)          Não (19%)          Nunca comprei por impulso (30%)</p>
<p><b>12. Você acredita que a educação musical deve trabalhar a conscientização acerca da influência da mídia no comportamento?</b>          Sim (74,4%)          Não necessariamente (25,6%)</p>
<p><b>13. Qual grau de importância você dá para uma aula de música que trabalha aspectos de cidadania?</b>          Muito (82,5%)          Pouco (15%)          Nada (2,5%)</p>
<p><b>14. Você acredita que a aula de música deve construir uma consciência sobre questões sociais e culturais, como: racismo - igualdade - liberdade - cidadania?</b>          Sim, quando possível (62,5%)          Este não é o foco (17,5%)          Vou lutar por isso (20%)</p>

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Constatou-se que, entre os sujeitos que responderam, mais de 94% já trabalham com ensino de música. Além de buscar a contínua formação em música, o interesse desse público pela área da educação musical é quase unanimidade, sendo que 92,3% têm alto interesse em educação musical. Nas respostas à terceira questão, verifica-se que há certa opinião de que a formação humana no ensino deve ser concomitante com o ensino técnico musical (53,8%).

A quarta questão do questionário apresenta dados relativos aos interesses e intenção de consumo. Nesta questão, 45% dos respondentes, tem interesse em produtos que os valorize, e 52,5% em produtos de melhor qualidade. Sobre a quinta questão, 82,1% demonstrou interesse pela educação musical que excede o conhecimento técnico. Na resposta à sexta questão,

25% dos respondentes dizem que já compraram por impulso.

Relativo à concepção de educação musical, e ainda como se desenvolve as aulas de músicas ministradas pelos sujeitos que responderam este questionário, foi incluída a sétima questão, a qual revela que mais da metade dos respondentes abordam conteúdos estritamente musicais em suas aulas.

A oitava questão aborda a porcentagem de indivíduos que adquiriram algum produto que não estava previsto. Dos sujeitos respondentes, apenas 32,5% dizem que evitaram a compra não programada. Na nona questão os sujeitos ficaram divididos em dois grupos; praticamente a metade, 54% das respostas, indicam estar em consonância com os ideais de esclarecimento demonstrados por Adorno e Kant. O foco na formação instrumental é para 18% dos respondentes sobre a função da educação musical. Para outros 11% o foco é o desenvolvimento da criatividade e musicalidade. O restante, 18%, foca seu trabalho na sensibilização e interação humana.

Na décima questão, foram dadas várias opções que refletem os objetivos dos respondentes enquanto professores (as) de música. Atuar na formação de cidadãos conscientes, autônomos e críticos foi o item mais escolhido (44%). A formação musical ampla, focada nos conhecimentos musicais, é o objetivo de 27% dos respondentes. Comparece em menor grau a concepção de ensino musical propriamente técnico, com o intuito de preparar o aluno para prosseguir os estudos musicais (21,5%).

A 11ª questão demonstra a insatisfação ou arrependimento ao adquirir um produto por impulso. Nos dados obtidos, percebe-se que a maioria, 51%, que compraram nessas condições, se arrependeram. Os que não compraram por impulso foram 30%. As respostas à essa questão corroboram com as respostas à oitava questão e, ambas contradizem as respostas da sexta questão. Ou seja, evidencia-se a compra por impulso, o gasto acima do programado e, ainda, o arrependimento sobre compras realizadas.

A 12ª questão versa sobre propostas formativas na educação musical. Questiona conteúdos que visam abordar a cons-

cientização no tocante a indústria cultural e suas pretensões manipuladoras. Assim, verifica-se a necessidade de conscientização dos sujeitos em relação à indústria cultural. No entanto, de acordo com as respostas à 12ª questão, 25,6% dos sujeitos acreditam que isso não deve ser trabalhado na educação musical. No entanto, 74,4% acham que deve haver espaço para esse processo de conscientização nas aulas.

Foi arguido na 13ª questão o grau de importância dos aspectos de cidadania nas aulas de músicas. Dos respondentes, 82,5% consideraram esse item importante. Outros 15% consideraram pouco importante, e dois sujeitos responderam que isso não é importante.

A última questão, 14ª, trata da temática da formação social, que está inserida principalmente nos aspectos de uma formação cidadã. Contradizendo as questões afins anteriores, as respostas da 14ª questão indicam que, para os sujeitos, este não deve ser o foco das aulas de música. Para 62,5% dos sujeitos, as questões sociais e culturais relacionadas à formação integral do indivíduo devem ser abordadas quando possível.

---

## **ANÁLISE COM BASE NAS CATEGORIAS: 'CONSUMO E INDUÇÃO', 'MÚSICA E ALIENAÇÃO' E 'CONSCIÊNCIA E RESISTÊNCIA'**

Por meio do questionário proposto aos docentes e estudantes do curso de licenciatura participante, procurou-se investigar a opinião e percepção deles sobre consumo e indução, em relação com temas formativos musicais.

Identifica-se inicialmente a intenção ou não de compra, o desejo e a necessidade como características objetivas. De acordo com as respostas, o produto pode ser adquirido pelo valor que ele agregará à pessoa, o que permite perceber certa relação fetichista, característica da fragilização do sujeito na relação sujeito-objeto (ADORNO, 1995b). Percebe-se que comparecem desejos consumistas, nutridos por certo fascínio motivado pela ideologia dominante, potencialmente obscurecendo a consciência e alimen-

tando a pseudo-individação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Comparecem elementos de como o sujeito relaciona-se com a sociedade sob o domínio da massificação, onde a percepção da pessoa se adapta e se sujeita ao caráter idealista hegemônico.

Nas respostas dos participantes, comparece o discurso da formação humana. Neste sentido, cabem também a relação entre formação musical e formação para cidadania, o que inclui no campo da música a consciência da estrutura e sentido musical (ADORNO, 1994). Nas respostas, percebe-se que a formação técnica, quando focada ou direcionada, tende a dar atenção para a parte e não para o todo. Já a percepção da dimensão total da música e de seus detalhes, produzida a partir da concepção da totalidade, remete o indivíduo a uma ação mais consciente, fundamentando o saber e a compreensão (ADORNO, 1994). Por outro lado, a música na função de consolo, diversão, entretenimento e promotora da alegria, conduz a um comportamento normativo, aludindo à menoridade do indivíduo (ADORNO, 2011; KANT, 2008). Desse modo, parece que para os sujeitos pesquisados a formação humana ainda é apenas um detalhe não relevante ou preponderante no processo educativo musical.

De forma contraditória, as respostas dos sujeitos no questionário demonstram certa preocupação com a formação dos indivíduos, abordando conhecimentos racionais, técnicos e objetivos. Se, por um lado, a música desempenha um papel ideológico representativo, por outro lado, a falsa consciência se sujeita a essa ideologia, limitando a compreensão, o reconhecimento, a percepção e a liberdade.

Podemos afirmar que a alienação é, em todos os aspectos, introjetada, prevalecendo o alheamento da ordem econômica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Por outro lado, acreditamos que o educador musical, consciente de todo esse processo alienante, poderá viabilizar a autonomia na formação musical, tirando o véu da obscuridade e conduzindo seus alunos e a si mesmo à possibilidade de uma maioridade. Essa autonomia deverá ser uma busca constante do educador, trabalhada por meio de uma formação crítica e ampliadora da consciência (ADORNO, 1995a).

É latente, conforme as respostas ao questionário aplicado,

que o público pesquisado se preocupa com a formação humana, mas principalmente com a formação técnica musical. Essa formação técnica, por vezes, também pode representar o produto - os resultados. No contexto educativo positivista, o cliente ou aluno estabelece contrato com o professor com objetivos definidos, e esse docente disponibiliza sua mão de obra ou produto.

Questionamos, com base nos fundamentos aqui apresentados, qual deveria ser o objetivo do professor de música; formar músicos ou educar musicalmente? Certamente a técnica estará ao seu dispor, no entanto, o educador só excederá o conteúdo técnico se ele tiver consciência da necessidade de uma formação mais ampla. A formação musical deve ir além do produto, e o professor além da reprodução de técnicas repetitivas e estabelecidas.

Concluimos que a maioria dos sujeitos pesquisados tem interesse por uma educação musical voltada para a formação humana, embora priorizem questões exclusivamente musicais em suas aulas.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos aqui desenvolvidos, compreende-se que a resistência aos estímulos, influências e manipulação de comportamentos, desígnio das teorias apontadas, pode e deve compor processos educativos musicais. Os fundamentos teóricos apresentados, quando vinculados a processos de formação podem subsidiar a conscientização do educador e do educando musical, assegurando conteúdos que orientarão a formação humana. Somente a educação, suplantando interesses econômicos, prosperará no sujeito a relutância aos ideários da indústria cultural (ADORNO, 1993a) e do capitalismo tardio (ADORNO, 1993b).

Propor a formação do educador musical orientada para a formação humana – que inclui a emancipação, autonomia e reflexão crítica – conduz à ressignificação de conceitos que norteiam a singularidade do indivíduo, assim como todo o ideário de um campo do saber.

Nesta pesquisa, tivemos o intuito de refletir sobre os principais pontos discutidos no âmbito teórico-prático e elucidar condições e aspectos percebidos no contexto formativo musical - denunciando contradições no âmbito do ensino musical. Constatamos que os sujeitos participantes possuem consciência da relevância da formação humana da necessidade da inclusão de aspectos críticos e reflexivos nos processos educativos musicais, porém na prática essa inclusão não é prioridade. Deste modo, ampliamos nosso entendimento de como se dão as demandas e as lacunas no campo formativo em música, que carece de fundamentos que revelem com mais afinco a importância da busca e promoção de conhecimentos que proporcionem o desenvolvimento dos indivíduos, frisando a relevância de combate à barbárie.

Baseando-se nessa premissa, inferimos a importância de se buscar, no campo educativo musical, conhecimentos e processos que possibilitam ao sujeito compreender as contradições inerentes às relações sociais. Assim, com base nessa educação voltada para emancipação (ADORNO, 1995a), em detrimento aos processos tecnicistas de dominação, manipulação, consumo e violência, são necessários contínuos empenhos formativos humanizadores.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**. 2ª ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.) **Theodor Adorno: sociologia**. São Paulo: Ática, 1993a.

\_\_\_\_\_. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, G. (org.) **Theodor Adorno: sociologia**. São Paulo: Ática, 1993b.

\_\_\_\_\_. Sobre música popular. In: COHN, G. (org.) **Theodor Adorno: sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

\_\_\_\_\_. Sobre Sujeito e Objeto. In: **Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2**. Trad. de M<sup>a</sup> Helena Ruschel. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Sociologia da música: doze preleções teóricas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BASTOS, R. R. **Influência da música ambiente na compra de roupas em lojas**. Trabalho de Conclusão de curso. PUC- SP, São Paulo, 2013.

BLACKWELL, R. D.; MINIARD, P. W.; ENGEL, J. F. **Comportamento do consumidor**. 8ª ed. São Paulo: Thompson, 2001.

COSTA, Cristiano A. Música, Cultura e Formação Humana. In: ZANOLLA, Sílvia R. da S.; TADEU, João R. B. (Org.). **Educação, Cultura, diversidade e Formação**. 1ª ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

COSTA, Cristiano A. Educação Estética e Música: Possibilidades para o Currículo Integrado. **Interlúdio**, v. 6, p. 75-86, 2018.

HERRINGTON, J. D.; CAPELLA, L. M. Effects of music in service environments: a field study. **The Journal of Services Marketing**. v.10, n. 2, p. 26-41, 1996.

HOLBROOK, M. B.; HIRSCHMAN, E. C. The experiential aspects of consumption: consumer fantasies, feelings, and fun. **Journal of Consumer Research**. v. 9, n. 2, p. 132-140, 1982.

KANT, I. **Duas Introduções à Crítica do Juízo**. Org. Ricardo Terra, Editora Iluminuras Ltda: São Paulo, 1995.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento? (Aufklärung). In: **Textos Seletos**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOTLER, P. Atmospherics as a marketing tool. **Journal of Retailing**, v. 49, n. 4, p. 48-64, Winter, 1973.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MILLIMANN, R.E. Using Background music to affect the Behavior of Supermarket Shoppers. **Journal of Marketing**, v. 46, n. 3, p. 86-91, 1982.

MOWEN, J. C.; MINOR, M. S. **Comportamento do consumidor**. 1ª edição. Tradução Vera Jordan. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

PEREIRA, Eliton P. R. Música, formação e indústria cultural: contribuições da teoria crítica da sociedade de Theodor Adorno para o desenvolvimento de pesquisas em formação musical na atualidade. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 9, p. 295-304, 2016.

PEREIRA, Eliton P. R. (org.) **Educação, Teoria Crítica e Cultura Musical Contemporânea**: pesquisas e propostas de transformação no campo da formação estética. Columbia, EUA: Ed. Amazon, 2017.

RICHARD, Y.; SPANGENBERG, E. Effects of store music on shopping behavior. **Journal of Consumer Marketing**, v. 7, n. 2, p. 55-63, 1990.

RICHINS, M. L. Measuring emotions in the consumption experience. **Journal of Consumer Research**, v. 24, n. 2, p. 127-146, 1997.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. Editora Best Seller, 1999.

SHETH, J. N.; MITTAL, B.; NEWMAN, B. I. **Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNDERHILL, P. **Vamos às compras**: a ciência do consumo. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

ZANOLLA, S. **Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas**. 1ª ed. Campinas - SP: Editora Alínea, 2013.