



ARTE E CULTURA

2023 - ED.1 - VOL. 10



Maiêutica

Revista



CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito

89084-405 – INDAIAL/SC

www.uniasselvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

ARTE E CULTURA
UNIASSELVI 2023

CEO VITRU EDUCAÇÃO

William Victor Kendrick de Matos Silva

VICE-PRESIDENTE OPERAÇÃO EAD UNIASSELVI

Ricardo Grima Fernandes

REITORA DA UNIASSELVI

Neuzi Schotten

**PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAL UNIASSELVI**

Adriano Luís Fonseca

**PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO A
DISTÂNCIA UNIASSELVI**

Márcia de Souza

COMISSÃO EDITORIAL

Estelamaris Reif

Gerson Faustino Rosa

Grazielle Jenske

Ivone Fernandes Morcilo Lixa

Kevin Daniel dos Santos Leyser

Liliani Carolini Thiesen

Luis Augusto Ebert

Maria Cecília Miotto

Pedro Sidnei Zanchett

Roseane Leandra Da Rosa

Taíse Ceolin

EDITORES CHEFE

Gerson Faustino Rosa

Luis Augusto Ebert

Pedro Sidnei Zanchett

SUPERVISORES DE PUBLICAÇÃO

Paula Renata dos Santos Ferreira

Eduardo Antunes Anderson

Antonio Eduardo Nicacio

Derick Rantin

Marcelo Sanches Tonilli

REVISÃO

Marcio Kisner

Sarah Mariana Longo Carrenho Cocato

Bruna Da Silva

Carlos Augusto Brito Oliveira

Cristina Maria Costa Wecker

Elias José Lascoski

Dener Kopsch Alves

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Diogo Ribeiro Garcia

Arthur Cantareli Silva

Camila Luiza Nardelli

PUBLICAÇÃO ON-LINE

Propriedade do Centro Universitário
Leonardo da Vinci

CONSELHO EDITORIAL

A Brigitte Grossmann Cairus
(UNIASSELVI - Indaial - Brasil)

Cristiane Kreisch de Andrade
(UNIASSELVI - Indaial - Brasil)

Clara Aniele Schley
(UNIASSELVI - Indaial - Brasil)

Leomar Peruzzo
(UNIASSELVI - Indaial - Brasil)

Patrícia Cesário Pereira Offial
(UNIASSELVI - Indaial - Brasil)

Tatiane Jeruza Odorizzi
(UNIASSELVI - Indaial - Brasil)

COORDENAÇÃO DA REVISTA MAIÊUTICA

Patrícia Cesário Pereira Offial
(UNIASSELVI - Indaial - Brasil)

Leomar Peruzzo
(UNIASSELVI - Indaial - Brasil)

EDITOR DA REVISTA MAIÊUTICA

Brigitte Grossmann Cairus
(UNIASSELVI - Indaial - Brasil)

APRESENTAÇÃO

Apresentamos mais uma edição da Revista Maiêutica Arte e Cultura do Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. O conteúdo é oriundo de trabalhos acadêmicos desenvolvidos em pesquisas de iniciação científica, em projetos de ensino e em experiências vivenciadas nas disciplinas de estágios e de práticas dos nossos cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica em Artes Visuais, Teatro, Música, Dança e Produção Cultural.

Dessa forma, a revista é um espaço privilegiado para publicação e tem como missão intensificar e divulgar a produção didático-científica de acadêmicos, tutores, professores e pesquisadores que apresentam interesse em publicar artigos, cumprindo também o importante papel de tornar acessível à comunidade o que se produz de conhecimento nessa área.

Nesta edição, nos debruçamos no campo das produções textuais e artísticas da dança, do teatro, das artes visuais e do patrimônio cultural e histórico. Os trabalhos apresentam temas contemporâneos relativos à intersecção entre o corpo, a performance, a produção bidimensional e ao espaço museal com um viés voltado para processos pedagógicos e interdisciplinares.

Essa publicação evidencia a importância de analisar e refletir sobre os resultados de pesquisas e de experiências para enriquecer o mundo acadêmico com saberes teóricos e práticos. Afinal, o nome Maiêutica relembra o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária da construção da sabedoria humana.

Assim, convidamos você a ler a Revista Maiêutica Arte e Cultura da UNIASSELVI, e desejamos que os artigos aqui disponibilizados possibilitem reflexões e descobertas sobre temas relacionados ao conhecimento sensível e inteligível da arte, bem como proporcionem a contextualização acerca das concepções culturais existentes na humanidade.

Boa leitura!

Brigitte Grossmann Cairus

Leomar Peruzzo

Patrícia Cesário Pereira Offial

SUMÁRIO

8

FOTOGRAFIA DE CENA: A VALSA DO TEATRO

Scene photography: the theater waltz

Alexandre Domingos Rodrigues, Grazielli Aparecida Cerroni Sinatura, Cristiane Kreisch de Andrade, Ytalo Henrique Santana Santos

21

DESVELANDO A BIDIMENSIONALIDADE: EXPLORANDO METODOLOGIAS DO ENSINO DAS ARTES ATRAVÉS DE UMA JANELA ARTÍSTICA

Unveiling two-dimensionality: exploring methodologies for teaching arts through an artistic window

Andréia dos Reis Carvalho, Addressa Marilyn da Silva, Fernanda Mattos Russo, Juliane Fraga Ferreira, Sarah Xavier Alves dos Santos

36

PRÁTICA CÊNICA “QUEM VAI ALIMENTAR OS PORCOS?”

Scenic practice “who will feed the pigs?”

Carlos Alexandre de Andrade, Felipe de Souza Monda, Jocemar de Quadros Chagas, Sidnei Pereira de Oliveira

44

MOVIMENTO A SERVIÇO DA ARTE: UM RELATO SOBRE CORPO, DESENVOLVIMENTO MOTOR E EXPRESSÃO CÊNICA NA PRÁTICA DA DANÇA-TEATRO NA PIZZICA SALENTINA

The movement at the service of art: a report on body, motor development and stage expression in the practice of dance-theater at Pizzica Salentina

Caroline Garcia Cruz

53

MUSEU HISTÓRICO E ARTÍSTICO DO MARANHÃO: PATRIMÔNIO CULTURAL DA CIDADE DE SÃO LUÍS

Artistic and historical museum of Maranhão: cultural patrimony in the city of São Luís

Jeiane Santos Costa

SUMÁRIO

70

A DANÇA COMO FERRAMENTA: UMA ALTERNATIVA PARA EXPRESSÕES NÃO VERBAIS NO TEATRO

Dance as a tool: an alternative to non-verbal expressions in theater

João Ricardo Oliveira Moreira, Clara Aniele Schley Koepsel.

77

O ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO EM EQUIPE DE ALTO RENDIMENTO: GINÁSTICA RÍTMICA

Teaching classical ballet in a high-performance team: rhythmic gymnastics

Juliana Leonardi

88

JOGOS TEATRAIS, JOGOS DE IMPROVISO E O TEATRO DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Theater games, improvisation games, and the theater of the oppressed in high school education

Lucimar Ferreira Gama Pires, Ytalo Henrique Santana Santos, Clara Aniele Schley Koepsel

102

INTRODUÇÃO AO TEATRO DE SOMBRAS E PERFORMANCE CORPORAL

Introduction to shadow theater and body performance

Sara Passabon Amorim, Giancarlo Lemos Carlomagno, Clara Aniele Schley Koepsel



ALEXANDRE DOMINGOS RODRIGUES ¹
GRAZIELLI APARECIDA CERRONI SINATURA ²
CRISTIANE KREISCH DE ANDRADE ³
YTALO HENRIQUE SANTANA SANTOS ⁴

FOTOGRAFIA DE CENA: a valsa do teatro

Scene photography: the theater waltz

ARTIGO 1

08-20

¹ Aluno da Licenciatura em Teatro da Uniasselvi, alexandredrodrigues@gmail.com

² Aluna da Licenciatura em Teatro da Uniasselvi, cerronigr@gmail.com

³ Docente da Uniasselvi, cristiane.kreisch@uniasselvi.com.br

⁴ Tutor Externo da Uniasselvi, santanaytalo@hotmail.com

Resumo: Este artigo aborda a prática de releitura através da fotografia, com foco em momentos selecionados da obra teatral Valsa nº 6. A introdução destaca a importância de Nelson Rodrigues na dramaturgia brasileira e a relevância da peça Valsa nº 6, centrada na jornada psicológica da personagem Sônia. A fundamentação teórica contextualiza a obra do dramaturgo e explora a relação entre teatro e fotografia, destacando a importância da fotografia de cena na documentação e promoção das produções teatrais. A metodologia descreve o processo de realização da atividade, incluindo leitura remota, pesquisa, sessões de fotografia e seleção de imagens. Os resultados refletem sobre a experiência de criação artística, destacando os desafios enfrentados e os aprendizados adquiridos ao longo do projeto, culminando na produção de uma coleção de imagens que capturam a essência da peça de forma única e impactante.

Palavras-chave: Teatro. Fotografia. Releitura.

Abstract: This article addresses the practice of reinterpretation through photography, focusing on selected moments from the theatrical work “Waltz No. 6.” The introduction highlights the importance of Nelson Rodrigues in Brazilian dramaturgy and the relevance of the play “Waltz No. 6,” centered on the psychological journey of the character Sonia. The theoretical foundation contextualizes the playwright’s work and explores the relationship between theater and photography, emphasizing the importance of scene photography in documenting and promoting theatrical productions. The methodology describes the process of carrying out the activity, including remote reading, research, photography sessions, and image selection. The results reflect on the experience of artistic creation, highlighting the challenges faced and the lessons learned throughout the project, culminating in the production of a collection of images that capture the essence of the play in a unique and impactful way.

Keywords: Theater. Photography. Reinterpretation.

INTRODUÇÃO

Explorando o encontro entre a estética do corpo, do espaço e os eventos teatrais, este artigo propõe uma análise da prática de releitura através da fotografia, com foco em trechos da peça teatral *Valsa nº 6*, de Nelson Rodrigues.

Nelson Rodrigues (1912-1980) é um dos mais importantes dramaturgos brasileiros do século XX e nos deixou um legado permanente na cultura brasileira, com a sua escrita provocativa e exploratória da psique humana. Sua obra, permeada por temas como desejo, moralidade e hipocrisia, continua a repercutir com o público, desafiando convenções e provocando reflexões sobre a natureza da condição humana. E a *Valsa nº 6* não foge à regra. Ao explorar temas como a morte e a descoberta da identidade, Rodrigues cativa o público com sua narrativa intensa e emocional, revelando as complexidades e as contradições da condição humana.

A peça *Valsa nº 6* é um monólogo dramático escrito em 1951 e é uma obra emblemática que mergulha nas profundezas da mente de sua protagonista, Sônia, uma garota de quinze anos. Esse texto, centrado na jornada psicológica da personagem, retrata sua busca incessante pela identidade e pelo sentido da vida, ao evocar lembranças obscuras e traumáticas de seu passado. A importância de *Valsa nº 6* na dramaturgia brasileira é indiscutível, trazendo à tona questões existenciais profundas e universais que ressoam até os dias de hoje.

Este artigo se concentra na releitura de momentos selecionados da obra *Valsa nº 6* através da fotografia de cena. Inspirados pelos insights fornecidos pelos textos analisados, Alexandre Domingos Rodrigues assume o papel de fotógrafo, enquanto Grazielli Aparecida Cerroni Sinatura encarna a protagonista Sônia nas imagens.

Por meio desta releitura fotográfica, nosso objetivo não é apenas homenagear o legado de Nelson Rodrigues, mas também oferecer uma nova

perspectiva sobre a estética do corpo e do espaço no teatro contemporâneo. Queremos demonstrar como a arte pode transcender as barreiras do tempo e do espaço para tocar profundamente a alma humana, estimulando a reflexão e o diálogo sobre a condição humana em todas as suas facetas.

A prática da releitura encontra, em obras como esta, um terreno fértil para a experimentação e a imaginação. Ao visitar uma peça tão emblemática como *Valsa nº 6*, fomos convidados a explorar novas camadas de significado e a descobrir conexões previamente não exploradas, questionando nossas próprias interpretações sobre a peça. Cada imagem oferece uma nova camada de significado, uma nova maneira de enxergar os conflitos e dilemas que permeiam a história. Ao fazê-lo, somos lembrados da natureza subjetiva da arte e da infinita capacidade de uma obra para se reinventar e ressoar de maneira única com cada novo público.

Com um total de 25 fotos planejadas e capturadas, nossa intenção é não apenas documentar, – pois não apenas exploramos o processo de criação das fotos, mas também as escolhas estéticas e narrativas por trás de cada imagem –, mas reinterpretar e reimaginar a atmosfera única da peça de teatro, entendendo a fotografia como uma poderosa ferramenta para transmitir emoção, transmitir significado e provocar reflexão. Cada foto busca capturar a essência do texto original, oferecendo uma nova perspectiva, ao mergulhar ainda mais fundo na mente conturbada de Sônia.

Portanto, ao nos arriscarmos neste caminho de exploração e descoberta através da relação fotografia-teatro, fomos convidados a abraçar a diversidade de perspectivas e interpretações que a arte nos oferece.

REFERENCIAL TEÓRICO

A obra de Nelson Rodrigues é amplamente reconhecida por sua importância tanto no contexto brasileiro quanto no cenário teatral global, sendo

fundamental para entender não apenas a dramaturgia nacional, mas também aspectos profundos da condição humana: “como artista, sou capaz de muita coisa, menos de uma mensagem. Ninguém vai ao teatro para ver o que pensa o autor. Vai para ver o que pensa o personagem” (Rodrigues, 2002, p. 162).

Segundo o artigo “Por que estudar Nelson Rodrigues”, publicado no site Offlattes, Nelson Rodrigues foi um autor multifacetado, conhecido não apenas como o fundador do teatro moderno brasileiro, mas também como um dos maiores jornalistas do país. Sua escrita abrangente, que se estendeu por romances, folhetins, contos, crônicas e, principalmente, crônicas esportivas, revela um profundo entendimento da natureza humana e uma habilidade única para explorar os mais submersos amores e pecados.

Rodrigues é frequentemente descrito como um autor obsessivo, cuja vida e obra se entrelaçam de maneira intrínseca, como apontado no mesmo artigo. Sua narrativa, permeada por fatos biográficos contados tanto em primeira pessoa quanto por meio de seus inúmeros personagens, oferece uma visão íntima e penetrante da condição humana, explorando temas como desejo, traição e redenção: “mas vejam os mistérios da experiência artística. Como órfão de Manuel Bandeira, sou o diabo. Durante anos, minha vaidade fora gratificada, remunerada pelo seu elogio. Quando tão alto louvor emudeceu, criou-se um espantoso silêncio” (Rodrigues, 1993, p. 221).

A importância de estudar Nelson Rodrigues vai além de seu legado como dramaturgo, como evidenciado no texto “A importância de Nelson Rodrigues para o teatro contemporâneo”, publicado no blog Grapetes. Nesse artigo, destacam-se as contribuições de Rodrigues para a dramaturgia brasileira e sua influência duradoura sobre dramaturgos e diretores contemporâneos. O marco inaugural de seu teatro moderno, representado pela peça “Vestido de Noiva”, evidencia sua habilidade em explorar a complexidade da mente hu-

mana, mergulhando em temas como memória, alucinação e realidade.

Um dia, Lúcio Cardoso me disse: — “O assassinato de seu irmão Roberto está naquela cena assim, assim, de Vestido de Noiva”. Era verdade. Eu não sei se vocês se lembram de Vestido de Noiva. Como todos os meus textos dramáticos, é uma meditação sobre o amor e sobre a morte. Mas tem uma técnica especialíssima de ações simultâneas, em tempos diferentes. E, além disso, há, no seu desdobramento, na sua estrutura, o rigor formal de um soneto antigo (Rodrigues, 1993, p. 84).

Autores contemporâneos como Jô Bilac reconhecem em Rodrigues uma fonte de inspiração inesgotável para a construção de personagens complexos e paradoxais. A inteligência de seus diálogos, a forma como conduz a narrativa e a capacidade de mesclar horror e humor conferem às suas obras uma relevância atemporal, mantendo-as vivas e provocativas décadas após sua criação.

O teatro de Nelson Rodrigues apresenta um retrato vívido e muitas vezes perturbador da sociedade brasileira, como apontado no mesmo texto. Ao abordar questões como amor, sexo, morte e adultério, Rodrigues desafia as convenções sociais e oferece uma visão crítica e incisiva do Brasil contemporâneo, revelando as tensões e contradições de uma nação marcada pela diversidade cultural e pelas desigualdades sociais.

No entanto, apesar de sua importância incontestável, a obra de Nelson Rodrigues ainda é pouco conhecida e estudada no exterior. A falta de traduções de suas peças para outros idiomas tem sido um obstáculo significativo para sua disseminação global, limitando seu alcance e impacto no cenário teatral internacional. Portanto, é fundamental reconhecer e valorizar o legado de Nelson Rodrigues como um dos maiores dramaturgos brasileiros e uma voz poderosa no teatro contemporâneo global. Sua obra continua a inspirar e influenciar

artistas e espectadores, oferecendo uma visão profunda e penetrante da condição humana e da sociedade em que vivemos.

Além da contribuição de Nelson Rodrigues para o teatro brasileiro, a obra *Valsa nº 6*, escrita por ele em 1951, destaca-se como uma das mais significativas do autor. Ambientada em um ambiente claustrofóbico e repleto de tensão, a peça apresenta uma narrativa entrelaçada que mergulha nas profundezas da psique humana. *Valsa nº 6* é uma peça que desafia as convenções teatrais, tanto em sua estrutura narrativa quanto em sua abordagem estilística. Nelson Rodrigues emprega técnicas inovadoras, como monólogos interiores e quebras na linearidade temporal, para criar uma experiência teatral visceral e impactante: “[...] à *Valsa nº 6*. A recusa do velho Bandeira em opinar, simplesmente opinar, mesmo contra, chegava a ser uma agressão. Eis o que me perguntava: — ‘Por quê?’” (Rodrigues, 1993, p. 221).

No contexto da fotografia teatral, a relação entre teatro e fotografia é explorada por autores como Rubens Fernandes Junior. A fotografia de palco desempenha um papel crucial na captura da essência das performances ao vivo e na preservação dessas memórias para a posteridade. Autores como Fredi Kleemann destacam-se por seus registros fotográficos de inúmeros espetáculos teatrais, contribuindo para a compreensão da estética teatral de diferentes períodos históricos.

Portanto, ao analisar esses elementos em conjunto, podemos compreender a importância da fotografia como meio de documentação e tradução da cena teatral, pois a fotografia de palco no teatro desempenha um papel crucial na captura da essência das performances ao vivo e na preservação dessas memórias para a posteridade. Ao registrar os momentos efêmeros e emocionantes de uma peça teatral, os fotógrafos de palco oferecem uma janela para o passado, permitindo que o público reviva a experiência da performance através das imagens.

Uma das características mais distintivas da fotografia teatral é sua capacidade de representar

visualmente a atmosfera única de uma produção teatral. Desde o design do cenário até os figurinos e as expressões faciais dos atores, as fotografias de palco oferecem um registro tangível e imersivo da obra em sua totalidade:

o teatro imobilizado no fotograma ou no croqui, deslocado do tablado e da convivência com seu público não é mais teatro. É um sinal de uma obra de arte, um desenho imortalizado que permite reviver, supor, e por vezes recriar no futuro obras de outra natureza (Lima, 1985, p. 15).

Além disso, a fotografia teatral desempenha um papel fundamental no marketing e na promoção de uma peça. As imagens capturadas durante os ensaios e apresentações são frequentemente utilizadas em materiais promocionais, como pôsteres, flyers e anúncios on-line, para atrair o interesse do público e aumentar a visibilidade da produção.

Ao longo da história do teatro, a fotografia tem sido uma ferramenta essencial para documentar as performances e preservar a memória de produções teatrais icônicas. Desde os primeiros dias do teatro moderno até os avanços tecnológicos da era digital, os fotógrafos de palco têm desempenhado um papel vital na documentação e celebração do teatro como forma de arte.

No entanto, a fotografia teatral também apresenta desafios únicos. A natureza efêmera e imprevisível do teatro ao vivo exige dos fotógrafos habilidades técnicas e criativas para capturar os momentos mais significativos de uma performance. Além disso, a iluminação variável e os movimentos rápidos dos atores no palco podem apresentar desafios adicionais para os fotógrafos que buscam capturar imagens nítidas e expressivas.

Por natureza, o teatro é uma arte eventual, destinada a viver apenas na lembrança e no coração dos seus espectadores. É uma contradição ensejada pela fotografia o desejo de imortalizar

o instantâneo. Depois da primeira foto de cena, não conseguimos mais admitir que essas obras estivessem destinadas a desaparecer no seu próprio tempo (Lima, 1985, p. 15).

A prática da releitura de obras de arte é uma manifestação criativa que permeia diversas formas de expressão artística, desde escultura e pintura até dança, teatro e cinema. Essa abordagem implica uma nova interpretação da obra original, incorporando novos elementos estilísticos, materiais ou técnicas; contudo, preserva-se a fidelidade ao arranjo e tema fundamentais da obra primária. Como tal, a essência da obra original deve permanecer reconhecível mesmo na sua nova encarnação, oferecendo um diálogo entre passado e presente, tradição e inovação.

Vários artistas têm empregado a prática da releitura para criar obras completamente novas e originais, imprimindo nelas seu próprio estilo e visão artística, pois a releitura é um exercício de interpretação e criatividade, que permite ao artista dar uma nova vida e significado à obra original. Segundo Proust (apud Buoro, 2002, p. 20), “a verdadeira viagem do descobrimento não consiste em buscar novas paisagens, mas novos olhares”.

A compreensão da obra de arte original é fundamental para uma releitura bem-sucedida. Isso requer não apenas uma familiaridade com o trabalho do artista e sua técnica, mas também uma apreciação mais profunda do contexto histórico e cultural no qual a obra foi criada. A releitura, portanto, é um processo enriquecedor que envolve tanto a assimilação do legado artístico quanto a expressão individual do artista.

Além disso, é importante destacar que a releitura não se restringe apenas à produção artística. Ela pode ser entendida como uma nova leitura de qualquer forma de expressão, seja verbal, mental ou estética. Essa abordagem implica em uma leitura mais atenta, procurando identificar detalhes que possam ter passado despercebidos em uma leitura anterior. Assim, a releitura não apenas amplia nossa compreensão da obra original, mas

também enriquece nossa experiência estética ao proporcionar novas perspectivas e insights.

Em última análise, a prática da releitura de obras de arte é um exercício de conhecimento e criatividade que contribui para a evolução contínua da linguagem artística. Ao reinterpretar obras do passado, os artistas não apenas prestam homenagem aos seus predecessores, mas também expandem os limites da expressão criativa, criando conexões significativas entre o passado e o presente.

METODOLOGIA

1. Realização da atividade

As atividades de leitura, estudo e reflexão sobre o texto da peça “Valsa nº 6”, de Nelson Rodrigues, foram conduzidas remotamente, utilizando a plataforma Google Meet, no dia 20 de maio de 2024.

As pesquisas sobre a biografia do dramaturgo, fotografia de teatro e releituras de obras de arte foram realizadas também de forma remota no dia seguinte, 21 de maio de 2024.

2. Sujeitos envolvidos

As atividades foram realizadas em grupo, com a participação de dois integrantes: Alexandre Domingos Rodrigues, responsável pela elaboração da luz e fotografia, e Grazielli Aparecida Cerroni Sinatura, que representou a personagem Sônia nas fotografias. Ambos foram os responsáveis pela produção e assistência técnica durante as sessões de fotografia.

3. Período

O processo de preparação e planejamento da prática artística ocorreu ao longo do mês de maio de 2024.

As sessões de fotografia foram realizadas em uma sala de aula de teatro na Escola Educativa em São Carlos, São Paulo, no dia 27 de maio de 2024, no período da tarde, das 14 às 18 horas.

4. Materiais utilizados

Os cenários e figurinos foram improvisados a partir do material disponível na sala de aula de teatro. Foram utilizadas cortinas brancas como

pano de fundo, uma carteira e uma cadeira cobertas com tecidos brancos.

Os figurinos incluíram um vestido de noiva branco, um colete marrom, um casaco longo preto, um vestido vermelho e uma saia manchada com tinta vermelha.

Os adereços utilizados foram uma bengala de madeira, uma rosa artificial preta, fitas de cetim vermelhas, um buquê artificial com flores nas cores rosa e branca, uma estola, um boneco colorido, três bacias, um espelho e tecidos brancos.

5. Técnica utilizada

Para iluminação, foram utilizados refletores de jardim para criar os efeitos desejados durante as sessões de fotografia.

As fotografias foram capturadas utilizando um smartphone da Motorola Moto G71, com fotos na horizontal e vertical. A maioria das fotos foram feitas com o fotógrafo sentado no chão.

6. Processo de captura e seleção de imagens

Após montagem do cenário e seleção dos adereços, foram definidas poses e intenções para cada fotografia, em colaboração entre os integrantes do grupo.

As fotografias foram capturadas durante o período estabelecido, das 14 às 18 horas, no dia 27 de maio de 2024.

Após a captura, as imagens foram submetidas a um processo de tratamento realizado por Alexandre Domingos Rodrigues, seguido pela seleção das melhores imagens em colaboração com Grazielli Aparecida Cerroni Sinatura.

7. Justificativa da escolha da obra

Inicialmente, o grupo considerou a possibilidade de trabalhar com a peça “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna. No entanto, após discussões e reflexões, optou-se pela peça “Valsa nº 6”, de Nelson Rodrigues. A escolha se deu em função da natureza mais psicológica e poética des-

sa última obra, proporcionando um terreno fértil para a exploração artística e a criação fotográfica proposta neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização deste trabalho de fotografia de cena baseado na peça “Valsa nº 6”, de Nelson Rodrigues, foi uma caminhada de descoberta e aprendizado para todos os envolvidos. Mergulhamos de cabeça no universo da criação artística, explorando cada etapa com entusiasmo e dedicação.

A escolha da obra de Nelson Rodrigues se revelou acertada para o desenvolvimento da atividade. A profundidade psicológica e poética da peça “Valsa nº 6” proporcionou um terreno fértil para a exploração artística e a criação fotográfica proposta neste trabalho. Cada elemento do processo, desde a leitura e estudo do texto até a definição dos figurinos e adereços, contribuiu para uma imersão mais profunda na atmosfera da peça e na complexidade de sua personagem.

Durante as sessões de fotografia, experimentamos diferentes ângulos, luzes e expressões, buscando capturar não apenas imagens estáticas, mas momentos que transmitissem a essência emocional e narrativa da obra original. A colaboração entre os membros do grupo foi fundamental para o sucesso do projeto, com cada um contribuindo com sua criatividade e visão única.

Além de ser uma atividade enriquecedora do ponto de vista artístico, o processo de criação e produção das fotografias foi também uma experiência divertida e inspiradora. Ao longo do caminho, não apenas aprendemos sobre fotografia de cena e teatro, mas também fortalecemos nossa capacidade de trabalho em equipe, nossa criatividade e nossa habilidade de adaptação a desafios e imprevistos.

Enfim, este trabalho nos permitiu não apenas homenagear a obra de Nelson Rodrigues, mas também explorar novas formas de expressão artística e expandir nossos horizontes criativos. O resultado, uma coleção de imagens que capturam a essência da peça Valsa nº 6 de maneira única e impactante, é o testemunho do nosso compromisso com a arte e nosso desejo de compartilhar essa paixão com o mundo.

Seguem, a seguir, as fotografias de cena da peça Valsa nº 6, de Nelson Rodrigues, tendo como atriz Grazielli Aparecida Cerroni Sinatura, representando a personagem Sônia. As fotografias são da autoria de Alexandre Domingos Rodrigues.



Figura 2. Releitura da peça Valsa nº 6 (2)
Fonte: os autores.



Figura 1. Releitura da peça Valsa nº 6 (1)
Fonte: os autores.



Figura 3. Releitura da peça Valsa nº 6 (3)
Fonte: os autores.



Figura 4. Releitura da peça Valsa nº 6 (4)
Fonte: os autores.



Figura 5. Releitura da peça Valsa nº 6 (5)
Fonte: os autores.



Figura 6. Releitura da peça Valsa nº 6 (6)
Fonte: os autores.



Figura 7. Releitura da peça Valsa nº 6 (7)
Fonte: os autores.



Figura 8. Releitura da peça Valsa nº 6 (8)
Fonte: os autores.



Figura 9. Releitura da peça Valsa nº 6 (9)
Fonte: os autores.



Figura 10. Releitura da peça Valsa nº 6 (10)
Fonte: os autores.



Figura 11. Releitura da peça Valsa nº 6 (11)
Fonte: os autores.



Figura 12. Releitura da peça Valsa nº 6 (12)
Fonte: os autores.



Figura 13. Releitura da peça Valsa nº 6 (13)
Fonte: os autores.



Figura 14. Releitura da peça Valsa nº 6 (14)
Fonte: os autores.



Figura 15. Releitura da peça Valsa nº 6 (15)
Fonte: os autores.



Figura 16. Releitura da peça Valsa nº 6 (16)
Fonte: os autores.



Figura 17. Releitura da peça Valsa nº 6 (17)
Fonte: os autores.



Figura 18. Releitura da peça Valsa nº 6 (18)
Fonte: os autores.

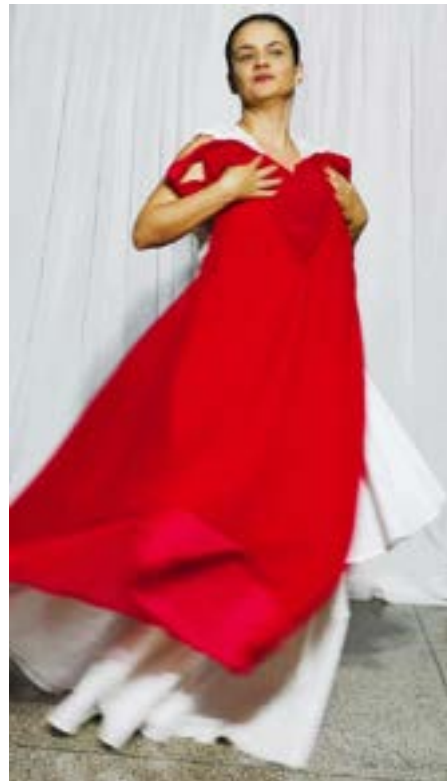


Figura 19. Releitura da peça Valsa nº 6 (19)
Fonte: os autores.



Figura 20. Releitura da peça Valsa nº 6 (20)
Fonte: os autores.



Figura 21. Releitura da peça Valsa nº 6 (21)
Fonte: os autores.



Figura 24. Releitura da peça Valsa nº 6 (24)
Fonte: os autores.



Figura 22. Releitura da peça Valsa nº 6 (22)
Fonte: os autores.



Figura 25. Releitura da peça Valsa nº 6 (25)
Fonte: os autores.

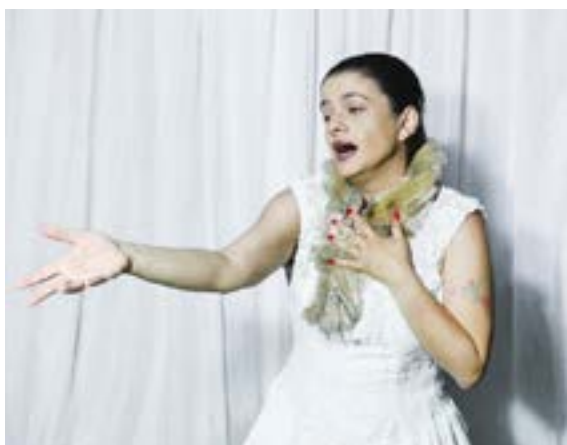


Figura 23. Releitura da peça Valsa nº 6 (23)
Fonte: os autores.

REFERÊNCIAS

BUORO, A. B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2003.

LABÔ – Laboratório de Política, Comportamento e Mídia da Fundação São Paulo/PUC-SP. **Por que estudar Nelson Rodrigues**. 2023. Disponível em: [https://offlattes.com/archives/14533#:~:text=Nelson%20Falc%C3%A3o%20Rodrigues%20\(1912%2D1980,dos%20maiores%20jornalistas%20do%20Brasil](https://offlattes.com/archives/14533#:~:text=Nelson%20Falc%C3%A3o%20Rodrigues%20(1912%2D1980,dos%20maiores%20jornalistas%20do%20Brasil). Acesso em: 21 maio 2024.

LIMA, M. M. A. de. **Imagens do teatro paulista**. São Paulo: IMESP/CCSP, 1985.

RODRIGUES, N. **O remador de Ben-Hur**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RODRIGUES, N. **A menina sem estrela**: memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



ANDRÉIA DOS REIS CARVALHO ¹
ANDRESSA MARILYN DA SILVA ²
FERNANDA MATTOS RUSSO ³
JULIANE FRAGA FERREIRA ⁴
SARAH XAVIER ALVES DOS SANTOS ⁵

DESVELANDO A BIDIMENSIONALIDADE: explorando metodologias do ensino das artes através de uma janela artística

Unveiling two-dimensionality: exploring methodologies for teaching arts through an artistic window

ARTIGO 2

21-35

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Blumenau/SC. E-mail: andreaia.10reis@gmail.com.

² Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rio Pardo/RS. E-mail: marilynandressa@gmail.com.

³ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Porto Alegre/RS. E-mail: fernandamattosrusso@gmail.com.

⁴ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Gramado/RS. E-mail: fraga.juliane2f@gmail.com.

⁵ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Joinville/SC. E-mail: sarahxavier5884@gmail.com.

Resumo: este trabalho é o relato de experiência da prática artística desenvolvida em grupo na disciplina Prática Interdisciplinar: Metodologias do Ensino das Artes e a Bidimensionalidade (ART113), no curso de Artes Visuais da UNIASSELVI. O texto inicia com uma introdução, em que se situa a ideia da prática e a escolha da artista Tarsila do Amaral, para que, por meio de diversas releituras, fosse aberta uma janela artística. Em seguida, as técnicas, materiais e estilos usados são expostos na seção metodologia. Por fim, são exibidos os resultados das práticas e elaboradas reflexões sobre este processo.

Palavras-chave: Arte. Tarsila do Amaral. Bidimensionalidade.

Abstract: this work is an experience report of artistic practice developed in a group in the discipline Interdisciplinary Practice: Arts Teaching Methodologies and Bidimensionality (ART113), in the Visual Arts course at UNIASSELVI, starting as an introduction where the idea of the practice and the choice of the artist Tarsila do Amaral are located so that, through several reinterpretations, an artistic window would be opened, then the techniques, materials and styles used are exposed in the methodology section, afterwards, the results of the practices are displayed and finally, reflections on this process are elaborated.

Keywords: Art. Tarsila do Amaral. Bidimensionality.

INTRODUÇÃO

Ao adentrar no universo da arte, nosso grupo buscou novos caminhos para explorar e expandir a criatividade. Fomos desafiadas a não apenas trabalhar com a bidimensionalidade, mas também a mergulhar na obra de uma pintora brasileira de renome: Tarsila do Amaral. Suas obras, repletas de cores vibrantes e formas singulares, serviu como uma fonte inesgotável de inspiração para um projeto artístico que pode ser realizado em sala de aula, envolvendo as crianças do Ensino Fundamental I ou II.

O objetivo para nós era claro: em vez de simplesmente reproduzir suas obras, queríamos mergulhar na essência de sua arte, compreendendo seus motivos e técnicas para, então, aplicá-los em nosso próprio trabalho. A escolha recaiu na criação de um cenário único: a janela. Esse elemento, presente tanto na vida cotidiana quanto em muitas das obras de Tarsila, ofereceu uma rica oportunidade para explorarmos a bidimensionalidade, a perspectiva, a composição e a expressão artística.

O desafio adicional era trabalhar em equipe, unindo as mentes e as habilidades de todas, a fim de criar uma única peça de arte. Uma janela de quatro vidros tornou-se, assim, o ponto focal de nossa colaboração, pois cada vidro conteria uma releitura das obras da Tarsila, representando uma letra da palavra “ARTE”. Para nós, essa janela simboliza a conexão de diferentes perspectivas e experiências.

Nesse aspecto, Fischer (1987) destaca que a arte nunca foi uma produção de origem individual, mas coletiva, originando-se de uma necessidade coletiva. O ser humano utiliza-se da arte para dialogar com o meio em que vive. Afinal, a arte somente tem sentido quando sua representação é uma representação social.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho é uma releitura influenciada pela obra Tarsila do Amaral (1886–1973), reconhecida artista da arte brasileira. Segundo Michel Bete Pe-try (2021, p. 2), ela “produziu no decorrer da sua carreira artística 2160 obras”, dando ênfase às suas metodologias e ao uso da bidimensionalidade.

Tarsila foi uma importante artista plástica brasileira do movimento modernista que, ao lado dos escritores Oswald de Andrade e Raul Bopp, inaugurou o movimento denominado “Antropofagia”. Com relação à sua participação no movimento modernista, fica evidente que:

O movimento modernista brasileiro foi inegavelmente marcado pelo trabalho de duas mulheres de origem social e temperamento bastante distintos: Anita Malfatti (1889-1964) e Tarsila do Amaral (1886-1973). [...] a segunda é considerada a grande musa do movimento, em razão de várias de suas telas tão bem ilustrarem o ideário moderno dos manifestos Pau-Brasil e antropofágico. (Couto, 2008, p. 126)

De acordo com Laura Aidar (2024), sua trajetória inicia-se em Capivari, São Paulo, em 1886. Tarsila era de uma família abastada, viajou para Barcelona, na Espanha, e pintou seu primeiro quadro com 16 anos. Após, viajou para Paris, na França, em 1920, estudando na Academia Julian. Em 1922, no mesmo ano da Semana de Arte Moderna, participou do Salão Oficial dos Artistas da França. De 1926 a 1930, fez parte do “Grupo dos Cinco”, ao lado de Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Mário de Andrade e Menotti del Picchia, uma aliança que buscava mudar o cenário histórico, cultural e artístico brasileiro. Em 1973, aos 86 anos, a artista faleceu.

Quanto à arte bidimensional, foco deste trabalho, pode-se definir como “uma forma de expressão artística que se caracteriza por ser produzida em uma superfície plana, como papel, tela ou parede” (Arte [...], 2019, on-line). Entende-se que uma grande parte das produções estudadas e vistas como obras-primas apresentam esse formato, já que é versátil, possibilitando o uso de várias:

técnicas artísticas fundamentais utilizadas na arte bidimensional incluem o uso de cores, texturas, linhas e formas para criar composições visualmente interessantes [...] Uma das características marcantes da arte bidimensional é a sua capacidade de transmitir emoções, ideias e sensações por meio de imagens planas. (Arte [...], 2019, on-line)

Percebe-se, então, que é possível criar releituras de obras dentro da bidimensionalidade. Nosso grupo escolheu a artista Tarsila do Amaral, pois tratava-se de uma figura feminina com muita importância na arte brasileira. Essa artista também experimentou diferentes estilos, que representam e exploram bem o potencial da bidimensionalidade. Afinal:

Tarsila estudou em Paris, onde influenciada pelos grandes mestres europeus, como Picasso e Matisse. Foi durante esse período que ela entrou em contato com o movimento cubista, que buscava representar a realidade de uma forma mais fragmentada e abstrata. Essa estética inovadora teve um impacto profundo em Tarsila, que começou a experimentar com as formas geométricas e as perspectivas múltiplas características do cubismo. (Faria, 2012, on-line)

Além disso, ao acrescentar um terceiro fator à nossa escolha, a educação sobre a realidade cultural e social brasileira, observamos que “em todas as suas obras, é possível perceber a fusão do cubismo com a brasilidade, expressando uma visão

educativa única e original” (Faria, 2012, on-line). Ao mesmo tempo, consideramos que:

A produção de Tarsila até hoje instiga a uma reflexão sobre a realidade brasileira, despertando para o que é “brasilidade”. Não é à toa que acervos como o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, o Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo, o Instituto de Estudos Brasileiros e a Pinacoteca do Estado de São Paulo têm diversas telas e desenhos de Tarsila do Amaral. (Silva, 2015a, p. 124)

Tendo em vista que o papel do professor é estimular o raciocínio e a comunicação, partimos de um princípio básico de Freire, de que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (Freire, 2002, p. 23-24).

Decidimos criar uma janela artística com obras de Tarsila, representando tanto a artista quanto sua produção, que tiveram grande importância nos movimentos artísticos. À frente, colocamos o autorretrato da artista, como se ela estivesse desempenhando o papel de uma professora, mostrando que a arte pode ser vista e compreendida de diferentes maneiras, despertando no espectador a capacidade de refletir e questionar o que o autor quis transmitir através de sua obra.

Outro fator que aproxima a artista da educação foi sua relação com seu aluno Tuneu, mostrando

que, além de seu talento nas artes, também possuiu um viés de educadora:

a relação mestre-discípulo entre Tuneu e Tarsila, o elemento mais importante é, talvez, a generosidade da pintora, que não impõe ao talentoso adolescente a sua visão do que é criação artística, mas, ao contrário, permite-lhe descobrir o próprio caminho, através da disponibilidade em examinar com ele o seu projeto em formação, deixando-lhe a liberdade de ser si próprio. (Magalhães, 2016, p. 4)

A escolha por uma releitura, em vez de uma colagem das obras da artista ou uma simples imitação, deve-se justamente ao fator criatividade, incentivando algo novo, com um aspecto de eternos aprendizes. Afinal, assim como na antropofagia, consumimos as obras e os significados de Tarsila e os incorporamos em nossas próprias narrativas, fazendo como ela, que “se destacou por sua inventividade, rompendo com o ‘já feito’ na pintura brasileira” (Santos, 2012, p. 143). Vale mencionar que uma mera cópia seria:

Uma importação sem reflexão torna-se uma imitação deteriorada. Pelo contrário, a proposta dos modernistas era que os artistas brasileiros conhecessem os movimentos estéticos modernos europeus, mas criassem uma arte com uma feição focada em nosso Brasil (SANTOS, 2012, p 27).

Considerando a bidimensionalidade, a importância de Tarsila do Amaral e a questão da educação, ficou claro o caminho a ser seguido. Desse modo, criamos nossas releituras e abrimos essa janela para um mundo artístico complexo e cheio de possibilidades.

METODOLOGIA

Relato de Experiência de Andréia dos Reis Carvalho

No dia 16 de maio, enquanto explorava as obras de Tarsila do Amaral para um projeto da disciplina de Artes Visuais, uma pintura em particular capturou minha atenção. A imagem de uma mulher solitária emergiu com força, despertando minha curiosidade e empatia. Intrigada, mergulhei nos relatos que descrevem a cena:

Um vento forte se abate sobre uma solitária figura feminina em uma paisagem noturna, melancólica... A personagem está de costas, vestindo um traje rosa; não vemos seu semblante, mas o formato do seu corpo, tal como uma gota de lágrima, sugere seu estado de espírito. (Figura [...], 2019, on-line)

Inspirada por essa narrativa visual, decidi reatualizar minha própria interpretação usando papel de desenho tamanho A4, pincéis, tinta aquarela e lápis de cor para os contornos. Com lápis e borracha, delineei cuidadosamente a forma que emergia da minha imaginação.

Além disso, durante uma reunião criativa com minha equipe, concordamos que cada membro ficaria responsável por uma letra da palavra “Arte”. Coube a mim a letra T. Então, surgiu a ideia de transformar a forma de uma árvore na letra T, integrando-a de forma simbólica e visual ao meu trabalho. Essa escolha não apenas reflete a influência da natureza na obra de Tarsila, mas também adiciona uma camada de significado ao meu próprio trabalho, entrelaçando elementos da natureza com a expressividade artística.



Figura 1. Obra Figura só, de Tarsila do Amaral, 1930

Fonte: <https://artenocaos.com/pintura/figura-so-obra-de-tarsila-do-amaral-que-retrata-um-momento-reflexivo-da-artista/>. Acesso em: 18 jul. 2024.



Figura 2. Início da prática interdisciplinar com a letra "T"
Fonte: as autoras.



Figura 3. Passo a passo da pintura com a letra "T"
Fonte: as autoras.



Figura 4. Continuação da pintura
Fonte: as autoras.



Figura 5. Materiais utilizados
Fonte: as autoras.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ANDRESSA MARILYN DA SILVA

Realizei minha prática no meu quarto. Iniciei na segunda-feira, 13 de julho, e levei em torno de cinco horas alternadas. Utilizei folha A4, borracha e lápis para desenhar; e marcadores e lápis de cor para pintar. Usei como referência a obra *Manacá*, da Tarsila do Amaral, que reproduz o arbusto ornamental brasileiro. Em sua forma original, o arbusto apresenta apenas uma cor, mas Tarsila utili-

za tonalidades intensas e vibrantes na obra, com azul, rosa e verde, o que expressa uma liberdade artística nas pétalas desiguais, características de sua representação artística.

Conforme acordado em reunião, cada membro do grupo ficaria responsável por uma parte para reproduzir. Fiquei com a letra “E”. Depois, juntaríamos todas as partes para compor o nosso trabalho final. De forma geral, foi muito satisfatório fazer o meu desenho. Tive um pouco de dificuldade em criar luz e sombra devido aos marcadores que escolhi, pois tinham cores mais vibrantes e eu não tinha todos os tons de que gostaria.



Figura 6. Obra *Manacá*, de Tarsila do Amaral, 1927
Fonte: <https://www.wikiart.org/en/tarsila-do-amaral/manac-1927>. Acesso em: 18 jul. 2024.



Figura 7. Início da prática interdisciplinar com a letra “E”
Fonte: as autoras.



Figura 8. Durante o processo da prática interdisciplinar
Fonte: as autoras.



Figura 9. Materiais utilizados para coloração
Fonte: as autoras.



Figura 10. Resultado final do desenho da letra “E”, tendo como referência a obra Manacá
Fonte: as autoras.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FERNANDA MATTOS RUSSO

Esta prática começou com uma reunião em que, juntas, decidimos criar uma arte única, cada uma com seu estilo. Depois, a obra final seria unida por meio digital. Conversando, resolvemos fazer uma janela com a palavra “arte” e com uma professora olhando essa janela. Ficou decidido que nossa inspiração seria Tarsila do Amaral, devido às suas incríveis contribuições na arte. Afinal,

[...] a obra de Tarsila até hoje inspira a uma reflexão sobre a realidade brasileira, despertando seus fruidores para o elemento “brasilidade”. A tela Abaporu sintetizou um espírito que pairava sobre a esfera intelectual brasileira. Todos os esforços culturais eram dirigidos à proposta de brasilidade, ou seja, as manifestações artísticas buscavam o que havia de original e nitidamente brasileiro. (Silva, 2015b, p. 4)

Minha pintura foi a janela da letra “A”, de tamanho A4. Levei um total de oito horas para concluir ao longo de cinco dias. Comecei com lápis e folha comuns, fazendo um esboço (conforme Figura 11) a partir de várias referências da artista. Após, comecei a colorir com a técnica aquarela. A ideia era usar cores frias no fundo e quentes no sol e na letra (conforme a Figura 12). Essa parte tomou bastante tempo, pois não domino a pintura em aquarela e as tonalidades não ficavam do meu agrado. Não deixei algumas partes secarem antes de começar outras e tive de arrumar quando as cores começaram a se misturar, esperando bastante tempo entre uma camada e outra, já que eram dias de chuva. Após insistir e reparar a pintura algumas vezes, cheguei a um resultado satisfatório.

Todo o processo de criação foi dentro de minha casa e as pessoas envolvidas incluíam as colegas de meu grupo. Quanto à intervenção, depois de as obras serem unidas, será postada nas redes sociais.

Apesar das dificuldades, pintar essa obra foi maravilhoso. Pude conhecer melhor a Tarsila e suas contribuições, praticar a técnica de pintura, criar algo artístico junto de outras pessoas — em vez de sozinha. Além disso, pude explorar as cores, que costumam ser mais sutis em meus estilos habituais, ou até monocromáticas. Essas mudanças foram bem-vindas e estou feliz com o resultado que alcancei.



Figura 11. Esboço a lápis
Fonte: as autoras.



Figura 12. Colorida com aquarela
Fonte: as autoras.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE JULIANE FRAGA FERREIRA

Iniciei o processo pesquisando obras em que pudesse inserir a letra “R” da palavra “ARTE” em uma releitura. Escolhi a icônica obra *Abaporu*, por conta de o formato da pessoa representada já lembrar a letra escolhida.

Abaporu é considerada a obra de arte mais valiosa do Brasil, trazendo críticas sociais trabalhistas da época, representada por mãos e braços fortes contrastando com uma cabeça pequena, que demonstram a falta de posicionamento crítico dos trabalhadores e a brasilidade contida na expressão artística de Tarsila do Amaral.

Essa arte demorou cerca de uma hora para ser concluída. Primeiramente, em uma folha A4 de 150 mg, fiz um esboço com um lápis 2B, buscando respeitar as formas e proporções tão marcantes da pintura. Alterei a silhueta do personagem central da obra para que lembrasse mais a letra “R” e mantive o restante.

Para a pintura, utilizei lápis de cor aquarelável tanto nas partes marrons quanto nas verdes, utilizando dois tons das respectivas cores. Inicialmente, pintei o personagem a partir das bordas para o centro, aliviando a pressão do lápis no papel para que a saturação da cor diminuísse conforme a necessidade. Por fim, com um tom mais escuro, deixei as bordas mais marcadas. Para o cacto e a grama, o processo foi igual, porém a parte mais clara do objeto concentra-se em uma das extremidades, não no centro. Depois disso, pintei o sol utilizando dois tons de amarelo, e utilizei um tom de azul para colorir o céu.

No geral, o processo de criação foi agradável e relaxante, principalmente na parte da pintura. O maior desafio foi buscar reproduzir o estilo das formas das mãos e dos pés, que refletem muito a personalidade artística da pintora. Ao final, senti-me contente de ter realizado esse trabalho, pois sou uma grande fã da Tarsila do Amaral.



Figura 13. Obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, 1928
Fonte: <https://www.culturagenial.com/abaporu>. Acesso em: 18 jul. 2024.

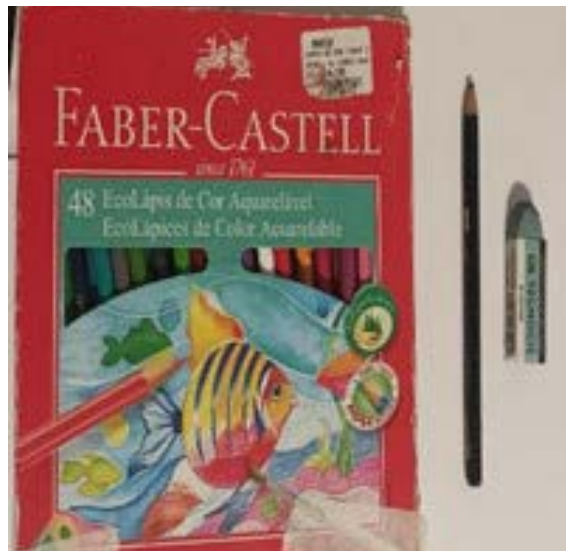


Figura 14. Materiais utilizados / Fonte: as autoras.



Figura 15. Esboço letra “R” / Fonte: as autoras.



Figura 16. Arte finalizada / Fonte: as autoras.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE SARAH XAVIER

A origem da palavra “retrato” remonta ao latim, derivando de “retratctus”, particípio do verbo “retrahere”, que significa “tirar para fora” ou “copiar”. O retrato, portanto, é a representação de uma pessoa ou grupo, elaborada a partir de um modelo vivo, de documentos, de fotografias ou da memória. Essa forma de arte tem suas raízes na ideia de mimese, em que o objetivo é copiar ou reproduzir fielmente a aparência do modelo retratado.

Os retratados mantêm algo mais que a lembrança esfumaçada do modelo. De algum modo, eles mantêm viva sua presença: conservam e protegem sua presença viva que se percebe sempre por meio de seu olhar iluminado.

[...] Um bom retrato é inconfundível: manifesta os traços pessoais de um determinado indivíduo, traços que não querem dizer, curiosamente, que a

imagem deva necessariamente parecer fisicamente ao modelo. Deve, antes de tudo, evocar o modelo espiritualmente, permitindo que ele se manifeste através da obra perante os sentidos do espectador. (Azara, 2002, p. 13-14)

Para a realização deste trabalho, foi utilizado papel duo design 250g tamanho A4, lápis de número 2 (grafite HB), borracha e canetinhas coloridas tradicionais, como mostra a Figura 17.



Figura 17. Materiais utilizados
Fonte: as autoras.

Utilizei como inspiração principal o Autorretrato – Le manteau rouge, de Tarsila do Amaral. Ela se retrata com o casaco vermelho que vestira em uma recepção em homenagem a Santos Dumont no Hotel Clariage, em Paris, no dia 23 de abril de 1923, em um jantar oferecido pelo embaixador do Brasil, Souza Dantas.

Iniciei o desenho fazendo o esboço da modelo e incluí modificações, que foram: uma boina em formato de paleta de artista, brincos de pérolas, colar de escrita contendo a palavra “ARTE” e, nas mãos, três pincéis. Logo após, usei canetinhas coloridas para contornar o desenho com suas respectivas cores.



Figura 18. Obra Autorretrato – Le manteau rouge, Tarsila do Amaral, 1923 / Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1552/auto-retrato>. Acesso em: 18 jul. 2024.



Figura 19. Início da prática /Fonte: as autoras.

Em seguida, foi feita a coloração da obra usando a técnica de pintura com canetinhas, ela é realizada com linhas regulares, ou seja, os traços são feitos em ligeiros ziguezagues ou paralelos, bem junto do outro. Logo, o resultado será uma imagem interessante e uniforme.



Figura 20. Coloração com canetinha
Fonte: as autoras.



Figura 21. Releitura finalizada
Fonte: as autoras.

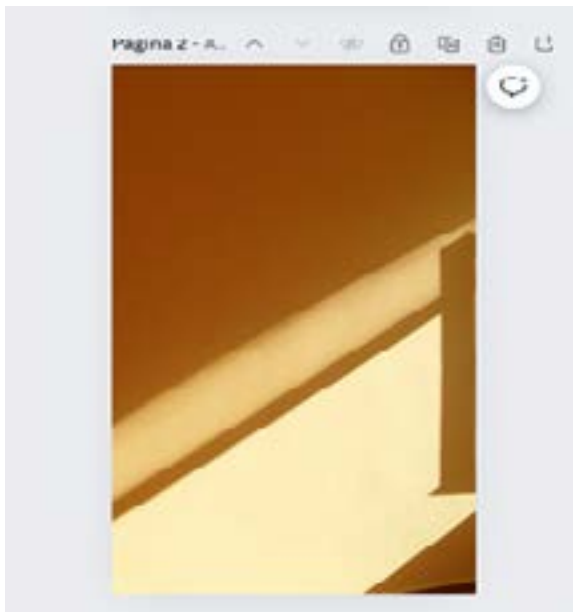
Posteriormente, foi utilizado o desenho de todos os membros da equipe para a montagem da nossa “janela artística”. Foram usados dois aplicativos digitais para o resultado: Canva e InsMind. Inicialmente, foi utilizado o InsMind, que é um aplicativo para remover o fundo de maneira digital de qualquer foto. Desse modo, ele foi usado para o autorretrato da Tarsila do Amaral.



Figura 22. Removendo o fundo da obra / Fonte: as autoras.

Em seguida, foi usado o aplicativo Canva, criando as molduras de janela, o fundo, os efeitos de luz e a colagem da Tarsila do Amaral.

1 – Escolha do fundo



2 – Incluindo as molduras na janela



3 – Inclusão dos trabalhos na janela

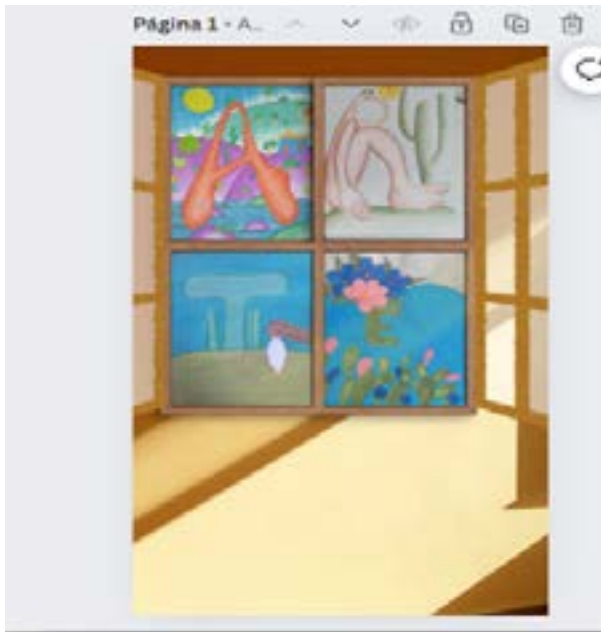


Figura 23. Design com o Canva passo a passo / Fonte: as autoras.

4 – Por fim, incluir o autorretrato



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a autora Fernanda, foi possível praticar um olhar atento ao realizar a releitura. Ela também acredita que seja verdade que é possível criar algo belo e significativo em conjunto sem perder a individualidade, percebendo um resultado satisfatório no quesito técnico.

Já a autora Andressa ressalta que o grupo mostrou que é possível realizar um trabalho com pessoas de diferentes cidades sem deixar de lado a identidade de cada um, sendo muito gratificante realizar a releitura do que foi proposto.

A autora Juliane explicitou que, na realização deste trabalho, o grupo conseguiu recriar uma releitura satisfatória, superando os desafios da distân-

cia com as colegas a fim de realizar um resultado final com a personalidade de cada uma, além de conseguirem enaltecer, dentro da proposta, uma artista brasileira que tem admiração conjunta.

A janela com obras da Tarsila do Amaral revela, para a autora Sarah, a vibrante essência do modernismo brasileiro, destacando o uso de cores intensas e formas simplificadas. O autorretrato expressa sua identidade e influências culturais e pessoais.

O resultado foi muito gratificante para a autora Andréia, pois, em uma janela, apenas conseguimos expor quatro releituras de uma artista, que foi Tarsila de Amaral. Ao mesmo tempo, o grupo foi fiel em enfatizar as cores encontradas na natureza do Brasil.

REFERÊNCIAS

- AIDAR, L. Tarsila do Amaral. **Toda Matéria**, [s. l.], c2024. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tarsila-do-amaral/>. Acesso em: 23 jul. 2024
- ARTE bidimensional: história, características, autores e obras. **Maestrovirtuale**, [s. l.], 9 dez. 2019. Disponível em: https://maestrovirtuale.com/arte-bidimensional-historia-caracteristicas-autores-e-obras/?expand_article=1. Acesso em: 23 jul. 2024
- AZARA, P. El ojo y la sombra: una mirada al retrato em occidente. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, Sl, 2002. In: CARVALHO, S. F. O. **Retratos: entre as cores e a materialidade**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2010.
- BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COUTO, M. F. M. Caminhos e descaminhos do modernismo brasileiro: o “confronto” entre Anita e Tarsila. **Esboços: histórias em contextos globais**, [s. l.], v. 15, n. 19, p. 125-150, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.007/2175-7976.2008v15n19p125>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- FARIA, R. Tarsila do Amaral: cubismo e brasilidade. **De toda forma**, 5 abr. 2012, Disponível em: <https://detodaforma.com/tarsila-do-amaral-cubismo-e-brasilidade>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- FIGURA só. Obra de Tarsila do Amaral que retrata um momento reflexivo da artista. **Arte no Caos**, [s. l.], 5 abr. 2019. Disponível em: <https://artenocaos.com/pintura/figura-so-obra-de-tarsila-do-amaral-que-retrata-um-momento-reflexivo-da-artista/>. Acesso em: 20 maio 2024.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FUZARI, M. H.; FERRAZ, M. H. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 1993.
- LEDUR, R. R. **Professores de arte e arte contemporânea: contextos de produção de sentido**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MAGALHÃES, R. C. Tuneu, Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como um rito da iniciação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 259-263, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643728>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- PETRY, M. B. Tarsila: gravuras e Louvor à natureza, desenhos eternos de Tarsila do Amaral. **Revista de História da Arte e da Cultura**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 100-118, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rhac/article/view/15916>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- SANTOS, S. D. **Um diálogo cultural: Tarsila do Amaral**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://adelfa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/b66132c0-ec69-4300-9fc2-c45283b9f88c/content>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- SILVA, D. O. S. Tarsila Do Amaral –A Construção De Uma Narrativa Sobre “Brasilidade”. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 116-126, 2015a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2015v12n2p116/30950>. Acesso em: 23 jul. 2024
- SILVA, D. O. S. Tarsila do Amaral: ensaio sobre “Brasilidade”. **Revista Extraprensa**, São Paulo, Brasil, v. 8, n. 2, p. 54-60, 2015b.



CARLOS ALEXANDRE DE ANDRADE ¹
FELIPE DE SOUZA MONDA ²
JOCEMAR DE QUADROS CHAGAS ³
SIDNEI PEREIRA DE OLIVEIRA ⁴

PRÁTICA CÊNICA “QUEM VAI ALIMENTAR OS PORCOS?”

Scenic practice “who will feed the pigs?”

ARTIGO 3

36-43

¹ Acadêmico do curso de Licenciatura em Teatro da UNIASSELVI – Polo de Ponta Grossa, PR. carlosdrade.alex@gmail.com.

² Tutor externo no curso de Licenciatura em Teatro da UNIASSELVI – Campos dos Goytacazes, RJ. felipe.tutor.uniasselvi@gmail.com.

³ Acadêmico do curso de Licenciatura em Teatro da UNIASSELVI – Polo de Ponta Grossa, PR. jocemarchagas@gmail.com.

⁴ Acadêmico do curso de Licenciatura em Teatro da UNIASSELVI – Polo de Carazinho, RS. oliv_sidi@hotmail.com.

Resumo: Este artigo traz o relato de uma experiência cênica apresentada no âmbito de uma disciplina no 5º semestre de um curso de Licenciatura em Teatro. A cena foi criada por um dos autores para participar de teste seletivo para um grupo de teatro municipal e a encenação o ajudou a obter o 1º lugar no referido teste. Posteriormente, a cena fez parte de uma Mostra de Cenas Curtas, aberta ao público, foi filmada, permitindo a concretização deste trabalho. Os principais temas trabalhados para a criação da cena foram “releituras de textos de teatro”, “o corpo no teatro” e “práticas da voz”.

Palavras-chave: Prática cênica. Corpo do ator no teatro. Práticas da voz. Dramaturgia.

Abstract: This article reports on a scenic experience presented as part of a discipline in the 5th semester of a Theater Degree course. The scene was created by one of the authors to participate in a selection test for a municipal theater group and the staging helped him obtain 1st place in that test. Subsequently, the scene was part of a Short Scene Exhibition, open to the public, and was filmed, allowing this work to be carried out. The main themes worked on to create the scene were “rereadings of theater texts”, “the body in theater” and “voice practices”.

Keywords: Scenic practice. Theatre actor body. Voice practices. Dramaturgy.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz o relato da experiência cênica desenvolvida pelos autores durante o semestre letivo 2024/1, no âmbito da disciplina “Prática Interdisciplinar: Processos Criativos do Teatro”, integrante do 5º módulo do curso de Licenciatura em Teatro da UNIASSELVI. O tema gerador da prática foi “Processos criativos do Teatro”, baseado nas disciplinas “Representações do Corpo na Arte e Processos Criativos”, “Práticas e Metodologias da Voz”, “Aspectos Visuais do Teatro” e “Maquiagem e Caracterização”. A experiência cênica desenvolvida neste semestre letivo – 2024/1 – consiste em uma cena de três minutos, executada por apenas um dos autores deste trabalho (acompanhado de um pianista) e apresentada ao público no dia 28 de junho de 2024 em uma Mostra de Cenas Curtas, na cidade de Ponta Grossa/PR.

Este trabalho está organizado assim: na seção Sujeitos, Definições e Justificativa, apresentamos os sujeitos presentes neste relato, os conteúdos estudados nas disciplinas do semestre letivo 2024/1, que serviram como referencial teórico para a prática cênica realizada e as definições tomadas para construir a prática cênica relatada. A seção Metodologia traz dados sobre o planejamento do trabalho e as adaptações realizadas. A seção Resultados e Discussões apresenta o relato da prática cênica e, na última seção, apresentamos algumas Considerações Finais.

SUJEITOS, DEFINIÇÕES E JUSTIFICATIVA

Esta seção apresenta, com base nas instruções para a prática cênica dispostas na trilha de aprendizagem da disciplina “Prática Interdisciplinar: Processos Criativos do Teatro”, a justificativa para a escolha da prática cênica relatada neste trabalho.

Durante os estudos da disciplina “Representações do Corpo na Arte e Processos Criativos”, cha-

mou-nos a atenção as possibilidades de utilização do corpo de forma não convencional. Em específico, Moraes, Castro e Santos (2022) nos ensinam que um artista precisa reaprender a falar, andar, agir, girar e equilibrar-se em cima de um palco. Precisa construir um novo corpo que se sobrepõe à herança biológica. Isso nos motivou a experimentar, reexperimentar e colocar em cena um corpo inesperado que fala, canta, anda, gira, cai, rodopia, salta, permanece imóvel e, depois, repete todas essas coisas. Tudo isso em uma cena de três minutos.

Ao estudar a disciplina “Práticas e Metodologias da Voz”, aprendemos o conceito de partitura da voz, que pode ser entendida da seguinte forma: “a interpretação dos atores, entre outras coisas, produz variações no texto, e estas podem ser registradas na partitura vocal” (Gayotto, 1997 *apud* Freire, 2022, p. 11). A ideia de partitura, aplicada à voz, traz duas possibilidades: a primeira é a de que a criação sonora/vocal realizada pelo ator no momento do ensaio possa ser repetida em outros momentos; a segunda é a possibilidade de registrar-se no papel (de alguma forma) as nuances dadas pelo ator àquelas palavras/sons. Esse conceito de criar partitura de voz foi trabalhada na concepção da cena relatada, com a ideia de criação de uma partitura corporal. Além disso, consideramos de suma importância os ensinamentos acerca do cuidado com a voz disponibilizados durante a disciplina, tanto no livro didático quanto na trilha de aprendizagem. Experimentamos, também, durante o semestre, alguns exercícios de aquecimento do aparelho fonador conforme descritos no livro da disciplina.

Ao estudar “Maquiagem e Caracterização”, apesar da ênfase dada à criação de figurinos e à concepção de maquiagens para caracterizar personagens, percebemos que é possível utilizarmos o próprio corpo e rosto do ator para criar tais caracterizações. Isto fez parte da pesquisa de J. Grotowski, conhecida atualmente como Teatro Pobre, com a qual todos os autores deste trabalho têm uma particular simpatia. Tentamos, na concepção

da cena relatada, seguir o indicado por Grotowski, para quem “as expressões faciais dos atores geravam o que o encenador chamou de uma máscara orgânica, [cujos] atores criavam máscaras por meio de movimentações de músculos faciais durante a encenação” (Navarro, 2022, p. 10). Por fim, para não deixar de mencionar a disciplina, destacamos que, com base no estudo dos “Aspectos Visuais do Teatro” (Peruzzo, 2022), buscou-se inspiração nos aspectos visuais contemporâneos para a concepção da iluminação. Considerando que a apresentação pública ocorreria em um teatro totalmente equipado, o foco foi criar uma iluminação que produzisse imagens variadas: ora destacando o ator em cena, ora o ocultando completamente, ou, ainda, revelando apenas sua silhueta.

Para dar ênfase à iluminação e a fazer uma parte essencial da experiência visual de acompanhar a cena, optou-se por um figurino que não competisse com a iluminação: o ator vestia, simplesmente, roupas pretas (o que também ajudava a fazê-lo desaparecer na escuridão em certos momentos).

Acreditamos que os elementos que indicamos nesta seção, integrantes das disciplinas que compõem o 5º semestre do curso, justificam plenamente as escolhas feitas tanto na concepção da cena quanto na escolha da apresentação pública da cena para relatarmos enquanto prática cênica desenvolvida pelos autores durante o semestre letivo.

METODOLOGIA

Nas primeiras semanas do semestre letivo 2024/1, em reunião de planejamento, surgiu a ideia para a prática cênica que realizaríamos: o texto para teatro infantil “Embaixo da minha cama”, de autoria de Jocemar de Quadros Chagas, seria montado em Carazinho/RS por um grupo de estudantes da Educação Básica, com direção de Sidnei Pereira de Oliveira, que, por sua vez, compartilharia o processo e tomaria conselho artísticos sob responsabilidade de Carlos Alexandre de

Andrade. Este planejamento foi posto em prática e a peça “Embaixo da minha cama” foi apresentada uma vez em 2024/1.

Assim como a vida e o teatro estão cheios de surpresas, poucos dias antes da apresentação final da disciplina “Prática Interdisciplinar: Processos Criativos do Teatro”, decidimos alterar completamente o trabalho a ser exibido. Durante as reuniões do grupo de estudos, formado pelos três alunos-autores deste trabalho, que se reuniram ao longo do semestre letivo 2023/1 e continuam ativos desde então, dois dos alunos incentivaram fortemente o terceiro a participar de uma seleção aberta para um grupo de teatro municipal. O aluno Carlos Alexandre de Andrade inscreveu-se para a seleção e foi aprovado nas duas etapas de audições, sendo que a segunda etapa incluía a concepção e a apresentação de uma cena. Mais tarde, a cena criada para a seleção fez parte de uma mostra pública, o que permitiu que filmássemos a execução da cena (com captação de imagens realizada por Jocemar de Quadros Chagas) e discorrêssemos sobre sua concepção neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática cênica aqui relatada espelha o excelente trabalho desenvolvido no 1º semestre de 2024 pelo autor Carlos Alexandre de Andrade, sob incentivo dos colegas Sidnei Pereira de Oliveira e Jocemar de Quadros Chagas. A cena apresentada publicamente em 28 de junho de 2024, intitulada “Quem vai alimentar os porcos?”, é baseada em texto original de Izabela Piegat.

Durante o 1º semestre de 2024, o Grupo de Teatro Cidade de Ponta Grossa abriu teste seletivo para aluno bolsista, visando contratar seis novos alunos para compor seu elenco. Esse grupo de teatro é um corpo estável mantido pela Prefeitura de Ponta Grossa, desde 2019. O Edital de Credenciamento nº 008/2024 foi publicado dia 19 de abril de 2024 e o processo seletivo se estendeu até os dias

27 e 28 de maio de 2024, quando foram realizadas as audições presenciais (2ª fase de audições), com resultado divulgado no dia 29 de maio de 2024.

Carlos Alexandre de Andrade inscreveu-se para a seleção e foi aprovado na primeira etapa. A audição presencial, que comporia a 2ª etapa da seleção, previa a participação em uma oficina de corpo e voz, no primeiro dia, e uma prática de cena individual com apresentação de um monólogo criado, obrigatoriamente, a partir dos dois trechos de textos disponibilizados no Anexo I do Edital de Credenciamento já citado. A primeira opção de texto era de um autor conhecido: 14 linhas retiradas de um texto de Luigi Pirandello. A segunda opção de texto era de uma jovem autora pontagrossense: Izabela Piegat, que está reproduzido a seguir:

Não há nada como a paz! (Ao público)
Não existe coisa mais extraordinária, magnífica, admirável, do que viver em harmonia com seus amigos. Ainda mais quando eles são extraordinários, magníficos e admiráveis, igual a sensação que é viver com eles. (Fala enquanto anda)
Eu fico até um pouco agitada quando falo sobre essa coisa de harmonia e paz (Ferroviário cai da poltrona e se debate no chão), minhas irmãs falaram que ficaram assim depois que uns amigos que moram com elas começaram a usar uns tóxicos diferenciados (Agricultor percebe que não era uma piada do velho e vai ao socorro dele), que fazem os pelos crescerem mais rápido e os peitos aumentarem. Eu achei um absurdo, o meu amigo ainda está no cigarrinho de palha, e está longe de ter peitos grandes. (Olha para os dois. Ignora) Primeiro foram os frangos que aumentam os peitos, agora produtos tóxicos que aumentam os peitos. (Pensativa) Teve até uma épo-

ca que eu acreditei, pelo menos na parte do frango, pois vejam bem, eu não crio frangos, então como eu ia saber? (Fica triste) Eu só crio porcos, mas eles são bem jaguaras! Roubam tudo que veem pela frente, (fica mais triste) além de comerem demais. Se o meu amigo não traz comida de fora, eles enlouquecem, reclamam de tudo. Frangos são mais agitados, grandes fanfarrões se eu for falar a verdade. (Fica alegre rapidamente) Na verdade, eu acho positivo criar porcos e não frangos, até porque eu não gosto de fanfarrões, evito eles. Eu costumo escutar na rádio e ler em revistas que outras mulheres como eu, proprietárias que dividem suas casas com inquilinos que são sujeitos que mais parecem ideias do que propriamente sujeitos, estão preferindo frangos. Mas eu não gosto de frangos fanfarrões, prefiro os porcos. Pensando bem, (no fundo o Agricultor, desesperado, revira a casa em busca de algo) eu acho que isso de tóxicos e frangos é bem verdade! (O Agricultor dá xarope para o Ferroviário. Princesa vira-se e se assusta ao encontrar o Agricultor triste atrás dela) (Piegat, 2024 *apud* Ponta Grossa, 2024, p. 3-4).

Cabe ressaltar que o texto não foi recitado na íntegra. Exercitando as suas habilidades de dramaturgo, Carlos ousou. Em vez das falas, escolheu as rubricas, chegando ao seguinte excerto:

(Ao público) (Fala enquanto anda (Ferroviário cai da poltrona e se debate no chão) (Agricultor percebe que não era uma piada do velho e vai ao socorro dele) (Olha para os dois. Ignora) (Pensativa) (Fica triste) (fica mais triste) (Fica alegre rapidamente) (no fundo o Agricultor, desesperado, revira a casa em busca de algo) (O Agricultor dá xarope para o Ferroviário. Princesa vira-se e se assusta ao encontrar o Agricultor triste atrás dela) (Andrade, 2024).

A partir daí, a tarefa era criar a cena, ou seja, experienciar um processo criativo no teatro, usando apenas o próprio corpo e sua voz (relacionados aos conteúdos estudados no semestre 2024/1, nas disciplinas “Representações do Corpo na Arte e Processos Criativos” e “Práticas e Metodologias da Voz”).

Como exemplo de utilização alternativa do corpo, citamos a utilização dos planos alto, médio e baixo (Figura 1) e a construção da cena em que os porcos estão se alimentando (Figura 3).

Como exemplo de utilização das variações possíveis da voz, citamos as onomatopeias usadas no início da cena, que lembram ora um trem, ora uma ambulância; e o desfecho da apresentação em que Carlos dá vida a um cantor de ópera, e canta, com um vozeirão que não se sabe de onde vem.



Figura 1 – Carlos utilizando os planos alto, médio e baixo / Fonte: os autores.

Por fim, gostaríamos de citar que, apesar de a caracterização contar apenas com uma roupa preta comum como figurino e sem o uso de maquiagem, é levada à cena uma técnica registrada no Teatro Laboratório de Jerzi Grotowski, a de criação de “máscaras orgânicas” apenas com o uso dos músculos axiais do ator (Navarro, 2022, p. 10). Exemplos da utilização desta técnica por Carlos podem ser vistos na Figura 2.

O resultado da audição trouxe Carlos como 1º colocado, o que o permitiu tornar-se um dos novos membros do elenco do Grupo de Teatro da Cidade de Ponta Grossa.

Um mês depois da seleção, o Grupo de Teatro da Cidade de Ponta Grossa anunciou a realização de uma apresentação aberta, intitulada *Mostra de Cenas Curtas do GTPG*, realizada no dia 28 de junho de 2024, a partir das 20 horas e 30 minutos, no Cine Teatro Ópera, na cidade de Ponta Grossa/PR. Entre as cenas curtas que seriam apresentadas, estava elencada a cena “Quem vai alimentar os porcos?”, a cena com a qual Carlos encantou os avaliadores do teste seletivo.



Figura 2 – Máscaras faciais criadas por Carlos / Fonte: os autores.

Com a oportunidade de apresentar a cena criada em público, os autores deste trabalho decidiram modificar o planejamento inicial da prática, que fazia parte da disciplina “Prática Interdisciplinar: Processos Criativos do Teatro”. Optaram por relatar a concepção da cena “Quem vai alimentar os porcos?” e sua apresentação pública, realizada no Cine Teatro Ópera, em Ponta Grossa/PR, no dia 28 de junho de 2024, com a atuação de Carlos Alexandre de Andrade e acompanhamento do pianista Victor Zetto.



Figura 3 – Carlos encenando um porco se alimentando
Fonte: os autores.

Encerramos esta seção informando que a prática cênica contou com reuniões iniciais de planejamento, que estava sendo executado, porém, devido às oportunidades que surgiram no decorrer do semestre, o planejamento inicial foi alterado, demonstrando a capacidade de adaptação dos autores, para além de suas qualidades de criadores artísticos. As reuniões do grupo de estudo foram realizadas utilizando o Google Meet e chamadas de vídeo por WhatsApp e a filmagem da apresentação

pública da cena criada foi realizada no Cine Teatro Ópera, em Ponta Grossa/PR. A captação de imagens e sons foi realizada com uma câmera Sony semiprofissional, a edição foi realizada utilizando o software OBS Studio e a cena está disponibilizada (de forma não listada) no Youtube, pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=DoyWJT0E0C0>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que uma cena criada durante este semestre pelo ator/autor Carlos Alexandre de Andrade permitiu que ele obtivesse sucesso em um teste seletivo para integrar um grupo de teatro municipal, acreditamos que a prática cênica relatada neste trabalho demonstra a capacidade dos autores do trabalho em fazer boa aplicação dos conceitos estudados nas disciplinas do curso. Além disso, acreditamos que o relato desta prática cênica retrata a capacidade de adaptação e o senso de oportunidade dos autores. Como elemento essencial desta experiência, apontamos a clara utilização de conceitos relativos à utilização criativa do corpo para a elaboração de cenas, o uso consciente e a experimentação da voz e a experimentação das máscaras orgânicas propostas por J. Grotowski. A peça de teatro infantil “Embaixo da minha cama”, montada na cidade de Carazinho/RS, e que, inicialmente, desejávamos relatar neste trabalho, provavelmente será objeto de relato na disciplina “Prática Interdisciplinar” no semestre 2024/2.

REFERÊNCIAS

FREIRE, M. G. de J. **Práticas e metodologias da voz**. Indaial: Uniasselvi, 2022.

MORAES, A. C. M.; CASTRO, D. F. de; SANTOS, E. G. dos. **Representações do corpo na arte e processos criativos**. Indaial: Uniasselvi, 2022.

NAVARRO, A. C. **Maquiagem e caracterização**. Indaial: Uniasselvi, 2022.

PERUZZO, L. **Aspectos visuais do teatro**. Indaial: Uniasselvi, 2022.

PONTA GROSSA. **Edital de Credenciamento nº 008/2024**. Ponta Grossa: Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos, 2024. Disponível em: <https://cultura.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/ANEXO-I-E-ANEXO-II-AUDICAO-DE-ATORES-E-ATRIZES.docx.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.



CAROLINE GARCIA CRUZ ¹

O MOVIMENTO A SERVIÇO DA ARTE: um relato sobre corpo, desenvolvimento motor e expressão cênica na prática da dança-teatro na Pizzica Salentina

The movement at the service of art: a report on body, motor development and stage expression in the practice of dance-theater at Pizzica Salentina

ARTIGO 4

44-52

¹ Jornalista Gestora em Comunicação (Centro Universitário Metodista – IPA), Especialista MBA em Gestão da Cultura, Desenvolvimento e Mercado (Senac – São Paulo), Licencianda em Teatro (Centro Universitário Leonardo da Vinci – IERGS UNIASSELVI) e em Dança (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). Diretora da D’Alma Escola de Dança e Teatro, Porto Alegre, RS. carolinegarcia83@gmail.com.

Resumo: Este trabalho apresenta relato sobre a concepção coreográfica Taranta, analisada sob a perspectiva da Dança Teatro, através de referências a técnicas e trabalho de Eva Schul, Rudolf Laban, Irmgard Bartenieff e David L. Gallahue, presentes em pesquisas anteriores de outros autores. Através de treinamento físico e conscientização das capacidades motoras gerais e especiais, foi desenvolvido um trabalho de projeção do baile popular salentino envolvendo de forma somática a memória do corpo e a expressividade. A investigação proposta no decorrer do trabalho reafirma a crença e a necessidade de que bailarinos e atores devem, com doses de autogestão, ser membros ativos e participantes da concepção coreográfica e que o coreógrafo deve considerar a individualidade de cada corpo a fim de construir uma narrativa com excelência.

Palavras-chave: Pizzica Salentina. Dança teatro. Coreografia, expressividade, capacidade motora.

Abstract: This work presents an account of the Taranta choreographic conception, analyzed from the perspective of Dance Theater, through references to techniques and work by Eva Schul, Rudolf Laban, Irmgard Bartenieff and David L. Gallahue, present in previous research by other authors. Through physical training and awareness of general and special motor skills, a work of projection of the popular Salentino dance was developed, involving in a somatic way, the memory of the body and expressiveness. The investigation proposed in the course of the work reaffirms the belief and the need that dancers and actors should, with doses of self-management, be active members and participants of the choreographic conception and that the choreographer should consider the individuality of each body in order to construct a narrative with excellence.

Keywords: Pizzica Salentina. Dance theater. Choreography, expressiveness, motor capacity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi aplicado em duas alunas de uma turma de Pizzica Salentina para ser apresentado no Giro Sul Festival de Danças Ciganas, realizado no Paraná, em maio de 2024. Estas representaram, junto à sua professora, de forma on-line, a D'Alma Escola de Dança e Teatro, localizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

A Pizzica Salentina é uma dança nascida no Sul da Itália, na interação de agricultores, ciganos, benzedeiros e igreja, no período da Baixa Idade Média. Seus primeiros registros datam do século XIV e ainda hoje preservam-se canções daquele período revisitados por músicos contemporâneos nas regiões da Apúlia/Salento, principalmente por meio da Fundação Notte della Taranta. Ligada diretamente aos ritos de Tarantismo, vem sendo estudada há quatro anos. Por meio de abordagem somática, transformou-se em objeto de estudos acadêmicos tanto na Licenciatura em Teatro quanto em Dança, esta segunda cursanda paralelamente em outra instituição de ensino.

A construção da performance foi definida em três Períodos de Treinamento Corporal (Gavioli, 2024): Preparatório (1ª a 3ª semana), Performativo (4ª a 8ª semana) e Transitório (9ª a 11ª semana). O segundo e o terceiro períodos são voltados diretamente à execução física da coreografia, com suas tensões e relaxamentos voltados à fixação de forma inerente às práticas de dança. Nesse relato, no período Preparatório, as alunas desenvolvem a interpretação dramática da performance. A Teatralização e sua influência nos estados ampliados de consciência durante a prática dessa dança são o cerne da sua investigação, apoiada e embasada nos estudos de outros bailarinos contemporâneos, que, na Itália, desenvolveram a Neo-Pizzica, transformando a dança tradicional e ritualística por meio da projeção folclórica em espetáculo intencionado pela manutenção cultural.

METODOLOGIA

Segundo os estudos de Laban (1999) e Zanoni (2022), o espaço corpóreo na cena é sempre situacional, e não posicional, ou somente espacial, pois depende da situação e das possibilidades. Seguindo esses princípios, antes de iniciar o trabalho, foram testadas e observadas as capacidades gerais, como equilíbrio, ritmo, coordenação, psicomotricidade, expressão corporal e facial, as capacidades especiais de suspensão, resistência motora, lateralidade, sincronização, propriocepção/ordem e desordem corporal, expressão facial e a capacidade aeróbia (para permanecer em estado constante de frêmito, intercorrências de vocalização, movimentos ritmados e variados de alta intensidade e impacto).



Figura 1 – Reconhecimento do espaço cênico*
Fonte: a autora.

*As alunas fizeram reconhecimento do espaço cênico com auxílio de bambolês (entre outros objetos) e triangulação no ambiente.

A coreografia Taranta foi criada coletivamente envolvendo passos tradicionais adequados à corporeidade dos indivíduos, alternando noções de baile popular com performance de projeção, imbuída de interpretação cênica e construção de personas. A coreografia tem três minutos de duração e foi construída em cima da música *Taranta*, single da banda Canzoniere Grecanico Salentino.

A Pizzica Salentina não é uma dança codificada e amplamente registrada, o que torna seu estudo um desafio tanto para professores quanto para alunos. Em paralelo ao processo, fiz parte de uma oficina com uma das coreógrafas do Concerto Notte della Taranta, Stefania Mariano (La Fabbrica dei Gesti). Nessa oficina, foram debatidos os caracteres da tradição oral, bem como a adequação do baile popular para a performance artística através da utilização de fundamentos da Dança Contemporânea. Faz-se, assim, importante apontar: a concepção começou na primeira semana de fevereiro e se estendeu até a última semana de abril de 2024, concluída em um vídeo. A gravação foi realizada no Parque Farroupilha, em Porto Alegre. O espaço escolhido no parque se chama Recanto Europeu e a cena foi executada na terra (areião), com as componentes descalços. O dia era de sol quente e o solo estava seco e áspero. A vegetação escolhida para ornamentar o local em seu período de construção foi referenciando a vegetação presente nos países dos colonos vindos para o Rio Grande do Sul. Os figurinos foram escolhidos referenciando manifestações artísticas de Neo-Pizzica, que ainda preservam as cores e aparência utilizadas através dos tempos.

Ritos de Tarantismo na Itália podem ocorrer dentro de casas ou em praças em frente às igrejas. Mulheres acompanham e apoiam a atarantada, enquanto músicos, geralmente de origem cigana, tocam ininterruptamente até que, pela exaustão do movimento ritmado pela dança, a crise acalme. Atualmente, o rito é também teatralizado em celebrações em que a atriz se mostra com o estado de consciência ampliado. Segundo a tradição oral, as cores de roupas e lenços estão diretamente ligadas ao mal que será curado com o rito de Tarantismo. Vermelho ligado a sangramentos ou amores. Preto sobre luto e outras perturbações psíquicas.



Figura 2 – Ritos de Tarantismo na Itália

Fonte: <https://griotmag.com/en/tarantism-odyssey-of-an-italian-ritual-flee-project/>. Acesso em: 13 ago. 2024.



Figura 3 – Cores de roupas e lenços
Fonte: <https://www.filippoderaho.com/il-tarantismo/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

Figura 4 – Da esquerda para a direita
Jaqueline Santos, Joseane Cavion e
Caroline Garcia em cena na coreografia
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=X8CYIXsRS7g>. Acesso em: 13 ago. 2024.



Conforme Zaroni (2022), Bartenieff, discípula e depois parceira de Laban, associa a performance à Educação Somática, um conceito de movimento mais consciente e de um ensino com foco no aprendiz. Por isso, as alunas foram convidadas a fazer autoanálise por meio de um trabalho inspirado na matriz Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. (FOFA), advinda de conhecimentos sobre comunicação e gestão para contribuir na autogestão. Foi com base nesse levantamento de dados que, de forma coletiva, decidiu-se pela projeção que intercala a dança tradicional com a representação dos ritos medievais do Tarantismo.

Na sequência, com o passar dos dias, foram aplicados exercícios voltados ao desenvolvimento/manutenção/aperfeiçoamento e acuidade das capacidades e habilidades motoras gerais, além da análise do conteúdo da dança e a interpretação da música.

Essa interpretação teve início com a contemplação, destrinchamento e discussão da letra da música Taranta (Canzonere Grecanico Salentino) a seguir escrita em seu idioma original, o Grecanico Salentino, acompanhada de sua tradução para o português:

Taranta
Canzonere Grecanico Salentino

<p>Io tegnu nu tormentu intra lu piettu Ca me consuma e nu Ca me consuma e nu se ferma mai Me tremula la terra sutta li peti Nu c'è mai fine pe Nu c'è mai fine pe lu miu cadire Quiddhu ca mangiu nu tene sapore Pe mie nu c'è chiui luce Pe mie nu c'è chiui luce ne culore La gente sapia comu t'i curare Ci lu tou male se Ci lu tou male se chiama' taranta E osce ca li tempi hannu cangiati Ci è ca po sentire Ci è ca po sentire lu miu dolore E ci me porta l'acqua pe sanare A ci chiedu la grazia A ci chiedu la grazia pe guarire Nu sacciu ci è taranta ca me tene Ma nu me lassa e me Ma nu me lassa e me face mpaccire Ci è taranta nu me abbandunare Ci balli sulu nu Ci balli sulu nu te puei curare Ci è taranta lassala ballare Ci è malencunia Ci è malencunia cacciala fore</p>	<p>Eu tenho um tormento no meu peito Não está me consumindo Que isso me consome e não para Minha terra treme sob meus pés Nunca há um fim para isso Nunca há um fim para minha queda O que você come não tem gosto bom Não há luz para mim Para mim não há mais luz ou cor As pessoas sabiam como te tratar É muito ruim Existe um nome ruim se chama Taranta E parece que os tempos mudaram É isso que eu posso ouvir Há quem sinta minha dor E ele me traz água para curar Eu peço graça Eu peço graça para curar Não sei se é taranta que me segura Mas não me deixe em paz isso não me deixa e me faz desconfortável É taranta não me deixe Não é simplesmente uma dança Você simplesmente não pode se curar Há uma taranta que a deixa dançar Há melancolia Há melancolia afastando-a</p>
--	--

O grupo foi convidado a rascunhar uma partitura corporal para dar início à concepção cênica.

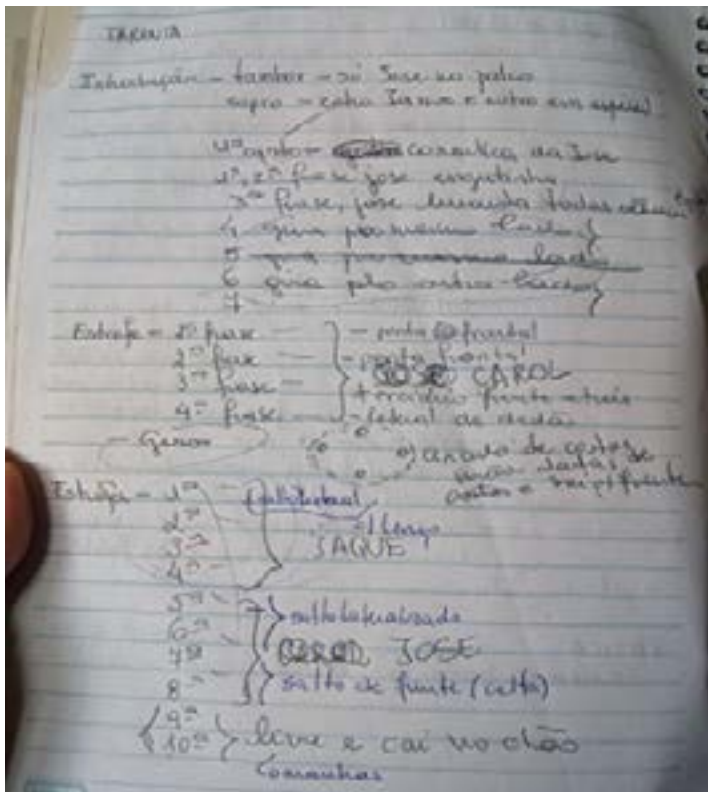


Figura 5. Rascunho de “Taranta”
 Fonte: a autora.

*O rascunho de “Taranta” foi criado em conjunto por Jaqueline Santos e Joseane Cavion sob minha orientação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estimuladas e orientadas, as alunas propuseram encaixes de movimentos e intenções de passos técnicos.

Observando as necessidades de reconexão com o ambiente e as práticas oriundas do Tarantismo, os ensaios e treinos eram interrompidos para a realização das experiências de Tremulaterra: ouvir o chão, conectar os sons do chão com os do corpo. Conectar esses dois sons com o som da música. Vibrar o corpo

com micromovimentos no ritmo, usando as mãos com suaves batidas no chão e no corpo. Lentamente procurar pontos de apoio para alavancar o corpo, sentar e depois ficar em pé. A necessidade de tornar-se consciente de si para assumir sua posição dentro do trabalho de dança-teatro está diretamente relacionado aos métodos de Eva Schul (abordagens pedagógicas que combinam técnicas de dança, teatro e expressão corporal, focadas no desenvolvimento da criatividade, consciência corporal e a capacidade de comunicação dos participantes): descartar esforços desnecessários de virtuosismo, projetar-se no espaço disponível à criação do movimento e corporeificação de conceitos imaginativos, tomando por base a origem interna do movimento por meio de respiração e sincronização com o ambiente.

Destacamos a importância de avaliações e sondagens constantes durante a execução do cronograma. As práticas eram adequadas à realidade da turma, que acabou sendo premiada em 1º lugar da sua categoria no festival.

Não foram realizados registros dos exercícios de reconexão em respeito aos envolvidos, uma vez que percebe-se que quando orientadas em exercícios de associação de téc-

nicas teatrais de ampliação de consciência, como percepção de memórias próprias e criação de alinhamento à memória coletiva popular da presença da mulher na construção social, os corpos dos aprendentes reagem de forma não usual, havendo o risco de excreções de fluídos que podem ser originados de choro intenso ou até de perda urinária e sangramento menstrual fora de período, relatado pela própria coreógrafa nas discussões internas do grupo. Catarses acompanhadas de gritos, palavreado chulo e agressividade não usual também são inerentes ao processo, mesmo que não identificados no momento específico desta montagem, mas em práticas anteriores a ela. A partir desses objetos, molda-se o direcionamento cênico consciente para representar e descrever esses itens de forma esteticamente palatável e resumidas em uma performance de três minutos, sem ignorá-los.

Percebe-se, assim, que o trabalho do aluno deve ser colaborativo a fim de motivar a criação e autonomia acima da reprodução de passos, a fim de dar continuidade sobretudo à manutenção cultural promovida pela prática da dança aqui descrita e ainda desenvolver-se com excelência artística.

Considerações Finais

Durante o processo de ensaio, as alunas, guiadas e estimuladas, exploraram a integração de movimentos e intenções técnicas, ajustando suas práticas às necessidades de reconexão com o am-

biente e com os rituais do Tarantismo. A prática de Tremulaterra, que envolvia ouvir e conectar os sons do chão com os do corpo e da música, foi crucial para aprofundar essa conexão. A utilização de micromovimentos, o ajuste do corpo para apoiar-se e a conscientização corporal foram aspectos centrais para a incorporação dos métodos pedagógicos de Eva Schul, que enfatizam a consciência corporal, a criatividade e a comunicação.

A constante avaliação e adaptação das práticas foram fundamentais para o sucesso da turma, que conquistou o 1º lugar em sua categoria no festival. Embora os registros dos exercícios de reconexão não tenham sido realizados para preservar a privacidade dos participantes, foi evidente que essas experiências intensas, que envolvem aspectos emocionais e físicos profundos, são essenciais para o desenvolvimento pessoal e artístico dos aprendentes.

A necessidade de um trabalho colaborativo e a criação de autonomia foram enfatizadas como essenciais para não apenas reproduzir passos, mas para continuar a manutenção cultural e alcançar excelência artística. A abordagem estética da performance final, que foi moldada a partir das experiências vividas e dos desafios enfrentados, evidenciou a importância de integrar aspectos emocionais e técnicos na expressão cênica, garantindo uma representação rica e significativa da prática de dança-teatro.

REFERÊNCIAS

GAVIOLI, I. L. **Estudos do Corpo II**: conteúdo on-line e vídeos disponibilizados na disciplina de Estudos do Corpo II, Licenciatura em Dança. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: <https://moodle.ufrgs.br/course/view.php?id=122750>. Acesso em: 14 ago. 2024

LABAN, R. **L'arte del movimento**. Macerata: Ephemeria, 1999.

ZANONI, M. D. **Artes cênicas**. Indaial: Uniasselvi, 2022.



JEIANE SANTOS COSTA ¹

MUSEU HISTÓRICO E ARTÍSTICO DO MARANHÃO: patrimônio cultural da cidade de São Luís

*Artistic and historical museum of Maranhão: cultural patrimony in the city of
São Luís*

ARTIGO 5

53-69

¹ Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela UNIASSELVI. Polo Av. Getúlio Vargas, 1850 – Fabril, São Luís – MA. E-mail: jeiane_costa@hotmail.com.

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância do Museu Histórico e Artístico do Maranhão como patrimônio cultural, visto que esse é imprescindível para a preservação da identidade cultural da cidade de São Luís. Dessa maneira, pretende-se investigar a relevância desse museu seguindo ênfase na área de Artes Visuais. Para esta pesquisa, foi utilizada, como metodologia, a pesquisa bibliográfica e de campo, envolvendo entrevista realizada com a diretoria e funcionários do museu em estudo, com o intuito de identificar os aspectos artísticos estudados no decorrer deste trabalho.

Palavras-chave: Museu Histórico e Artístico do Maranhão. Patrimônio cultural. Identidade cultural.

Abstract: This article aims to reflect on the relevance of the Artistic and Historical Museum of Maranhão as a cultural patrimony, since this is indispensable to the preservation of the cultural identity of São Luís. Therefore, the goal of this project is to analyze the relevance of this museum emphasizing the Visual Arts. As methodology, it was applied the bibliographical and field research, involving interviews performed among board directors and employees of the Museum, in order to identify artistic aspects studied in the course of this project.

Keywords: Artistic and Historical Museum of Maranhão. Cultural patrimony. Cultural identity.

INTRODUÇÃO

Segundo o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM (2011, p. 9), “os museus eram vistos como instituições aristocráticas, distantes do povo, reservados aos ‘iniciados’. Aos poucos, isso começa a mudar: os museus se fortalecem como espaços mais próximos da população”. E, para que essa mudança acontecesse, foi necessária a “diminuição das desigualdades sociais e o início do processo de democratização da cultura, que marcam a vida recente do nosso país”. Outro fator relevante que contribuiu para a aproximação dos museus para a sociedade foi a multiplicação dessas instituições que se modernizaram e ampliaram o seu repertório.

No ano de 2006, foi criado o Cadastro Nacional de Museus. Esse representou um passo importante, visto que, de maneira inédita, o projeto permitiu o mapeamento e cadastro de 1.241 museus do Brasil. Atualmente, segundo o IBRAM, na última atualização realizada até 16 de junho de 2023², o Brasil possui o registro de 3.887 museus em todo o território nacional. Desses, o estado do Maranhão apresenta 47 museus. Na cidade de São Luís, há 34.

Nessa perspectiva, durante o estudo da disciplina *Ação e mediação educativa em espaços culturais*³, observou-se que o Museu Histórico Artístico do Maranhão (MHAM), através do seu acervo, preserva a identidade, histórica, cultural e artística da sociedade maranhense. Essa instituição apresenta grande relevância para a cidade de São Luís, que, por sua vez, é reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

como patrimônio cultural. Tombada como Patrimônio Cultural Mundial pela Unesco em 1997, a cidade apresenta uma tradição cultural rica e diversificada. São Luís está inserida num cenário propício para o desenvolvimento de suas manifestações culturais e artísticas devido ao seu contexto histórico.

Dessa maneira, estudou-se o MHAM como patrimônio e a sua relevância para o contexto artístico. Nesse sentido, são feitas algumas indagações:

- a. será que o MHAM é reconhecido pela sociedade ludovicense como patrimônio cultural?;
- b. qual é a relevância do MHAM para a arte maranhense?;
- c. de que maneira essa importância artística reflete na sociedade ludovicense?

Ao refletir sobre esses aspectos, elencou-se, como objetivo geral, analisar o MHAM como patrimônio cultural de São Luís, apoiando-se nos seguintes objetivos específicos: a) analisar fatores que apontam o MHAM como patrimônio cultural; b) mostrar a importância desse museu para a preservação da história da arte; c) identificar as principais características do museu bem como a sua singularidade; e d) identificar o público-alvo do museu.

Para este trabalho, inicialmente, foi utilizada, como metodologia, a pesquisa bibliográfica. Foi elencado o seguinte referencial teórico: IBRAM (2011), Carvalho (2005), Mendes (2008), Rosa, Jaeger e Pires (2021), Silva e Francez (2020), Albuquerque (2009), Unesco (2024), (ICOM, 2001), dentre outros que serão listados como autores para fontes de pesquisa no decorrer do trabalho. A partir disso, realizou-se uma pesquisa de campo, por meio da observação e aplicação de entrevistas com o diretor e funcionários do MHAM, na qual eles foram questionados acerca da importância desse museu como patrimônio cultural, bem como a sua contribuição para a preservação dos registros artísticos presentes no Maranhão.

2 As informações foram obtidas pela plataforma Museusbr. Criado pela Portaria Ibram nº 215, de 4 de março de 2021, segundo o IBRAM, o Museusbr é o sistema nacional de identificação de museus e plataforma que visa ao mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros.

O MUSEU COMO PATRIMÔNIO CULTURAL

Ao refletir sobre o MHAM, objeto deste estudo, compreendeu-se a sua relevância como patrimônio, visto que o museu, em sua contribuição para preservação da memória social e cultural, apresenta fatores fundamentais que o indicam como um bem material, que, portanto, possui valor para a sociedade em que se encontra inserido. Sobre esse aspecto, Carvalho (2005) menciona que o museu habita o imaginário popular tal qual um lugar de guardar raridades e mistérios.

Dessa maneira, ao buscar por definições do que venha a ser patrimônio, Mendes (2008, p. 12) afirma que “o conceito de patrimônio tem variado significativamente ao longo da história, pelo que, para o definir ou caracterizar, dever ter-se em consideração o respectivo enquadramento temporal”. A autora distingue dois tipos de patrimônio: “o patrimônio, em geral, e um gênero de patrimônio mais restrito, como patrimônio histórico, frequentemente identificado como patrimônio cultural”. A autora aponta que, “de forma genérica, o patrimônio implica legado, herança transmissão de algo de ascendentes a descendentes”. Quanto ao patrimônio histórico-cultural, a autora afirma que, “tradicionalmente, remetia, sobretudo para as antiguidades, de preferência que recordassem eventos de índole política, militar ou diplomática”, e essa denominação estava em perfeita sintonia com a história/historiografia que “se fazia e ensinava, bem como com as coleções reunidas e preservadas pelos museus (século XVIII-XIX)”.

Rosa, Jaeger e Pires (2021, p. 93) defendem “o conceito definido pelo direito romano antigo, ligado ao sentido de “herança do pai”, determinado como os bens materiais de valores econô-

mico e privado”. Quanto o patrimônio coletivo, os autores informam que “era denominado de extra-patrimonium, definindo bens pertencentes ao Estado, como praças, teatros e ruas”. Silva e Francez (2020, p. 41), por sua vez, conceituam patrimônio como “tudo aquilo que pertence a uma região. É a herança do passado [...], é tudo o que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares”.

O patrimônio, assim como os documentos históricos, permite a conservação de identidade e história de um povo. Sobre o patrimônio cultural, a Unesco (2024) afirma que ele é importante para a memória, identidade e a criatividade dos povos, assim como a riqueza das culturas. Sobre esse aspecto, Silva e Francez (2020, p. 41) classificam patrimônio cultural como:

[um] conjunto de todos os bens, manifestações populares, cultos, tradições, tanto materiais quanto imateriais, que, reconhecidos de acordo com sua ancestralidade, importância histórica e cultural de uma região, adquirem um valor único e de durabilidade representativa simbólica/ material (Silva; Francez, 2020).

Dessa maneira, o patrimônio cultural tem o papel relevante de representar as manifestações e aspectos culturais do passado de uma sociedade, bem como a sua memória e a identidade. Sobre a função do patrimônio cultural, Albuquerque (2009, p. 31) aponta que:

possui a relevância de relacionar-se aos significados econômicos, sociais, culturais e políticos, pois respalda o desenvolvimento destes aspectos e proporciona o acesso específico à cultura. Sendo assim, tem o intuito de sociabilizar o homem no âmbito que se encontra inserido, fazendo este reconhecer seu espaço e apontando os aspectos comuns que distinguem uma sociedade de outra. Des-

3 Disciplina estudada durante o curso de Artes Visuais na modalidade EAD da UNIASSSELVI, que permitiu autonomia para pesquisar esse tema de modo mais aprofundado.

te modo, pode-se dizer que esta categoria possui significância, pois identifica, protege e valoriza a natureza, cultura, história e memória de um povo, pois se constitui de acordo como cenário em que se encontra desenvolvido.

Outro aspecto relevante relacionado ao patrimônio cultural é que esse pode ser classificado quanto à sua natureza, que pode ser material ou imaterial. Segundo Silva e Francez (2020, p.44), “a cultura material é composta por elementos concretos, como construções e objetos artísticos. Já a cultura imaterial é relacionada a elementos abstratos, como hábitos e rituais”. segundo o Decreto-Lei nº 25, de 1937 (apud Silva; Francez, 2020, p. 44), o patrimônio material consiste:

no conjunto de bens culturais móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Mediante ao valor atribuído a essa categoria, a fim de buscar acordos para proteção de objetos e instituições de importância cultural, durante a convenção de Haia de 1954, foi redefinido o que poderia ser considerado patrimônio cultural, incorporando os seguintes itens:

bens móveis e imóveis (como monumentos, sítios arqueológicos e objetos de interesse histórico, artístico ou arqueológico); edifícios, com os objetivos de conservar e de expor os bens culturais móveis (como arquivos, bibliotecas e museus); e os “centros monumentais”, que possuem um número considerável de bens a serem preservados (UNESCO, 1954, p. 8-9).

Quanto à relevância dos museus para a sociedade, Albuquerque (2009, p. 15) considera que

“esse espaço contemplativo tem também, como finalidade, preservar a memória, fazer com que pensemos sobre o presente e refletirmos acerca das mudanças ocorridas ao longo da história”. Isso reflete na própria história dos museus no Brasil, bem como nas suas variadas tipologias e classificações.

ASPECTOS GERAIS DOS MUSEUS

Segundo Silva e Francez (2020, p. 31), atualmente, os museus são regulamentados por órgãos reguladores. Esses “correspondem à regulamentação de padrões éticos para museus, estabelecidos pelo Conselho Internacional de Museus. Estes órgãos refletem os princípios adotados, de modo geral, pela comunidade internacional de museus”. Esses órgãos reguladores estão presentes tanto no âmbito internacional quanto nacional. Enquanto o primeiro é regido pelo International Council of Museums – ICOM, que tem o interesse em elaborar políticas internacionais para os museus, o segundo é regido pelo IBRAM, que foi criado em janeiro de 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906.

De acordo com o ICOM (2001), o museu é definido como:

uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade (ICOM, 2001).

Conforme o Cadastro Nacional de Museus, o museu é estabelecido como uma instituição com personalidade jurídica própria ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica, que é aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, apresentando as seguintes características:

I – o trabalho permanente com o patrimônio cultural, em suas diversas manifestações; II – a presença de acervos e exposições colocados a serviço da sociedade com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e oportunidades de lazer; III – a utilização do patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social; IV – a vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de bens culturais em suas diversas manifestações; V – a democratização do acesso, uso e produção de bens culturais para a promoção da dignidade da pessoa humana; VI – a constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação cultural, sejam eles físicos ou virtuais (IBRAM, 2011, p. 14).

Sobre a origem, conforme Silva e Francez (2020), os museus surgiram “no hábito humano do colecionismo, que nasceu junto com a própria humanidade”. Desde o princípio da história da humanidade, o homem tem a necessidade de colecionar objetos e lhes atribui valor. Os autores salientam que, embora já houvesse registros de instituições antigas semelhantes ao museu moderno, somente no século XVII se consolidou o museu mais ou menos como atualmente o conhecemos. No Brasil, por outro lado, o auge do desenvolvimento dos museus iniciou apenas no século XIX. Albuquerque (2009, p. 13) cita, de modo sucinto, que “foram fundados, nesta época, dois museus, os quais tiveram como responsável o rei Dom João VI”, dentre eles, o Museu Real, que atualmente é conhecido como Museu Nacional e que é constituído pela coleção de história natural.

Com o passar do tempo, foram surgindo diversas tipologias de museus ao longo de todo o território brasileiro. Para Albuquerque (2009, p. 14), isso ocorreu em consequência da ação governamental particular de algumas instituições. Em se tratando das tipologias dos museus, conforme Silva e Francez (2020, p. 29), “não há um consenso sobre uma classificação para organizar os museus em uma tipologia definida”. No entanto, os autores apresentam uma possibilidade levando em consideração as coleções de bens culturais que compõem os acervos dos museus e que, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), podem ser classificadas em:

Quadro 1. Tipologias de museus segundo o IPHAN

Tipologia	Características
Antropologia e etnografia	Coleções relacionadas às diversas etnias, voltadas para o estudo antropológico e social das diferentes culturas. Ex.: acervos folclóricos, artes e tradições populares, indígenas, afro-brasileiras, do homem americano, do homem do sertão etc.
Arqueologia	Coleções de bens culturais portadores de valor histórico e artístico, procedentes de escavações, prospecções e achados arqueológicos. Ex.: artefatos, monumentos, sambaquis etc.
Artes visuais	Coleções de pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, incluindo a produção relacionada à Arte Sacra. Nessa categoria, também se incluem as chamadas Artes Aplicadas, ou seja, as artes que são voltadas para a produção de objetos, tais como porcelana, cristais, prataria, mobiliário, tapeçaria etc.
Ciências naturais e história natural	Bens culturais relacionados às Ciências Biológicas (Biologia, Botânica, Genética, Zoologia, Ecologia etc.), às Geociências (Geologia, Mineralogia etc.) e à Oceanografia.

Ciências e tecnologia	Bens culturais representativos da evolução da História da Ciência e da Técnica.
História	Bens culturais que ilustram acontecimentos ou períodos da História.
Imagem e som	Documentos sonoros, videográficos, filmográficos e fotográficos.
Virtual	Bens culturais que se apresentam mediados pela tecnologia de interação cibernética (internet).
Biblioteconômico	Publicações impressas, tais como livros, periódicos, monografias, teses etc.
Documental	Pequeno número de documentos manuscritos, impressos ou eletrônicos, reunidos intencionalmente a partir de uma temática.

Arquivístico	Conjunto de documentos acumulados por pessoas ou instituições, públicas ou privadas, durante o exercício de suas atividades, independentemente do suporte.
--------------	--

Fonte: Silva; Francez (2020).

Sobre essa classificação, Silva e Francez (2020, p. 30) salientam que “os museus, em conformidade com suas escolhas interpretativas, enquadram seu acervo em mais de uma temática”. Ainda tratando sobre a tipologia dos museus, Albuquerque (2009, p. 14) ressalta que:

de acordo com a natureza administrativa, eles são classificados em públicos e privados e, além disso, podem ser categorizados em museus de arte, históricos, de ciência etc. Também podem ser classificados em museus especializados e museus ao ar livre. Desse modo, essa classificação depende unicamente das peças associadas ao acervo destas instituições culturais.

Nesse sentido, Caldeira (2005, p. 146-148), apresenta uma classificação de museus em:

Quadro 2. Classificação de museus segundo Caldeira (2005)

Tipologia	Características
Museus de artes	Apresentam valor estético, incluindo em seu contexto as artes sacras, as pinturas, as esculturas, as artes de decoração, as artes primitivas, o folclore, dentre outras. Possuem, como público-alvo, artistas, estudiosos, amadores, curiosos e turistas.
Museus históricos	Possuem o acervo pautado em fatos históricos e caracterizam-se por serem didáticos, pois representam a história social, política e cultural de um povo. Abrangem os sítios arqueológicos, monumentos e memória a alguma pessoa.
Museus de ciências	Constituem-se pelo teor ambiental, aprimoramento cultural, educação comunitária e avanços tecnológicos, destacando o setor industrial e da tecnologia. Permitem que pesquisadores e cientistas sejam os atores que formam esse cenário.

Museus especializados	São voltados para uma área específica do conhecimento ou artefatos específicos.
Museus ao ar livre	Ocupam espaços definidos, bem como jardins e parques, e compreendem também os zoológicos, aquários e planetários. Possuem como aspectos característicos serem dinâmicos. O acervo constitui o próprio local do museu e proporciona acesso a um grande número de pessoas.

Fonte: Caldeira (2005).

Semelhantemente, Silva e Francez (2020, p. 30), ao defenderem que “o que define o tipo de museu especializado são as suas coleções”, apresentam outra classificação de museus:

Quadro 3 – Classificação de museus conforme Silva e Francez (2020)

Tipologia	Características
Museu histórico	Museu em que prevalece a relevância histórica do seu acervo.
Museu de arte	O seu acervo é constituído exclusivamente de obras de arte, como esculturas, pinturas e instalações.
Museu de ciência	O propósito é ensino da ciência e de suas formas de raciocínio.
Museu biográfico	Todo o acervo pertenceu ou foi produzido por uma só pessoa.
Museu comunitário/ecomuseu	Tem o intuito de preservar a região em que se encontra, o ambiente cultural, social e espacial, mais voltado para a comunidade de onde se encontra, do que para visitantes de fora.
Museus de bairro/cidade	O seu enfoque é sobre história e a cultura dessa localidade, um resgate da memória.
Museu temático	Trabalha somente um tema, utilizando-se de qualquer suporte de acervo para isso.

Museu militar	As Normas Gerais dos Museus e Coleções Visitáveis do Exército (NGMCVE), cujo objetivo é estabelecer o regime comum e promover o rigor técnico e profissional das práticas museológicas e outros procedimentos comuns aos museus militares e coleções visitáveis do Exército, no respeito pelo quadro jurídico do património nacional, definem museu militar como um órgão de natureza cultural depositário e expositor do espólio de interesse histórico militar, com possibilidade para garantir um destino unitário, designadamente a bens culturais militares e valorizá-los através da investigação, incorporação, inventário, documentação, conservação, interpretação, exposição e divulgação, com objetivos científicos, educativos e lúdicos, incluindo o acesso regular ao público.
---------------	--

Fonte: Silva; Francez (2020).

Segundo Carlan (2008), “historicamente, o museu é responsável pela produção do conhecimento e a convergência dos saberes científicos. Não basta guardar o objeto. [...] Cabe aos pesquisadores inserir os objetos, reclusos em suas reservas técnicas, como fontes históricas”. Para o autor, a pesquisa é fundamental para que o museu não se torne apenas um centro de lazer, ao mesmo tempo em que essa é relevante para a construção de uma visão crítica, relacionando o homem, objeto, espaço, forma e o patrimônio cultural. Sobre esse aspecto, Carlan (2008) explica que:

essa documentação museológica é um conjunto de informações sobre cada um dos seus itens e, conseqüentemente, a representação destes por meio de palavras ou imagens. [...] Ela agrega uma grande leva de objetos pertencente ao seu acervo, que por sua vez são marcas da memória.

Nesse sentido, o MHAM tem como propósito preservar a memória histórica maranhense, e, conforme Pereira e Andrade (2012), o museu “exibe o que seria a história social da sociedade maranhense”.

Sobre os museus no estado do Maranhão, Carvalho, Silva e Santos (2018) apontam a dura realidade enfrentada por essas instituições e que, como consequência, têm o cumprimento de seu papel comprometido, bem como o seu posicionamento relacionado ao acervo artístico que apresenta algumas falhas. Segundo as autoras:

os museus do Maranhão sofrem com a falta de funcionários especializados, verbas para manutenção física e dificuldades em manter o acervo, citando situações mais emergências. Além da preocupação com a conservação do acervo artístico, frisa-se a falta de informações das obras – o que o acervo tem a dizer para o público visitante, dados que podem transmitir e gerar conhecimento, efetivando, assim, o que se espera da educação patrimonial.

Ainda tratando sobre as dificuldades enfrentadas nos museus maranhenses, na visão de Carvalho, Silva e Santos (2018), “a instituição deveria conhecer o seu acervo”. E, ao reconhecer a falta de funcionários e de educadores do próprio espaço museal para as pesquisas, é sugerido, como solução, uma parceria entre a universidade e o museu, a fim de ampliar as pesquisas.

A ARTE MARANHENSE

Ao refletir sobre a pergunta “O que é arte?”, Tolstói (2019) deixa claro que “a arte deve antes comunicar o bem do que mostrar o belo, inclusive porque o bem é eterno e a beleza, provisória. [...] O belo pode até chamar a atenção, porém é a mensagem que fica”. O escritor, ainda em suas reflexões, conclui: “portanto, a arte é a atividade humana que consiste em um homem conscientemente transmitir a outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que ele vivenciou, e esses outros serem contagiados por esses sentimentos, experimentando-os também”. Para ele, a essência da arte é a manifestação de sentimentos de um modo profundo e pessoal para dessa maneira alcançar o universo. O filósofo Danto (2020) defende que “a arte precisa ser um conceito fechado e definível, visto que ela é, de certa forma, algo universal” e define a arte de maneira poética como “um sonho acordado: um princípio criativo que dá corpo a significados, tornando-os universalmente comunicáveis e compartilháveis”.

Para Albuquerque (2009, p. 41), a arte “é a forma que o ser humano tem em expressar suas emoções, ideais e percepções, a fim de propiciar também a seus admiradores essas instâncias. [...] Possui caráter inerente à época, à cultura, ao clima e às necessidades de cada sociedade”. Sobre esse aspecto, o autor ainda explica que:

o artista utiliza como recurso essencial a inspiração que combinada com sua subjetividade e a forma de percepção que este tem em relação ao meio em que se encontra inserido traduz tudo isso, em obras de arte. Sendo assim, a arte pode ser dividida em categorias específicas denominadas expressões artísticas e dentre estas se tem: o artesanato, a literatura, a música e as artes plásticas.

O estado do Maranhão mantém essas manifestações artísticas ao longo de sua história. Quanto ao artesanato, segundo Albuquerque (2009, p. 41-42), essa “envolve objetos fabricados com materiais de palha, cerâmica, couro, madeira, penas, ossos, coco, babaçu e outros”. Quanto a essa classificação artística, o autor destaca, no Maranhão, a “arte em cerâmica de Rosário; as rendas de bilros de Raposa; os bordados, crochet e redes tecidas de São João dos Patos; cestos, chapéus, abanos, dentre outros artesanatos fabricados com palha, encontrados no município de Barreirinhas e redes artesanais de São Bento”.

Quanto à literatura, no século XIX, São Luís foi reconhecida como a “Atenas brasileira”, em caráter de destaque literário e à existência de grandes escritores e poetas ilustres. Segundo Resende (2015), “a literatura romântica do grupo maranhense foi o mecanismo legitimador das criações poéticas sobre a grandeza do Maranhão”. Dentre eles, destacou-se nomes como Gonçalves Dias, Odorico Mendes, João Lisboa, Sotero Reis, Artur Azevedo, Aluísio Azevedo, Humberto de Campos, Maria Firmina dos Reis, Josué Montello, Ferreira Gullar e Bandeira Tribuzi. A música é outro elemento que também possui grande manifestação maranhense. A cidade de São Luís se tornou reconhecida oficialmente como a capital do nacional do reggae pela Lei 14.667 de 2023, advinda do Projeto de Lei nº 81, de 2020, do deputado Bira do Pindaré (PSB-MA), que foi aprovado pela comissão de Educação e Cultura em 8 de agosto.

Ainda sobre a música no Maranhão, Albuquerque (2009, p. 42) afirma que: “no campo musical maranhense, há muitos compositores, dentre esses se pode citar: João do Vale, Papete e Alcione”, que comumente dão ênfase à cidade de São Luís em suas músicas.

Quanto às artes plásticas, Albuquerque (2009, p. 42) cita que o Maranhão “possui um significati-

vo número de artistas. Dentre esses, tem-se Franconfer, Newton Pavão, Péricles Rocha e Michel Veiga, que representam as informações advindas de suas ideias em pinturas de quadros, e esses expõem suas obras em salões e galerias do Estado ou fora do mesmo”.

Portanto, o MHAM está inserido em um cenário repleto de manifestações de importância culturais e artísticas, sendo, dessa maneira, a sua existência relevante para preservação dessas memórias de identidade cultural, bem como patrimonial da cidade de São Luís.

O Museu Histórico e Artístico do Maranhão

Segundo Albuquerque (2009, 45), ao término dos anos 1960, “intelectuais como José Montello, José Sarney, José Jansen, dentre outros, compreenderam que o Maranhão necessitava de um museu que articulasse a preservação, conservação e disseminação da memória do Estado”. Dessa maneira, com o objetivo de preservar a memória histórica e artística do Maranhão, no dia 28 de julho de 1973, data em que se comemora a Adesão do Maranhão à Independência do Brasil, foi inaugurado o MHAM. Albuquerque (2009, p. 45) afirma que “a sua criação foi configurada na Lei nº 2.923, de 8 de novembro de 1968”.

O MHAM está localizado na Rua do Sol, nº 202, e foi residido por várias famílias com importância política e econômica maranhense. Foi construído no século XIX pelo Major Inácio José de Sousa, que foi o primeiro proprietário do Solar, tradicionalmente chamado como “Solar Gomes Sousa”, de 1836 até 1857. Em seguida, o imóvel foi vendido para a família Colares Moreira e, logo depois, passou a ser residido pelo grande industrial do setor têxtil do estado, José Francisco Jorge, até o ano de 1967. No ano seguinte, José Sarney, que governava o estado do Maranhão naquela época, comprou o solar com o propósito de instalar o MHAM. De acordo com Pereira e Andrade (2012), “com trinta e sete anos, o Museu faz parte da Secretaria de Estado da Cultura do Estado do Maranhão (SECMA), órgão atualmente responsável pela manutenção dos serviços no local”.

Quanto à missão do MHAM, segundo Albuquerque (2009, p. 49), “os museus geralmente possuem a missão de resgatar historicamente, por meio de bens materiais e imateriais, o passado de uma determinada sociedade, sendo responsável pela memória e identidade da mesma”. Dessa maneira, o MHAM tem por missão:

salvaguardar e comunicar o acervo museológico relacionado à história, às artes e à cultura maranhense, preservando seus edifícios e memórias, visando o aprimoramento da experiência do público com a história, as artes visuais, o patrimônio cultural e o estímulo ao conhecimento, para que seja legado às gerações atuais e futuras (Maranhão, 2014, p. 25).

Quanto à tipologia do MHAM, Maranhão (2014, p. 11) afirma que o MHAM “é uma tipologia do estilo colonial maranhense, com elementos do neoclássico e um belo exemplar do apogeu econômico do século XIX. Construído em 1836, constitui testemunho de vida socioeconômico da cidade”. Silva (2022, p. 31) escreve que “as coleções incluem mobiliário, arte sacra, numismática, artes visuais, dentre outros que atualmente se encontram divididas em outros espaços, administrados pelo MHAM, além do solar Gomes de Souza”. Sobre esse aspecto, Pereira (2003, p. 17) comenta:

o acervo do Museu Histórico é composto por coleções de numismática, mobiliário, porcelana, vidros e cristais, pinturas, esculturas, azulejos, documentos, gravuras e arte sacra”, dividido entre o citado museu e seus anexos: Museu de Artes Visuais (MAV) e Museu de Arte Sacra (MAS), Cafua das Mercês (Museu do Negro), Museu Histórico de Alcântara, Capela São José das Laranjeiras, Capela Bom Jesus dos Navegantes e Igreja do Desterro.

A área de visitação do MHAM encontra-se estruturada moldada a uma residência do século XIX. Segundo Albuquerque (2009, p. 47), a estrutura do Solar está dividida em: parte superior e parte inferior. Na parte superior encontra-se: “sala de visita, sala de música, quartos, áreas de serviços e escritório ou biblioteca. Parte inferior: senzala, cozinha, depósitos e entre outras áreas de serviços, teatro particular, jardim e um poço (incorporado pela família Colares Moreira)”. Sobre a estrutura do museu, Pereira e Andrade (2012, p. 44) chamam a atenção para o fato de que “a exposição do MHAM reconstrói um passado limitado, guardando somente uma determinada história: a das elites”. Dessa maneira, o público visitará um ambiente familiar e conhecerá hábitos somente da elite da sociedade maranhense daquela época. Dessa forma, os ambientes visitados pelo público no solar não eram típicos de todas as residências do século XIX. Gentes mais simples, trabalhadores braçais, vendedores e artesãos não viviam nos mesmos padrões e não desfrutavam desses objetos expostos pelo museu. Pereira e Andrade (2012, p. 45) salientam que, “com a finalidade de reforçar uma identidade, o MHAM deixa de mostrar alguns dos elementos culturais de outros segmentos sociais como, por exemplo, dos negros”. Sobre esse aspecto, os autores criticam:

Até mesmo na cozinha de época, montada pelo MHAM, as poucas referências feitas aos negros e pobres do período somente ocorrem em poucas falas dos monitores quando se referem às comidas e doces caseiros da época, em sua maioria provenientes dos negros. Nas falas da monitoria, as escravas passavam a maior parte do tempo na cozinha, levando um dia árduo de trabalho. Entretanto, sequer é mencionado que alguns dos fabricantes daqueles móveis e daqueles objetos de barro podem ter sido artesãos maranhenses ou escravos, denotando, assim, a falsa alusão de que tais peças expostas pudessem ser de origem europeia.

Ao tratar da visitação do MHAM, a plataforma do museu informa que não há necessidade de agendamento prévio para visitação, exceto para instituições escolares e grupos especiais. O agendamento poderá ser realizado por telefone ou diretamente por meio da Divisão e Difusão Cultural do Museu. Há uma taxa para visitação no valor de R\$ 5,00. No entanto, instituições escolares, grupos especiais, idosos e crianças com a idade de até sete anos são isentos dessas taxas. Além disso, o horário de funcionamento do museu é de terça-feira a sexta-feira, das 9h às 17h, sábados, das 9h às 16h, e no domingo, das 9h às 14h.

ACERVO DO MUSEU HISTÓRICO E ARTÍSTICO DO MARANHÃO

Diante da proposta do MHAM de proporcionar ao público a experiência de conhecer através de seu acervo as artes, a cultura e a história maranhense, o museu possui caráter diversificado. Segundo Albuquerque (2009, p. 55), após a classificação das peças, os organizadores do museu compreenderam que havia peças relacionadas a artes visuais e artes sacras, sendo permitida, dessa maneira, a formação de mais dois módulos do museu: o Museu de Artes Sacras e Museu de Artes Visuais. Segundo a autora, eles “contribuem para o crescente número de espaços culturais em prol da constituição histórica ludovicense, resguardando e conservando a memória cultural do Estado”.

Conforme Pereira (2003), o acervo do MHAM é composto por peças “numismática, móveis, artigos de porcelana, vidro, cristal, pintura, azulejos, documentos, ilustrações, e artes sagradas”. O Museu de Artes Sacras, de acordo com a plataforma do MHAM, fica localizado no Solar Barão de Grajaú, prédio anexo ao MHAM, que foi construído no século XIX. A plataforma conta, ainda, que:

por histórica coincidência, o prédio é o mesmo em que foi instalada a primeira instituição museológica do Estado, o Museu Pio XII, criado em 1956, por iniciativa de Dom José Delgado, então arcebispo metropolitano, a quem o Maranhão deve igualmente sua primeira Universidade. Extinto o Museu Pio XII, em 1967, seu acervo foi transferido, em 1973 para o Museu Histórico e Artístico do Maranhão. Em 1992, o Governo do Estado do Maranhão, através da Associação dos Amigos dos Museus, adquiriu o prédio de propriedade da Arquidiocese de São Luís para abrigar o MAS.

Ao tratar sobre o acervo do Museu de Artes Sacras, a plataforma do MHAM informa que:

o acervo que pertence em parte à Arquidiocese de São Luís é composto por peças dos séculos XVIII e XIX nos estilos maneirista, rococó e neoclássico. O acervo do MAS é constituído por imagens de santos, incluindo santos de roca, que tradicionalmente eram utilizados em procissões da Semana Santa, assim como também uma imponente coleção de ourivesaria neoclássica, cobrindo desde o período de finais do século XVIII ao século XX. Objetos sacros utilizados nas cerimônias litúrgicas das Igrejas de São Luís, como cálices de missas, crucifixos em prata de lei com pedrarias, oriundos de Portugal; custódias e lanternas de procissões; vasos raros de Santos Óleos; cruz processional da Capela dos Navegantes; resplendor em prata da Igreja do Desterro e vestimentas utilizadas por padres e bispos em cerimônias religiosas enriquecem o acervo do MAS.

Nesse sentido, Pereira (2003, p. 24) ressalta que “a maioria das peças é oriunda da cidade de Porto, grande centro produtor de Portugal. Encontram-se na coleção peças com marcas do ourives Porto Antônio Nogueira”. Assim, nota-se a influência

dos portugueses durante o processo de colonização do Brasil em vários aspectos da construção cultural da identidade da gente maranhense, visto que contribuíram com a língua, a gastronomia, arquitetura e no âmbito religioso, agregando dessa maneira os costumes portugueses.

Em relação ao Museu de Artes Visuais, localizado em um sobrado edificado no século XIX, na Rua Portugal, nº 273, Praia Grande, ele possui três pavimentos e um mirante, telhado colonial, fachada revestida com azulejos portugueses daquela época, grades de ferro nas sacadas. Conforme a plataforma do MHAM, o Museu de Artes Visuais foi criado com o intuito de descongestionar o MHAM. Além disso, esse museu surgiu com o objetivo de atender ao pedido da classe artística maranhense que precisava de um espaço para exposição e guarda de obras voltadas para as artes plásticas. Sobre o acervo do MAV, a plataforma explica que:

o MAV tem em seu acervo importantes coleções de obras artistas plásticos maranhenses de todos os tempos, incluindo pinturas, gravuras, desenhos e esculturas. São trabalhos de artistas renomados, como Miguel Veiga, Dila, Antônio Almeida, Newton Sá e tantos outros, além de peças de artistas nacionalmente consagrados, entre eles, Tarsila do Amaral, Alfredo Volpi e Ademir Martins. Um de seus destaques é a coleção doada por Assis Chateaubriand a qual contempla entre outros renomados artistas internacionais, a obra tauromaquia do grande mestre Pablo Picasso, recentemente restaurada pelo Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro. O MAV abriga ainda azulejos, peças decorativas em vidros, cristais, metais e madeira, além de Biblioteca Assis Chateaubriand, com acervo especializado na área de arte, história e literatura maranhense.

Dessa maneira, nota-se a relevância do acervo do MHAM, bem como a existência de seus anexos, Museu de Artes Sacras e Museu de Artes

Visuais, para a sociedade ludovicense, pois preservam a história, cultura e memória da gente maranhense.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de duas partes: na primeira, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que proporcionou a base teórica formadora deste estudo. Assim, foram utilizados livros, artigos científicos, dissertações, revistas eletrônicas e textos acadêmicos que complementassem e aprofundassem este estudo. A segunda do trabalho parte foi a pesquisa de campo, estudo in loco para coletar informações específicas sobre o objeto de estudo. Segundo Cervo e Bervian (1996, p. 50), a pesquisa descritiva, “trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade”. Dessa maneira, foram aplicadas entrevistas com gestores, funcionários e estagiários do MHAM com o intuito de obter informações pertinentes ao objeto de estudo para, assim, alcançar melhores explicações a respeito do tema estudado. O foco da entrevista era avaliar a relevância do MHAM como patrimônio cultural para a sociedade ludovicense, bem como a importância do seu acervo para a arte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo foi realizada in loco, envolvendo entrevistas realizadas com a diretoria e funcionários do museu em estudo. Para elaboração dos resultados da entrevista, foram utilizadas quatro categorias: a) informações do entrevistado, b) informações sobre o acervo, c) MHAM como patrimônio cultural e d) público-alvo do MHAM.

Atualmente, o museu dispõe de quinze funcionários, sendo desses oito estagiários. Em relação ao cargo/função no MHAM, foram entrevistados a gestora do museu, pessoas responsáveis pelos serviços de museologia, os mediadores e a designer do museu. O tempo que prestam serviço ao MHAM varia de dez meses a vinte e quatro anos. Os entrevistados possuem escolaridade mínima de ensino superior a pós-graduação. Quanto ao acervo do MHAM, segundo o entrevistado A, ele “é formado por coleções de artes plásticas maranhense, brasileira e internacional”. Para o entrevistado B, o acervo “possui mobiliário, prataria, porcelanas, cerâmicas, vidros, numismática, quadros, esculturas e artes plásticas no geral e documentos diversos”. E, ainda, conforme o entrevistado C, “é formado por coleções diversas, como artes visuais, arte sacra, artes plásticas, vidros, porcelanas, cristais, azulejos, documentos etc.”.

Ao ser perguntado sobre as principais características do museu, para o entrevistado D, “a composição de coleções que incluem o mobiliário, numismática, arte sacra, artes visuais (que conta com expressivo acervo de artes plásticas maranhenses, brasileira e internacional). Sobre esse aspecto, o entrevistado E complementa que “as peças são oriundas de diferentes períodos históricos”. Conforme os entrevistados, atualmente, o MHAM é composto por uma média de 200 peças em exposição. No entanto, o MHAM possui em média 10.000 peças com teor artístico que compõem o acervo. Além disso, atualmente, o museu expõe trabalhos artísticos de Miguel Viega, João de Deus, Gê Viana, Charles Martin, Fernando Mendonça, Pericles Rocha e Antônio Almeida. Ao tratar sobre as modalidades artísticas do acervo do MHAM, conforme os entrevistados, atualmente, o museu dispõe (em quantidades aproximadas em todas as categorias a seguir), de 200 pinturas, 10 desenhos, 30 escultu-

ras, 10 gravuras, 4.000 fotografias, 14 xilogravuras, 20 cerâmicas, 100 porcelanas e 200 peças de azulejo que estão em exposição. Conforme o entrevistado D, as peças artísticas do MHAM são do século XIX a XXI. Além disso, em média, 100 peças do museu são provenientes de artistas maranhenses. Ao ser questionado sobre a existência de projetos voltados para o âmbito artístico, de acordo com os entrevistados A e D, “o museu dispõe de projetos socioculturais com a sociedade e exposições itinerantes”.

Ao ser questionado aos entrevistados sobre a relevância do MHAM para a arte, o entrevistado F afirmou que, “além de um lugar de proteção do acervo artístico, serve de espaço para divulgação, experimentação e exposição para artistas visuais, da música e artes cênicas”. Para o entrevistado D, “o museu é relevante por ser um espaço de engajamento artístico da sociedade e seus artistas”. Já o entrevistado E afirma que “o museu divulga a arte para a sociedade e promove conhecimento”, e o entrevistado G aponta que “o museu tem grande relevância para a preservação da arte histórica, para o contexto cultural, além de o museu ser uma fonte de educação e inspiração local”.

Ao tratar sobre aspectos do museu que o tornam único, os entrevistados apontam a pluralidade do acervo. Para o entrevistado G, “o próprio acervo o torna único, pois destaca a cultura e história maranhense”, em concordância com o entrevistado F, que afirma que “a exposição da casa histórica transporta o visitante para a época, dando uma forma de visualizar a história local”. Outro aspecto do museu que é visto pelos entrevistados como fator relevante é o espaço físico. Nesse sentido, o entrevistado A cita “o estilo da casa histórica do século XIX”, e o entrevistado D diz que “seu estilo arquitetônico ressalta a importância do solar com aspectos frisados em pedra de cantaria talha-

da”. Já o entrevistado B aponta “a sua arquitetura e contexto histórico e artístico”. Os entrevistados C e E salientam, ainda, a importância do trabalho da equipe diante do público: “o MHAM, em relação ao público, utiliza uma linguagem diversa e dinâmica para dado mediador. Então, sempre que visitam será uma experiência única”.

Ao serem questionados sobre a relevância do MHAM para a sociedade ludovicense, foi citado, respectivamente pelos entrevistados A, G, D, F e C, “promover conhecimentos tanto culturais quanto artístico”, “a preservação e o compartilhar da história”, “fomenta a percepção de apropriação da cultura, a fim de preservá-la no sentido patrimonial”, “o museu é a materialização de São Luís do século XIX”, “ser uma instituição com a responsabilidade de salvaguardar e comunicar o acervo museológico relacionando a história e a cultura maranhense” e, ainda, “é um ambiente educacional que inspira muitas pessoas com seu acervo” (entrevistado B).

Ao serem questionados se o museu pode ser considerado patrimônio cultural, foi afirmado, respectivamente, pelos entrevistados que sim, pois “retrata um período histórico e consegue resgatar detalhes diversos, seja na história, arte, sociedade ou cultura” (entrevistado F). Para os entrevistados A, C, D e B, respectivamente, o MHAM é patrimônio cultural “pela história, seu contexto e beleza predial”, “pela instituição ser fornecedora de identidade”, “porque apresenta-se na sua essencialidade formadora de identidade, sendo apropriado por toda a comunidade”, “devido a sua importância na preservação e promoção da história” e, ainda, conforme o entrevistado E, “reúne e salvaguarda a história do nosso passado para que seja difundida adiante”.

Ao tratar sobre o público do MHAM, o entrevistado F afirma que “o público é diverso, o MHAM

atende a toda a comunidade em geral, não há público específico na busca pelo conhecimento passado pelo museu”. Por outro lado, o entrevistado D aponta a visita de “professores, estudantes, turistas, famílias e pesquisadores”. Nesse sentido, o entrevistado A descreve a presença de “pesquisadores, estudantes de escola pública e privada, turistas”, e o entrevistado C complementa: “a comunidade, a sociedade ludovicense”. Segundo os entrevistados, o período em que ocorre uma demanda maior de visitantes é no turno da tarde. Sobre esse aspecto, o entrevistado F salienta que “a demanda é maior no período de férias: dezembro e janeiro; junho e julho. Os agendamentos ocorrem com o aumento no período de voltas às aulas, de agosto a novembro”. O entrevistado D cita “os períodos de férias brasileiras (junho/julho) e verão europeu (junho/setembro)”. Além disso, se-

gundo os entrevistados, a demanda de visitantes é maior no turno vespertino.

Portanto, diante das características e particularidades apresentadas neste estudo sobre o MHAM, nota-se a sua extrema relevância como patrimônio cultural para a sociedade ludovicense por seu contexto histórico, estrutura arquitetônica e vasto acervo, bem como sua importância no âmbito artístico maranhense. O resultado da entrevista esclareceu pontos importantes da investigação elencada nos objetivos deste trabalho, tais como a singularidade do museu, que é marcante, por se tratar de uma instituição que preserva a história local, promove conhecimento e fomenta a divulgação da história, bem como da arte maranhense. Além disso, alcança amplo público, desde professores e pesquisadores a estudantes e turistas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S. V. de. **Museu Histórico e Artístico do Maranhão**: um patrimônio cultural e fonte histórica ludovicense. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2009.
- CALDEIRA, P. da T. Museus. In: CAMPELLO, B; CALDEIRA, P. da T. **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CARLAN, C. U. Os museus e o patrimônio histórico: uma relação complexa. **História**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 75-88, 2008.
- CARVALHO, F. R. F. de; SILVA, R. A. C. da; SANTOS, F. R. dos. Coleção do Banco Central do Museu Histórico e Artístico do Maranhão: considerações sobre a gravura de Tarsila do Amaral. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade** – RICS, São Luís, v. 4, jul./dez., p. 113-129, 2018.
- CARVALHO, V. **Museu, história e educação**. [s.l.]: [s.n.], 2005.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. A pesquisa: noções gerais. In: CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. **Guia dos museus brasileiros**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.
- DANTO, A. **O que é arte**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2020.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Cultura. **Museu Histórico e Artístico do Maranhão**: intervenções estruturais e história institucional. São Luís: Secretaria de Estado da Cultura, 2014.
- MENDES, J. A. **Estudo do patrimônio**: museus e educação. 2. ed. Coimbra: Coimbra University Press, 2008.
- PEREIRA, D. R; ANDRADE, M. de P. **Reflexões sobre a história social do Maranhão no século XIX retratada pelo Museu Histórico e Artístico do Maranhão**. Cad. Pesq., São Luís, v. 19, n. 1, p. 42-46, jan./abr. 2012.
- PEREIRA, J. **Museu Histórico e Artístico do Maranhão**: 30 anos contando a nossa história. São Luís: UNIGRAF, 2003.
- RESENDE, R. S. de. **Atenas brasileira**: representações sobre o mito (1840-1880). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: 2007.
- ROSA, A. S. da; JAEGER, J. M; PIRES, K. T. A. **História dos museus e das coleções**. Indaial: UNIASSELVI, 2021.
- SILVA, K. F. da; FRANCEZ, L. **Ação e mediação educativa em espaços culturais**. Indaial: UNIASSELVI, 2020.
- SILVA, T. E. **A catalogação no Museu Histórico e Artístico do Maranhão**: tratamento do acervo e contribuição para a recuperação informacional na cidade de São Luís – MA. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Biblioteconomia) – Universidade Federal do Maranhão. Maranhão, 2022.
- TOLSTOI, L. **O que é arte?**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.



JOÃO RICARDO OLIVEIRA MOREIRA ¹
CLARA ANIELE SCHLEY KOEPEL ²

A DANÇA COMO FERRAMENTA: uma alternativa para expressões não verbais no teatro

Dance as a tool: an alternative to non-verbal expressions in theater

ARTIGO 6

70-76

¹ Acadêmico do curso de Licenciatura em Teatro, Rio de Janeiro, RJ. joaoricardooliveira78@gmail.com.

² Profª e Mestra do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Indaial, SC, clara.schley@uniasselvi.com.br

Resumo: O presente artigo propõe uma pesquisa a respeito da prática interdisciplinar da dança no ensino do teatro. Partindo do problema do textocentrismo na prática das artes cênicas, principalmente no caso de alunos e/ou praticantes com pouca ou nenhuma experiência, propõe-se o uso de recursos de dança para o desenvolvimento de formas alternativas de expressão e interação. A proposta é inspirada em atividades já empregadas em espaços não formais de educação, nos quais o foco é o teatro, e não a dança. No entanto, é importante ressaltar que tais atividades foram resultados de experimentações livres, sem o compromisso com a coleta de dados qualitativos ou quantitativos. Assim, o trabalho aqui proposto, fundamentalmente teórico, objetiva o apropriado levantamento desses dados, para que sejam corroboradas, ou não, as conclusões empíricas oriundas das citadas atividades práticas desenvolvidas no passado. Atividades estas que servem tão somente como inspiração para a formalização de uma pesquisa a ser conduzida com a metodologia apropriada. A fundamentação teórica é baseada no trabalho de Rudolf Laban, largamente utilizada tanto para a dança quanto para o teatro. No que se refere à metodologia, propõe-se um plano de aula para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com atividades definidas e sequenciadas de forma a culminarem em uma narrativa cênica na qual a palavra falada inexistente. Além disso, a pesquisa pode, e deve, ser replicada em diferentes turmas, com quantidades de alunos, idades, condições sociais e experiências artísticas variadas. Dessa forma, os dados assim coletados podem levar a conclusões mais embasadas e abrangentes.

Palavras-chave: Teatro. Dança. Artes cênicas. Expressões não verbais.

Abstract: This article proposes a research into the interdisciplinary practice of dance in theater teaching. Starting from the problem of text-centrism in the practice of performing arts, especially in the case of students and/or practitioners with little or no experience, the use of dance resources is proposed to develop alternative forms of expression and interaction. The proposal is inspired by activities already used in non-formal educational spaces, in which the focus is theater, not dance. However, it is important to highlight that such activities were the result of free experiments, without commitment to collecting qualitative or quantitative data. Thus, the work proposed here, which is fundamentally theoretical, aims to properly collect these data, so that the empirical conclusions arising from the aforementioned practical activities carried out in the past are corroborated, or not. These activities only serve as inspiration for the formalization of research to be conducted with the appropriate methodology. The theoretical foundation is based on Rudolf Laban's work, widely used in both dance and theater. With regard to methodology, a lesson plan is proposed for a 9th year elementary school class, with activities defined and sequenced in order to culminate in a scenic narrative in which the spoken word does not exist. Furthermore, the research can, and should, be replicated in different classes, with varying numbers of students, ages, social conditions and artistic experiences. In this way, the data thus collected can lead to more informed and comprehensive conclusions.

Keywords: Theatre. Dance. Performing arts. Non verbal expressions.

INTRODUÇÃO

S abemos quão abrangente é a disciplina do teatro. Para o professor, isso pode parecer assustador em um primeiro momento, pela imensa gama de possibilidades que se apresentam diante dele. No entanto, passado esse primeiro instante, podemos notar que isso representa um conjunto de práticas e ferramentas que vão muito além de nossas mais otimistas perspectivas em relação ao ensino dessa milenar expressão artística.

Assim como o teatro, as origens da dança perdem-se nas brumas do tempo, mesclando-se ao próprio desenvolvimento humano. Tanto que, em diversas culturas, sociedades e épocas, teatro e dança são manifestações irmãs, indissociáveis. São usadas por inúmeros povos em rituais e manifestações sagradas, como ferramentas da mais íntima conexão do homem com suas divindades.

No entanto, eras depois, chegamos à época do TikTok, que monopoliza o significado de dança para nossos jovens, e do *Stand Up Comedy*, que faz o mesmo com relação ao teatro. Nesse contexto, um desafio se impõe para nós, professores: como desconstruir essa visão midiática e contemporânea, possibilitando ao aluno o acesso a ferramentas de autoconhecimento e expressividade?

Não se trata aqui de fazer juízo de valores, dizendo qual expressão é mais ou menos válida que as outras. Trata-se, na verdade, de uma expansão de consciência, de um aumento de possibilidades de comunicação.

Não seria essa a principal missão da arte-educação?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta de pesquisa aqui apresentada é resultado do trabalho de conclusão da disciplina “Prática Interdisciplinar: propostas pedagógicas no teatro”, cursada de março a julho de 2024, componente curricular do curso de Licenciatura em Teatro da UNIASSELVI. Para tanto, foram propostas as seguintes opções de tema gerador:

- História da dança.
- Teoria da dança.
- Ensino da dança.
- Prática da dança.

Entre os propostos, o tema motivador escolhido foi “Prática da dança”, pelo fato de, como licenciando em teatro – e não em dança – temas mais próximos de abordagens teóricas da dança (como os três primeiros da lista anterior), pareciam distantes da realidade do autor.

O já citado trabalho de conclusão também deveria ser desenvolvido a partir de um recorte escolhido entre as seguintes opções:

- Corpo.
- Processo criativo.
- Interdisciplinaridade.
- Técnica.
- Coreografia.
- Figurino.
- Bailarinos.

Mais uma vez, como licenciando em teatro e objetivando usar a dança como ferramenta para a execução de uma aula de teatro, o recorte da “interdisciplinaridade” fez mais sentido para conduzir a elaboração do trabalho.

Diante do exposto, o plano de aula, parte central da pesquisa, foi pensado para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Com idades em torno de 14 anos, os alunos já não contam com um corpo tão disponível, tendo passado pelo longo e típico condicionamento de nossas escolas. Um condicionamento que tolhe, restringe, limita, tudo em nome da “disciplina”. Desconstruir esse corpo “formal” ou, ainda, o reconstruir sob uma perspec-

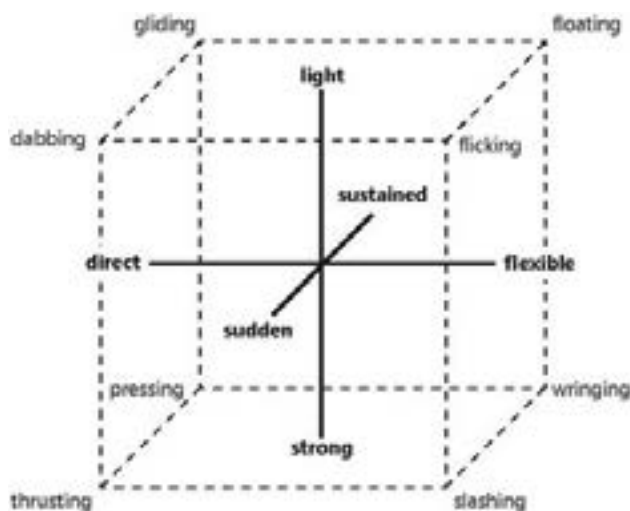
tiva libertadora, é parte central do trabalho. Um grande aliado para isso é Rudolph Laban.

Os estudos de Laban (1978) proporcionam uma profunda compreensão da expressão corporal por meio de um sistema de análise do movimento que considera aspectos como o peso, o espaço, o tempo e a fluência. A utilização desses estudos em aulas de teatro pode enriquecer a experiência de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos.

“O movimento é uma das linguagens do homem e, como tal, ele deve ser conscientemente dominado. Nós devemos tentar encontrar sua verdadeira estrutura e a ordem cronológica interior através da qual o movimento se torna penetrável, significativo e inteligível” (Laban, 1978, p. 8).

Os quatro já citados fatores fundamentais no movimento (peso, espaço, tempo e fluência) são essenciais na dança e podem ser aliados valiosos no teatro. Por exemplo, diferentes movimentações podem ser propostas durante o processo de construção de personagens. Para isso, podem ser feitas experimentações com o fator peso. A utilização do espaço cênico, seja ele generoso ou limitado, pode ser estimulada pelo uso consciente do fator espaço. Já o estudo do fator tempo pode auxiliar na investigação de ritmos e velocidades, auxiliando também no processo de construção de personagens. O fator fluência, por sua vez, auxilia na noção de continuidade, contribuindo para uma performance natural.

Figura 1 – Alguns fatores e qualidades do movimento



Fonte: <https://www.conductorsreference.com/movement>. Acesso em: 13 ago. 2024.

Esquematizando:

- Fator Peso (leve ↔ forte) → Movimentação da personagem.
- Fator Espaço (flexível ↔ direto) → Utilização do espaço cênico.
- Fator Tempo (súbito ↔ sustentado) → Ritmos e velocidades da personagem.
- Fator Fluência (livre ↔ controlada) → Continuidade da interpretação.

No que se refere à BNCC (Brasil, 2018), outro grande referencial para a construção desse trabalho, duas de suas habilidades servem como base. A primeira delas, EF69AR09, é da unidade temática “Dança” e busca: **“pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança**, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas” (Brasil, 2018, p. 207, grifo nosso).

Considerando o brevíssimo período de apenas dois tempos de aula, não podemos ter a pretensão de abranger toda essa habilidade, mais especificamente o que ela afirma em seu trecho final, em que busca a apreciação de grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. No entanto, seu trecho inicial, que busca a pesquisa e análise de diferentes formas de expressão, representa a grande justificativa para essa ação interdisciplinar.

Já a habilidade EF69AR29, da unidade temática “Teatro”, busca “experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico” (BRASIL, 2018, p. 209). Dessa forma, fica clara a aplicação prática da dança no ensino de teatro, principalmente quando lembramos que a visão dos alunos com relação às artes cênicas é eminentemente textocêntrica. Prova

disso é a dificuldade demonstrada por eles quando passamos exercícios nos quais a fala não é autorizada. Nesses casos, invariavelmente recorrem à mímica, uma espécie de “fala sem palavras”, mostrando a dificuldade de utilizar recursos alternativos de expressividade corporal.

METODOLOGIA

Como a aula é baseada na dança, a música é fundamental para sua realização. Assim, propõe-se o uso de um smartphone com conexão à internet e uma caixa de som portátil com conexão *bluetooth*, executando músicas “abstratas”, de ritmos variados e percussão bem definida. Idealmente, devem ser escolhidas aquelas que não têm letras e que não sejam de conhecimento popular, executadas por cantores ou bandas conhecidas. Assim, evitamos juízos de valores, prevenindo que gostos pessoais dos alunos os deixem mais ou menos inclinados a aceitarem as músicas e os exercícios propostos.

Após alguns instantes de aclimação à música, a preparação se dará com a turma em roda. Ao som de uma música, todos realizam exercícios de alongamento e aquecimento.

Em seguida, começamos a ativar o corpo. Usando como referência uma música de percussão definida e rítmica, os alunos são instruídos a manterem seus pés fixos no chão, enquanto exploram variações de equilíbrio na parte superior do corpo. Investigam alternativas de posições dos eixos de seus troncos. Aos poucos, acrescentam a essa investigação movimentos de mãos, braços, ombros, cabeças, troncos e quadris, sempre levados pela percussão. São motivados a explorar o espaço à sua volta com movimentos de diferentes amplitudes, ritmos e velocidades.

Como uma evolução natural do exercício anterior, os alunos são, agora, estimulados a, lentamente, levar essa exploração corporal para as coxas, joelhos, pernas, tornozelos e, finalmente,

libertar seus pés. São instruídos a caminhar pelo espaço propondo alternância entre equilíbrio/desequilíbrio, enquanto exploram possibilidades de movimentos fluídicos.

Na sequência, ocorrerá a divisão da turma em dois grupos, que receberão a incumbência de criar uma narrativa expressa, unicamente, com o corpo. É dada a possibilidade de escolherem o “clima”, o “sentimento” da música (tenso, misterioso, alegre, dramático etc.) para se adequar à sua narrativa. São instruídos também a basearem sua apresentação em movimentos de dança, criando uma coreografia, e não mímica. É importante ressaltar a ênfase no sentir em vez do mostrar.

Após alguns minutos de deliberação, partimos para a performance das coreografias. Um grupo apresenta sua narrativa cênica, enquanto o outro assiste da plateia. Em seguida, os grupos se revezam.

Para finalizar, a turma senta-se em roda para realizar um debate, trocando impressões, analisando seus desempenhos individuais e coletivos, bem como interpretando o trabalho dos colegas. São encorajados à livre expressão, mantendo o respeito e fundamentando suas colocações.

Com o prévio conhecimento e aceite dos alunos e de seus responsáveis, a aula pode ser gravada em vídeo, especialmente seu trecho final, referente à roda de debate. Isso, somado a notas escritas pelo professor no momento do debate, pode fornecer os dados buscados a partir da pesquisa, subsidiando futuras conclusões e ajustes de metodologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acredita-se que a inserção da dança no ensino do teatro poderá contribuir para um aumento da consciência e da expressividade corporal dos alunos, independentemente de sua prévia experiência teatral. A teoria de Laban (1978), propondo a decupagem e a análise do movimento, tem um

grande potencial de aumentar o ferramental dos alunos para a assimilação e expressão de emoções e sentimentos. Dessa forma, tanto a narrativa teatral quanto a construção de personagens ganham, na dança, um grande aliado.

Também podemos citar a possível melhora nas relações sociais dos alunos. Afinal, tanto a dança quanto o teatro promovem empatia e cooperação. Como expressão artística coletiva, a dança promove a noção de alteridade, estimulando alunos a conhecerem e respeitarem ritmos, espaços e corpos alheios, transformando diferenças em somas, promovendo conhecimentos que extravasam das salas de aula para o mundo exterior. Lições que, convenhamos, só a arte pode ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de pesquisa foi inspirado por atividades realizadas por mim, estudante, em cursos e workshops de teatro, ao longo de 20 anos de atuação informal na área. Agora, no trecho final de minha licenciatura, sinto a necessidade de associar o conhecimento acadêmico ao empírico. É hora de sistematizar o trabalho.

No entanto, não se trata de “engessá-lo”, de criar regras, de desprezar a emoção, o instinto, o improviso ou o espontâneo, mas de embasá-los com o método necessário para que o alcance do trabalho artístico seja potencializado. Rudolph Laban, Viola Spolin, Augusto Boal, Bertold Brecht, entre tantos outros, são referências até hoje porque conseguiram brilhantemente associar a razão do método à emoção do efêmero.

A confecção deste artigo surgiu como um trabalho de conclusão de curso. Cresceu até se tornar uma proposta de pesquisa. Talvez, idealmente, a pesquisa devesse ser executada, seus dados colhidos e analisados, antes de se expor a proposta. Compartilhá-la antes mesmo de sua execução pode contribuir para seu aperfeiçoamento, através das sugestões, críticas construtivas e trocas de experiências que podem surgir a partir de sua publicação.

Que este possa ser um primeiro passo de uma duradoura trajetória de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.



JULIANA LEONARDI ¹

O ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO EM EQUIPE DE ALTO RENDIMENTO: ginástica rítmica

Teaching classical ballet in a high-performance team: rhythmic gymnastics

ARTIGO 7

77-87

¹ Professora de Ballet Clássico da equipe de ginástica rítmica do Instituto Theóphilo Petrycoski (ITP) de Pato Branco-PR. Possui qualificação para o ensino do método Vaganova pela Escola do Teatro Bolshoi do Brasil – Joinville/SC. E-mail: leonardiadm@gmail.com.

Resumo: a técnica do balé clássico exige muito estudo e conhecimento de quem pretende ensiná-la. Modalidades esportivas de alto rendimento, como a ginástica rítmica, têm inserido na sua prática diária o ensino do balé como forma de aumentar a performance e a qualidade técnica das atletas. Esta pesquisa descreveu como o ensino do balé clássico, inserido na equipe de rendimento de ginástica rítmica do Instituto Teóphilo Petrycoski (ITP) de Pato Branco/PR, conquistou aumento do condicionamento físico e melhoria de linhas artísticas nas atletas. Os requisitos Dificuldades de Corpo (DB) e Artístico (A), exigidos pelo Código de Pontuação da GR e definidos pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), são contemplados nos programas de ensino da técnica clássica. A metodologia usada pela professora de balé do ITP é a metodologia russa Vaganova, com qualificação na Escola do Teatro Bolshoi do Brasil. Constatou-se que a prática das aulas de balé tem contribuído para a conscientização das atletas na introdução de um novo padrão de exercícios que proporcionam linhas mais alongadas e dinamização da força corporal por meio de rotação externa (*en dehors*).

Palavras-chave: Balé clássico. Ginástica rítmica. Dificuldades corporais. Requisito artístico.

Abstract: the technique of classical ballet requires a lot of study and knowledge from those who intend to teach it. High-performance sports such as rhythmic gymnastics have included ballet teaching in their daily practice as a way to increase the performance and technical quality of athletes. This research described how the teaching of classical ballet, inserted in the performance team of Rhythmic Gymnastics of Instituto Teóphilo Petrycoski (ITP) in Pato Branco-PR, achieved an increase in physical conditioning and improvement of artistic lines in athletes. The requirements Difficulties Body (DB) and Artistic (A) required by the GR Code of Points and defined by the International Gymnastics Federation (FIG) are contemplated in the classical technique teaching programs. The methodology used by the ITP ballet teacher is the Russian Vaganova methodology with qualification at the Bolshoi Theater School in Brazil. It was found that the practice of ballet classes has contributed to the awareness of athletes in the introduction of a new pattern of exercises, which contributes to longer lines and dynamization of body strength through exercises in external rotation (*en dehors*).

Keywords: Classical ballet. Rhythmic gymnastics. Bodily difficulties. Artistic requirement.

INTRODUÇÃO

A técnica do balé clássico exige, pela sua complexidade e abrangência, muito estudo e conhecimento de quem pretende ministrá-la e a percepção sensível de elementos importantes que são, com frequência, abordados de maneira desatenta ou como simples detalhe (Caminada; Aragão, 2006). No campo esportivo, algumas modalidades têm inserido, nas práticas diárias de treinamento, aulas de balé clássico para melhorar a performance das atletas. Tais modalidades podem ser: Ginástica Rítmica (GR), Ginástica Artística (GA), patinação, nado sincronizado, entre outras.

Para as mestras brasileiras no ensino do balé e bailarinas formadas pelo Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Eliana Caminada e Vera Aragão, as linhas bem definidas exigidas pelo balé clássico são construídas tendo como base o entendimento de dois conceitos:

No Balé Clássico, os conceitos de *en dehors* e *en dedans* sustentam a definição de todos os movimentos de giro dos pés, das pernas e do corpo. Por isso, a preocupação com o *en dehors* deve ser permanente, metódico e persistente, uma vez que o bailarino dependerá dessa colocação para executar os movimentos e adquirir a estabilidade necessária para que o corpo se equilibre no espaço, sem auxílio de barra, executando passos complexos do vocabulário acadêmico da técnica clássica. O conceito do *en dehors* é um fundamento básico sobre o qual se constrói a técnica clássica. Anatomicamente, trata-se da rotação externa do fêmur na fossa do acetábulo – uma das possibilidades de movimento na articulação femoral. (Caminada; Aragão, 2006, p. 20)

Já no campo da ginástica rítmica, entre os muitos conceitos importantes a serem trabalha-

dos, destaca-se a questão estética. De acordo com Porpino (2004), a estética do corpo que se pretende numa equipe de rendimento de ginástica rítmica está centrada no modelo de um corpo esguio e longilíneo, padrão internacional de corpo das ginastas de alto nível que têm garantido as medalhas olímpicas. Essa busca pode se dar pela seleção de ginastas que tenham características físicas adequadas aos requisitos internacionais, sendo mantidas por meio de um controle regular de peso com alimentação adequada. A estética corporal pretendida está atrelada aos movimentos que esse mesmo corpo é capaz de realizar na modalidade e repercute também na possibilidade de manter a elegância, a graça e a exuberância nas execuções das séries de forma artística. Para Haas (2011, p. 1), “movimento é qualquer ação física ou mudança de posição; é uma arte visual vibrante de imagens rápidas criadas por força, equilíbrio e graça”.

Na prática esportiva da ginástica rítmica, a repetição dos movimentos é uma prática fundamental para que a realização coreográfica saia com qualidade, perfeição e domínio das dificuldades a serem executadas com o corpo e aparelhos. Dessa forma, a prática do balé clássico pode contribuir com o aumento da capacidade física na execução de movimentos altamente técnicos e difíceis de serem executados, tais como giros complexos, equilíbrios, saltos com amplitude dos membros inferiores. Não obstante, as linhas de braços, cabeças e terminação das pernas em ponta (flexão plantar) também são conquistadas de forma mais estética pela prática do balé clássico, o que dá aos movimentos linhas artísticas mais delicadas, graciosas e, ao mesmo tempo, fortes.

Neste artigo, será apresentada uma análise do ensino do balé clássico na equipe de alto rendimento de ginástica rítmica do Instituto Theóphilo Petrycoski (ITP) de Pato Branco/PR, em consonância com o Código de Pontuação da Ginástica Rítmica 2022–2024, estabelecido pela

Federação Internacional de Ginástica (FIG). Após quatro meses do ensino da prática do balé clássico, é possível levantar algumas considerações importantes acerca do ensino da técnica clássica para equipe de rendimento e os resultados visíveis nas atletas. Assim, este documento tem como objetivo descrever os benefícios e resultados alcançados com o ensino do balé clássico na equipe de rendimento de ginástica rítmica do ITP de Pato Branco/PR.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Porpino (2004), a preparação física no treinamento da ginástica rítmica deve ser voltada para os próprios movimentos do esporte. Assim, boa parte desse processo é realizada de forma similar a uma aula de dança, tendo a barra e o centro como espaços possíveis para o treinamento das qualidades físicas necessárias, associadas aos movimentos técnicos da ginástica e da dança.

Conforme Bernardino (2010), foi a ex-técnica da seleção brasileira de ginástica rítmica, Barbara Lafranchi, no início da década de 2000, que sugeriu como parte da preparação física das ginastas a realização de aulas de balé clássico, como forma de aprofundar o aprendizado da técnica do trabalho corporal. “O balé clássico, nos últimos anos, tem sido apontado comumente como técnica de base para a formação das ginastas, mesmo quando há referências a outros estilos de dança” (Porpino, 2004). A autora ainda elucida que técnicas experientes de seleções estrangeiras consideram o balé clássico como técnica de base, apresentando uma série de exercícios de barra, por acreditarem que esse é ponto de partida para outros tipos de dança, visto que adota um alinhamento correto do corpo como um todo (Porpino, 2004).

Haas (2011), em sua obra *Anatomia da dança — um guia para o desenvolvimento da flexibilidade, resistência e tônus muscular*, descreve separadamente partes importantes a serem estudadas

com especificidade, tais como membros superiores, coluna vertebral, *core*, pelve e quadris, tornozelos e pés, membros inferiores, entre outros elementos a serem considerados. A autora apresenta na sua obra, de forma ilustrada, quais partes do corpo e músculos estão envolvidos na execução dos exercícios realizados em uma aula de dança clássica, por exemplo, o “*demi pliê*” (movimento de flexionar os joelhos *en dehors*), o “*battement tendu*” (movimento de batidas de pernas esticando à frente, ao lado e atrás) e o “*attitude*” (movimento de pose, em que uma das pernas fica dobrada atrás e elevada acima do quadril, sustentada pelo joelho e pé).

Para a bailarina russa Agrippina Vaganova, que construiu um dos mais eficientes métodos de balé clássico — o método Vaganova —, o firme treinamento do tronco é o principal pré-requisito para o livre controle corporal na dança clássica e moderna (Vaganova, 1991). O método considera o correto treinamento dos braços para dar leveza aos movimentos e ressalta a importância do trabalho adequado dos pés, pois são a base dos giros, sustentações e equilíbrios, assim como passadas largas preparatórias de médios e grandes saltos e dedos fortes contra o chão. Quanto aos movimentos de braços, chamados *port de bras*, cada posição de mão funciona como um suporte, em que a passagem de braço e a respiração têm uma função para cada movimento. Os braços são fundamentais tanto para a parte técnica da dança quanto para a expressão artística do bailarino. Ainda de acordo com o método Vaganova:

[...] os braços devem não apenas coroar a pintura artística do dançarino, mas também serem expressivos, leves e melodiosos, como ainda ajudar ativamente o movimento em saltos altos, especialmente em giros, que são algumas vezes realizados sem um impulso preparatório de “trampolim”, onde a força depende exclusivamente da habilidade de controlar braços. Em suma o sistema Vaganova

va ajudou a ensinar os alunos a “dançar com todo o seu corpo”, para adquirir harmonia de movimentos, para ampliar seu desenvolvimento. (Vaganova, 1991, p. 16)

Para Franklin (2012), o movimento alinhado para uma técnica aprimorada é fundamental para a internalização da técnica clássica. A falta desse alinhamento corporal pode aumentar o nível de tensão, sendo que a tensão dificulta a técnica. O autor salienta que “a cabeça deve estar alinhada à pelve, ombros alinhados na adequada colocação pélvica e os pés e joelhos alinhados com o quadril” (Franklin, 2012). Assim, o *core* e a pelve devem ser o foco de qualquer dançarino que busca dar qualidade aos seus movimentos dançantes. Como bem defende Franklin (2012), “a chave da estabilidade reside em distinguir e depois equilibrar os vários músculos abdominais entre eles mesmos (ativação muscular local) para criar melhor alinhamento ao se deslocar”.

METODOLOGIA

Esta pesquisa pretende descrever como o ensino do balé clássico tem contribuído para melhorar alguns requisitos exigidos na GR e au-

mentar o condicionamento físico das atletas de alto rendimento para a execução de movimentos complexos relacionados à prática da técnica clássica.

O projeto de ginástica rítmica, realizado pelo ITP, iniciou em julho de 2020 na Universidade de Pato Branco/PR (UNIDEP), abrangendo turmas de nível iniciante, intermediário, avançado e treinamento (Suttili, 2021). O ensino do balé clássico foi oportunizado pela gestão executiva da Prefeitura Municipal de Pato Branco/PR somente no ano seguinte, tendo início em 30 de junho de 2022.

Atualmente, a equipe de rendimento do ITP possui 52 ginastas, distribuídas: nas categorias adulto e mirim no período matutino; e nas categorias pré-infantil, infantil e juvenil no período vespertino. Todas as categorias fazem aulas diariamente por aproximadamente uma hora. Em vésperas de campeonatos, algumas categorias priorizam os treinos das séries, como adulto, juvenil, infantil e pré-infantil, impossibilitando a regularidade das aulas de balé clássico. O Quadro 1 apresenta o quantitativo de ginastas por categoria e horários de balé no IPT, sendo ao todo sete turmas, conforme a distribuição dos períodos. As aulas de balé clássico estão distribuídas ao longo do dia e são ministradas todos os dias de segunda a sexta-feira.

Quadro 1. Dados das turmas de balé clássico

CATEGORIA	PERÍODO	Nº DE GINASTAS	HORA AULA DIÁRIA*
Mirim 1	Matutino	10	50'
Mirim 2	Matutino	09	60'
Mirim 3	Matutino	06	40'
Adulto	Matutino	03	50'
Infantil	Vespertino	10	60'
Pré-infantil	Vespertino	07	60'
Juvenil	Vespertino	07	60'
TOTAL		52	*Em Minutos

Fonte: a autora.

Para o levantamento dos resultados pretendidos, a professora de balé realizou uma análise das capacidades de cada turma e definiu exercícios técnicos do balé que colaborassem com a função específica das atletas, a fim de aumentar o desempenho delas. O Código de Pontuação da GR estabelece normas de avaliação individual e de conjunto. Nesta pesquisa, as aulas de balé clássico contribuíram para aumentar a performance e qualidade técnica das atletas em dois pontos avaliativos fundamentais previstos no Código: 1) Dificuldades de Corpo (DB); e 2) Artístico (A). Há que se considerar que existem diferentes métodos de ensino do balé clássico, sendo os mais conhecidos o russo Vaganova, o inglês Royal e o italiano Cecchetti. O método usado pela professora de balé clássico na equipe de rendimento do ITP é o método Vaganova, com qualificação pela Escola do Teatro Bolshoi do Brasil de Joinville/SC.

Esta pesquisa pode ser classificada conforme o Quadro 2, que apresenta a classificação e as tipologias de pesquisa utilizadas para a realização deste trabalho.

Quadro 2. Classificação e tipologia da pesquisa

CLASSIFICAÇÃO	TIPOLOGIA
Enfoque da pesquisa	Qualitativa
Método de abordagem/investigação	Indutivo
Abrangência de tempo	Estudo transversal
Objetivo da pesquisa	Descritivo-exploratório
Procedimento técnico	Estudo de caso
Procedência dos dados	Dados primários
Utilização dos resultados	Pesquisa aplicada

Fonte: adaptada de Gil (2019).

Conforme Frainer (2020, p. 78), “o enfoque qualitativo está relacionado à resolução de um problema ou resposta a uma pergunta em que existe uma relação dinâmica entre o pesquisador e o contexto”. O método indutivo é proposto, pois trata-se de uma análise realizada pela pesquisadora no seu campo de atuação e experiência, observando e coletando dados da prática do ensino do balé clássico diariamente em todas as categorias/turmas da equipe de rendimento de GR do ITP (mirim, pré-infantil, infantil, juvenil e adulto). A abrangência no tempo foi definida como transversal, por estabelecer um período de apenas quatro meses de prática diária do ensino do balé.

Quanto ao objetivo da pesquisa, optou-se pelo descritivo-exploratório, que tem como propósito, segundo Gil (2019), “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado”.

O procedimento técnico escolhido foi o estudo de caso. Conforme Gil (2019), ele “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Quanto à procedência dos dados, esses são primários, pois “são aqueles que não foram antes coletados, estando ainda em posse dos pesquisados e que são coletados com o propósito de atender as necessidades específicas da pesquisa em andamento” (Gil, 2019).

Por fim, quanto à utilização dos resultados da pesquisa, definiu-se como aplicada, pois pretende resolver problemas identificados no âmbito das sociedades ou grupos em que os pesquisadores vivem ou

convivem e podem, “contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas” (Gil, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A modalidade de ginástica rítmica apresenta um código de pontuação que define um conjunto de exercícios a serem executados, individualmente ou em colaboração pelas ginastas, e estabelece as Dificuldades de Corpo (DB), as Dificuldades de Aparelhos (DA), o Artístico (A) e a Execução (E) como pontos de avaliação criteriosos. Todas as competições oficiais da modalidade rítmica são reguladas pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), que estabelece normas e calendários para todos os eventos internacionais, incluindo o Código de Pontuação de Ginástica Rítmica.

Assim, cada categoria da modalidade tem um conjunto de regras a serem executadas de acordo com as dificuldades de corpo e de aparelhos, artístico e execução estabelecido no Código de Pontuação para cada categoria. Mas de que forma a prática do balé pode contribuir nessa prática?

Conforme o Código de Pontuação da GR 2022–2024, os requisitos cobrados das atletas para as Dificuldades Corporais (DB) são: a) os saltos; b) equilíbrios; e c) rotações. Já no conjunto do Artístico (A), são cobrados os seguintes requisitos: a) as combinações de passos de dança; b) expressão corporal; c) mudanças dinâmicas; d) ritmo; e e) utilização do espaço. Todos esses pontos a serem avaliados na execução das ginastas são, para o balé clássico, componentes obrigatórios a serem desenvolvidos com a prática da técnica. Há que se fazer um parêntese, de que o professor de balé clássico precisa ter amplo conhecimento técnico do balé clássico e saber realizar uma análise corporal do aluno, suas habilidades ou dificuldades naturais para que possibilite ao bailarino-estudante a possibilidade da evolução da técnica clássica para a execução de movimentos complexos. As aulas de balé clássico são tradicionalmente realizadas com a execução de passos técnicos em três ordens: exercícios na barra, no centro e na diagonal, com a realização de movimentos para o lado direito e esquerdo. No ITP, o método utilizado pela professora é o Vaganova, tendo qualificação pela Escola do Teatro Bolshoi do Brasil de Joinville/SC, que apresenta um programa de evolução do ensino da técnica distribuído em oito séries/anos.

DIFICULDADES DE CORPO (DB) DA GR NO BALÉ CLÁSSICO

Os três requisitos exigidos na DB, saltos (S), equilíbrios (E) e rotações (R), são movimentos que a técnica clássica trabalha de forma a construir uma base de força muscular. O Quadro 3 apresenta os principais movimentos a serem trabalhados em cada categoria da GR para as DB exigidas pelo Código de Pontuação. O Quadro 3 também apresenta, para ambas as categorias, os movimentos que sustentam os requisitos das Dificuldades de Corpo (DB) exigidas pelo Código de Pontuação. Em cada categoria, são realizados exercícios em conformidade com a capacidade física, flexibilidade, mobilidade e, principalmente, a capacidade de *en dehors* exigidas nos movimentos da técnica clássica.

Quadro 3. Movimentos do balé para sustentar os requisitos das Dificuldades Corporais (DB)

DIFICULDADE DE CORPO		Equilíbrio (E)	Rotação (R)	Saltos (S)
CATEGORIA GR	Mirim 1	- Contração muscular. - Colocação do tronco.	- Preparação de giros em duas pernas.	- Consciência dos requisitos R e E.
	Mirim 2	- Colocação pélvica.	- Preparação de giros em uma perna.	- Flexão de joelhos na postura correta dos pés, joelhos e pelve.
	Mirim 3	- Elevação de tornozelo.	- Consciência das ações do requisito E e S.	- Linhas de pés em flexão plantar.
	Pré-infantil	- Equilíbrios em duas pernas de I, II, III e IV posições.	- Colocação de tronco e cabeça.	- Colocação pélvica correta para amplitude da musculatura posterior.
	Infantil	- Equilíbrios unilaterais.	- Preparação correta nas posições do balé para execução de giros (I, II, IV e V).	- Uso correto de braços.
	Juvenil	- Execução dos passos técnicos do balé com consciência das ações anteriores.	- Entendimento do giro <i>en dehors</i> e <i>en dedans</i> com movimento de calcanhar correto.	- Impulsão correta.
Adulto	- Consciência dos requisitos R e S.		- Queda com amortecimento correto.	

Fonte: a autora.

Em todas as categorias, as aulas de balé são realizadas com movimentos na barra, centro e diagonal para a conscientização do eixo e controle muscular para movimentos *en dehors*. A diferença está na complexidade dos exercícios executados em cada categoria. Nas categoriais iniciantes (mirim e pré-infantil), são movimentos mais simples, pausados para a incorporação da técnica. E nas turmas mais intermediárias e avançadas (infantil, juvenil e adulto), temos movimentos elaborados, com níveis de dificuldade de execução técnica, por exemplo, a junção de dois ou três requisitos na execução de um movimento.

ARTÍSTICO (A) DA GR NO BALÉ CLÁSSICO

Quanto ao requisito artístico, o balé clássico, desde os primeiros movimentos, procura ensinar, inserir e extrair dos seus bailarinos a arte de dançar. O balé clássico é uma arte por definição, porque requer dos seus bailarinos linhas perfeitas de corpo e expressão para representar uma obra literária usando a pantomima. Assim, os requisitos artísticos da GR são contemplados nas aulas de balé ministradas no ITP, pois são o cerne de qualquer programa de ensino da técnica clássica. No método Vaganova, ministrado pela professora no ITP, estão previstas no programa de ensino tanto a evolução de movimentos logicamente elaborados com as capacidades físicas em cada série quanto a complexidade dos movimentos em diferentes poses e direções. A construção da força *en dehors* requer trabalho de repetição e consciência corporal de cada atleta. O Quadro 4 apresenta as atividades realizadas na aula de balé clássico que atendem ao requisito artístico da GR.

Quadro 4. Movimentos do balé para sustentar o requisito Artístico (A)

ARTÍSTICO		Combinações de Passos de Dança (CPD)	Expressão Corporal (EC)	Mudanças Dinâmicas (MD)	Ritmo (Rt)	Utilização Espaço (UE)
CATEGORIA GR	Mirim 1	- Simples.	- Postura correta do corpo em todos os movimentos. - Expressão fácil suave e serena. - Consciência dos requisitos E, R e S da DB.	-Movimentos em cruz das pernas.	- Tempos binário e quaternário. -Andamentos lento e médio.	- De frente. - Em cruz.
	Mirim 2	- Movimentos de pernas separados dos braços.				
	Mirim 3	- Simples e intermediários.				
	Pré-infantil	- Simples e intermediários.		- Movimentos dinâmicos das pernas. - Exercícios elaborados compostos por diferentes passos básicos em diferentes direções.	- Tempos binário, ternário e quaternário. -Andamentos lento, médio e rápido.	- De frente. - Em cruz. - <i>Croisé</i> . - <i>Effacé</i> . - <i>Eccartée</i> .
	Infantil	- Intermediários.				
	Juvenil	- Avançados.				
	Adulto	- Avançados.				

Fonte: a autora.

Tanto o requisito DB como o requisito A são exigidos de forma gradual desde a categoria mais básica – mirim e pré-infantil. Apesar de básica, nessa categoria já são exigidas piruetas, equilíbrios em *relevés* (em meia-ponta alta) e saltos, que são contemplados nas aulas de balé clássico.

Na categoria mirim, a consciência de ativação muscular ainda é um processo de repetição diário de exercícios técnicos que auxiliam na correta colocação pélvica, ativação muscular das pernas e pés e contração abdominal. Como as aulas de balé clássico iniciaram no mesmo momento para todas as categorias no ITP, essa consciência também tem sido trabalhada para as demais categorias (infantil, juvenil e adulto).

As alunas ouvem as famosas frases que todo professor de balé insiste em repetir diariamente: “estica a ponta”, “guarda o bumbum”, “guarda do cóccix”, “prende a barriga”, “postura”, “joelho esticado”, “fecha costela”, “guarda os ombros”, “cresce” etc. Todos esses termos devem ser fala-

dos, mas também compreendidos pelas alunas. Elas precisam compreender que, para “guardar o cóccix” ou “não sentar no quadril”, por exemplo, é necessário que o tronco como um todo esteja colocado na posição adequada para este fim. É um conjunto de ações que leva ao alinhamento e que deve ser trabalhado diariamente em todas as categorias para facilitar a internalização e a incorporação da técnica clássica nas atletas.

Pela prática de repetição, as aulas de balé clássico auxiliam na performance de todos os requisitos da GR, tais como os giros *fouettés* (giros com uma das pernas elevadas, uma das movimentações mais difíceis no balé), os grandes saltos, equilíbrios em grandes poses, entre outras melhorias de cunho artístico. O balé clássico é um trabalho de repetição, dedicação do professor e persistência das atletas para que, em conjunto, seja possível alcançar o melhor alinhamento que cada corpo pode atingir. O trabalho é árduo, intenso e o ganho é obtido diariamente com persistência e disciplina.

É importante considerar a Utilização do Espaço (UE) nas séries coreográficas realizadas pelas atletas em um tapete específico de aproximadamente 15x15 metros. Nesse quadrado, o corpo pode realizar movimentos em oito pontos diferentes, que podem ser em formato de cruz ou “X” em diagonal. Por isso, os termos *croisé*, *effacé* e *eccarté* que o balé trabalha, os quais significam a colocação do corpo no quadrado onde se dança. *Croisé* é uma posição em que as pernas ficam cruzadas em relação à visão do público/árbitro. Já *effacé* é uma posição em que as pernas ficam abertas em relação à visão do público/árbitro. Por fim, *eccarté* é uma posição em que as pernas ficam abertas em diagonal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo descrever os benefícios e resultados alcançados com o ensino do balé clássico na equipe de rendimento

de ginástica rítmica do ITP de Pato Branco/PR. As exigências para as equipes de rendimento de GR são especificadas pelo Código de Pontuação disseminado pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), que é atualizada periodicamente. Constatou-se que a prática das aulas de balé tem contribuído para a conscientização das atletas na introdução de um novo padrão de exercícios, possibilitando o ganho de linhas mais alongadas e dinamização da força corporal por meio de exercícios em rotação externa (*en dehors*).

Os requisitos apontados pelo código de pontuação da GR fazem parte da prática diária de uma aula de balé, por isso a prática do balé clássico favorece o aumento do rendimento das atletas por meio da atividade de movimentos que contribuam com a força do *en dehors*, bem como o desenvolvimento de uma inteligência corporal que possibilite linhas artísticas bem definidas e esteticamente caracterizadas nos ritmos musicais diversos, vistos nas séries das atletas.

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO, I. V. R. **O uso do ballet nos treinamentos de alto nível da ginástica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2010.
- CAMINADA, E.; ARAGÃO, V. **Programa de ensino de ballet:** uma proposição. Rio de Janeiro: Univer-Cidade, 2006.
- FIG – FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. **Código de pontuação de ginástica rítmica 2022-2024.** [S. L.]: FIG, 2022.
- FRAINER, J. **Metodologia Científica.** Indaial, SC: UNIASSELVI, 2020.
- FRANKLIN, E. **Condicionamento físico para dança.** Barueri, SP: Editora Manole, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Atlas, 2019.
- HAAS, J. G. **Anatomia da dança.** Barueri, SP: Manole, 2011.
- PORPINO, K. O. Treinamento da ginástica rítmica: reflexões estéticas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 1, p. 121-133, set. 2004. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/108>. Acesso em: 23 out. 2022.
- SUTILI, J. C. GR de Pato Branco vive um novo momento. **UNIDEP**, Pato Branco, 23 ago. 2021. Disponível em: <http://www.unidep.edu.br/noticias/2021/8/23/gr-de-pato-branco-vive-um-novo-momento>. Acesso em: 23 out. 2022.
- VAGANOVA, A. **Princípios básicos do ballet clássico.** Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 1991.



LUCIMAR FERREIRA GAMA PIRES¹
YTALO HENRIQUE SANTANA SANTOS²
CLARA ANIELE SCHLEY KOEPEL³

JOGOS TEATRAIS, JOGOS DE IMPROVISO E O TEATRO DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Theater games, improvisation games, and the theater of the oppressed in high school education

ARTIGO 8

88-101

¹ Acadêmica de Teatro da UNIASSELVI, Nova Serrana/MG, e-mail: lucimarfgpires@gmail.com.

² Tutor Externo da UNIASSELVI, Recife/PE, e-mail: santanaytalo@hotmail.com.

³ Prof^ª. M^ª. do Curso de Artes Visuais da UNIASSELVI, Indaial/SC, e-mail: clara.schley@uniasselvi.com.br.

Resumo: Este trabalho diz muito sobre jogos teatrais, jogos de improviso e o teatro do oprimido de Augusto Boal, que demonstra aos professores da educação do ensino médio a importância do uso teatral como ferramenta para obter mais qualidade no ensino através de práticas do teatro. Portanto, esse trabalho busca conhecer a importância do teatro para que o aluno aprimore ainda mais sua sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação através da realização de trabalhos artísticos, tendo, assim, uma capacidade maior de refletir sobre o seu meio social através de uma técnica específica do teatro do oprimido de Augusto Boal, trazendo cenas do cotidiano dos alunos para utilizarem em cena teatral e inserindo jogos teatrais, que se transformam em matéria para reflexão e tomada de posicionamento crítico frente à realidade dos alunos. Assim, o ensino da Arte, as oficinas de teatro realizadas com os adolescentes permitiram um maior conhecimento sobre o que é teatro, possibilitando uma reflexão sobre si mesmo e o mundo à sua volta. O teatro, além de ser uma forma de entretenimento e de educação, desenvolve também o trabalho em grupo, ajuda a superar a timidez, desenvolve a imaginação, memorização e o vocabulário e traz diferentes conhecimentos.

Palavras-chave: Teatro. Jogos teatrais. Jogos de improviso. Augusto Boal. teatro do oprimido.

Abstract: This work says a lot about theatrical games, improvisation games and Augusto Boal's Theater of the Oppressed, which demonstrates to high school teachers the importance of using theater as a tool to obtain more quality in teaching through theater practices. Therefore, this work seeks to understand the importance of theater so that students can further improve their sensitivity, perception, reflection and imagination through the performance of artistic works, thus having a greater ability to reflect on their social environment through a specific Theater technique of the Oppressed by Augusto Boal, bringing scenes from the students' daily lives to be used in a theatrical scene and inserting theatrical games, which become material for reflection and taking a critical position in the face of the students' reality. Thus, the teaching of Art, the theater workshops, carried out with teenagers, allowed for greater knowledge about what theater is, enabling them to reflect on themselves and the world around them. Theater, in addition to being a form of entertainment and education, also develops group work, helps to overcome shyness, develops imagination, memorization and vocabulary and brings different knowledge.

Keywords: Theater. Theatrical games. Improvisation games. Augusto Boal. Theater of the oppressed.

INTRODUÇÃO

Este trabalho descreve a importância do teatro, dos jogos teatrais, de improviso e do teatro do oprimido na educação do ensino médio. Acredita-se que o trabalho com o teatro pode desenvolver os aspectos cognitivos do aluno.

O propósito desta pesquisa é desenvolver o cognitivo dos alunos através dos jogos teatrais e jogos de improviso e destacar a importância deles para que o aluno possa desenvolver o raciocínio lógico, a desenvoltura corporal, a fala, a dicção e a interligação com os outros que estão à sua volta, trabalhando em grupo para se socializarem e superarem seus medos e inseguranças.

Em se tratando do teatro do oprimido, o espectador é o destaque da atividade teatral proposta, deixando de ser apenas aquele que assiste, pois ele passa a fazer parte da construção cênica, atuando, interpretando e propondo soluções para os problemas levados à cena. Boal reflete sobre o papel do espectador além do teatro, pensando o ser humano como espectador, aquele que observa os problemas sociais, mas que não intervém. Dessa forma, ele acredita que devemos ser “espect-atores” na sociedade, ou seja, refletir e agir em busca da transformação. Kuhn (2011, p. 10) acrescenta que:

Boal costumava dizer que o teatro fazia parte do ser humano, pois ele é espectador da sua vida e que é possível entrar na cena, no enredo, fazendo sua própria história. No teatro de Boal, o espectador é chamado de espect-ator, justamente pelo fato de ser protagonista de sua existência e responsável pelas consequências de seus atos. O espect-ator é o dramaturgo, o roteirista de sua trajetória de vida. E é exatamente isso que Boal procura despertar nas pessoas as quais não podem ser indiferentes na vida.

O teatro do oprimido é uma forma da pessoa conscientizar-se e ter uma visão crítica sobre a sua realidade buscando resolver seus conflitos. Esse método procura resolver situações do cotidiano através de jogos, exercícios e técnicas teatrais que levam a pessoa a refletir sobre as opressões, possibilitando, portanto, trabalhar os problemas dos alunos, levando-os a refletirem sobre diversas áreas de suas vidas em família, na escola, no trabalho, e na sociedade.

Como objetivos deste trabalho, apresentamos: conhecer e analisar a importância do teatro na fase da infância e da adolescência; provocar os alunos a ampliarem a sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação através da realização de trabalhos artísticos; encontrar formas de aprendizagem para desenvolver a arte na educação das escolas; conhecer e desenvolver técnicas e jogos teatrais, para aplicar em salas de aula; vivenciar as práticas e o desenvolvimento de forma individual de cada aluno; analisar a maneira como crianças e adolescentes se envolvem com a proposta de vivências de jogos teatrais e de improviso, e também o teatro do oprimido, utilizados como estratégia criativa na educação para o bem estar no âmbito do lazer e de respostas de experiências de vida, para formar autonomia e liberdade de expressão; assinalar as questões introduzidas pelos estudantes, nos jogos teatrais, para avaliar, além dos efeitos pedagógicos, os possíveis efeitos dessa prática sobre os conflitos emocionais que desfavorecem o desenvolvimento pedagógico das mesmas; e, nesse intuito, ressaltar os possíveis efeitos terapêuticos oriundos de uma prática realizada sob um enfoque pedagógico e educacional e fazer um estudo, de natureza qualitativa, por meio de pesquisas bibliográficas e de campo e utilizar a técnica de observação como instrumento para a coleta de dados.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A área de concentração escolhida foi “Processos de ensinar e aprender teatro”, sendo a proposta dessa linha analisar os aspectos do processo de ensinar e aprender teatro nos diversos níveis de ensino na educação básica e em espaços não formais de ensino. Outro objetivo é organizar situações de ensino e aprendizagem prática com propostas metodológicas inclusivas, tecnológicas, criativas, buscando contemplar alternativas lúdicas, para interagir e ampliar os conhecimentos acerca da linguagem teatral e como ela pode contribuir para um ensino e aprendizagem, que, além das suas particularidades, respeita a diversidade humana, bem como suas diferenças culturais e sociais.

A escolha do tema foi “Jogos teatrais, jogos de improviso e o teatro do oprimido na educação do ensino médio”.

Entre as artes, o teatro é a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos. A ação do teatro consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais, e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais. Encontra-se, em muitos autores, a exploração acerca da atividade teatral na natureza humana.

O jogo teatral é um método que dá prazer e ajuda a estimular a ação criadora dos alunos e professores. Pode-se perceber o desenvolvimento de habilidades diversas, que vão ajudar os alunos a lidar com novas situações, tornando-os mais seguros em relação ao jogo, aceitando e sugerindo novas regras, trabalhando em grupo, além de contribuir para a socialização.

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São

fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo (Spolin, 2010, p. 29).

No livro de Viola Spolin, “Improvisação para o teatro”, ela nos relata que, “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e, se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar” (Spolin, 2010, p. 3). Portanto, o aluno precisa estar consciente para aprender e, assim, desenvolver uma maior capacidade individual para a descoberta no teatro, pois o ato de experimentar desenvolverá sua criatividade. Ainda, Spolin (2010, p. 3-4) afirma que:

experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. Às vezes em momentos como este, precipitamos por uma crise, perigo ou choque, a pessoa “normal” transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender.

Spolin enfatiza a importância do envolvimento e da crença no processo lúdico, revelando que a verdadeira essência do jogo reside na interação e na experiência compartilhada, e não na competição. Isso leva à compreensão de que, em um ambiente de jogo, a instrução não é apenas um

conjunto de regras a serem seguidas, mas um elemento vital que guia e molda a vivência do grupo. A instrução proporciona um espaço seguro para a experimentação e a descoberta, permitindo que os participantes se sintam à vontade para explorar suas ideias e emoções.

Neste sentido, surge o interesse em aproximar concepções de semiótica a esta proposta, conforme Santaella (2005). Não se pode confundir consciência com razão. A autora compara: “consciência é como um lago sem fundo, na qual as ideias (partículas materiais da consciência) estão localizadas em diferentes profundidades e em permanente mobilidade” (Santaella, 2005, p. 40-41).

A autora sugere que as ideias e as percepções dos jogadores estão em constante fluxo e reconfiguração. Isso se relaciona diretamente com a maneira como os indivíduos se conectam uns com os outros e com o ambiente do jogo:

os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas de ideais fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos (Spolin, 2010, p. 29).

JOGOS DE IMPROVISO

O ato de improvisar solicita do aluno a capacidade de ser espontâneo e criativo, uma vez que estimula o desenvolvimento intelectual e a sensibilidade física. Durante um jogo de improvisação, o atuante não é um mediador da expressão criada por um dramaturgo ou interpretada por um diretor, mas uma fonte de expressão interessada em transformar-se num outro. Portanto, na ação de improvisar, o aluno amplia o repertório de comunicação e a competência da expressão. Assim sendo, ao mediar os processos que envolvem a improvisação, o professor deve instigar nele a ca-

pacidade da livre expressão do corpo, numa tentativa de expressar as interpretações pessoais, com ampla consciência do ato de improvisar consigo mesmo e com os colegas de cena.

A prática da improvisação confere ao aluno um espaço livre para o experimento e lhe possibilita colocar em cena novas maneiras de pensar, o que resulta numa expressão artístico-estética mais autônoma. No entanto, restringir a improvisação a uma prática que visa somente ao aprendizado da concentração, do domínio corporal e do desenvolvimento da criatividade é apenas uma preparação inicial para a cena. Além disso, o processo deve ser orientado para uma criação artística pautada nos conhecimentos já assimilados pelos alunos, com a finalidade de concretizar estéticas próprias, articuladas juntamente com uma reflexão sobre essas escolhas. Compete ressaltar, ainda, que as proposições cênicas dos alunos serão mediadas pelo professor e discutidas por todo o grupo envolvido (fazedores e apreciadores). Logo, o professor tem um papel fundamental nesse processo, qual seja, o de analisar e de avaliar a cena em conjunto com os alunos.

Com as propostas de improvisos, o aluno/ator se familiariza com a linguagem do palco e com os desafios que a presença em cena determina, construindo, assim, seu estilo pessoal. Por outro lado, ele também desenvolve o senso crítico sobre o que assiste, aprende a criticar uma cena e um espetáculo, distingue concepções de estéticas e comenta sobre a adequação da indumentária. Enfim, aprende a avaliar todo o conjunto da encenação.

A improvisação favorece aos alunos compartilhar descobertas, observando criticamente diversos pontos de vista, criando práticas de cooperação e desenvolvendo capacidades de socialização.

Como prática teatral, a improvisação é uma vivência fundamental para todos aqueles que desejam fazer teatro. Improvisar é uma das atividades mais exercitadas pelos atores e, especialmente, muito solicitada pelos professores no ensino do teatro, o que significa dizer que o ato de improvisar constitui uma prática importante para a formação

do aluno na linguagem teatral, tanto no processo de criação como no momento da encenação. Segundo Chacra (2005, p. 14):

a forma teatral é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação, como algo inesperado ou acabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chegar à criação acabada. Com a conjugação do espontâneo e do intencional, o improviso vai tomando forma para alcançar o modelo desejado, passando a ser traduzido numa forma inteligível e esteticamente fruível.

Olga Reverbel é pedagoga, diretora, atriz e teatróloga, autora de dezoito livros, além de quatro em andamento, que tratam do teatro na educação. Foi professora do curso de pós-graduação em Teatro na Educação da Sorbonne, em Paris, e hoje ainda dirige uma escola de artes dramáticas, a Oficina de Teatro, por ela fundada, em Porto Alegre.

Em suas obras, pretende atribuir ao teatro um papel na formação da personalidade e cultura e apresenta uma série de observações, técnicas, atividades de expressão e dramaturgia direcionadas à pré-escola e aos demais segmentos da educação de jovens. Os objetivos não visam, necessariamente, à formação de artistas, mas da personalidade da criança e do adolescente, considerando sua atuação no meio social.

Reverbel (1997) propõe atividades para desenvolver a autoexpressão do aluno, isso é, oferecer-lhe oportunidades para atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir, através de atividades passíveis de ser utilizadas em sala de aula, tendo em vista explorar as capacidades de relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção.

Os alunos que observam as criações e atuações de seus colegas em atividades e que são incitados

a falar sobre o que viram iniciam suas opiniões críticas com base apenas no gosto. Porém, gradualmente, vão adquirindo conhecimento técnico e ampliando seu vocabulário. Segundo Reverbel (1997, p. 30):

pouco a pouco, as expressões limitadas, como “gosto” e “não gosto”, isso é, os julgamentos sumários, perdem o sentido; os alunos analisam os trabalhos dos companheiros com maior propriedade, explicando os ‘porquês’. Na medida em que se cria o hábito de se criticar, os alunos se exprimem cada vez mais espontaneamente.

O TEATRO DO OPRIMIDO

Quanto à proposta do teatro do oprimido, ele permite que o espectador reflita e questione a realidade que está vivenciado, pois gera um despertar para conceitos que estão estabelecidos e precisam ser problematizados.

Essa perspectiva instiga o aluno/ator a tomar a iniciativa de intervir no contexto social. Como afirma Boal (2010, p. 25), “fazer teatro do oprimido já é o resultado de uma escolha ética, já significa tomar partido dos oprimidos”.

Para que o teatro do oprimido aconteça, é preciso que tenha uma elaboração do processo de construção, sendo organizado por etapas em que o conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo, teatro com linguagem (dramaturgia simultânea, teatro-imagem, teatro-debate) e teatro como discurso façam parte da apropriação do objetivo de “transformar o espectador, ser passivo e depositário, em ator, em protagonista da ação dramática; nunca se contentar em refletir sobre o passado, mas em preparar para o futuro” (Bezerra apud Boal, 1975, p. 18).

Desta forma, podemos situar o espectador como elemento propulsor na ação no decorrer da peça teatral. Conforme Bezerra (apud Boal, 1975, p. 19):

um espetáculo de teatro Fórum se decompõe em três partes: um aquecimento para favorecer o contato e aproximação de atores e espectadores presentes, seguido da representação da peça denominada anti modelo e, finalmente, do fórum propriamente dito. Preliminarmente à montagem do espetáculo, a trupe deve efetuar uma pesquisa de campo (caso a opressão seja exterior aos membros do grupo), ou então ela organiza um estágio de sensibilização com o grupo implicado na opressão debatida. Após a representação do anti modelo, o Coringa expõe brevemente os mecanismos das ações/intervenções que se seguirão.

O teatro do oprimido é uma forma da pessoa conscientizar-se e ter uma visão crítica sobre a sua realidade, buscando resolver seus conflitos. Esse método procura problematizar situações do cotidiano através de jogos, exercícios e técnicas teatrais que levam a pessoa a refletir sobre as opressões, possibilitando, portanto, trabalhar os problemas dos alunos, levando-os a refletirem sobre diversos âmbitos de suas vidas em família, na escola, no trabalho e na sociedade.

Sobre quando pensamos que já obtivemos várias ideias em atuações de teatro que podem contribuir na formação dos alunos nas artes cênicas, mesmo com várias situações inusitadas que o professor pode vivenciar em sala, seja na escola ou no seu dia-dia, Boal (2008, p. 9) relata:

todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe... Dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... Até mesmo dentro do teatro.

Boal reflete sobre o espectador além do teatro: ele pensa o ser humano como espectador, aquele que observa os problemas sociais, mas que não

intervém. Assim, ele acredita que devemos ser espect-atores na sociedade, no sentido de refletir e agir em busca da transformação. Kuhn (2011, p. 10) acrescenta que:

Boal costumava dizer que o teatro fazia parte do ser humano, pois ele é espectador da sua vida e que é possível entrar na cena, no enredo, fazendo sua própria história. No teatro de Boal, o espectador é chamado de espect-ator justamente pelo fato de ser protagonista de sua existência e responsável pelas consequências de seus atos. O espect-ator é o dramaturgo, o roteirista de sua trajetória de vida. E é exatamente isso que Boal procura despertar nas pessoas as quais não podem ser indiferentes na vida.

Quando as situações de opressão são levadas para a cena, pode-se experimentar diferentes soluções e discutir sobre qual a melhor forma de resolver o problema apresentado, para que, posteriormente, isso seja usado na realidade. Como Boal (2013, p. 18) aponta, “o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real”. Dessa forma, a experiência de espect-ator possibilita que o aluno observe a cena de fora dela, como espectador, podendo intervir a qualquer momento como ator, além de propor soluções para as questões que são apresentadas, refletindo, em cena, sobre a sua própria realidade

Quando Boal desenvolve a Poética do Oprimido, está justamente contrapondo a Poética de Aristóteles: “a Poética do Oprimido é essencialmente a Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!” (Boal, 2013, p. 163).

Um dos grandes influenciadores de Boal, Brecht também critica a Poética de Aristóteles, acreditando que a catarse impedia que o espectador pudesse refletir e transformar a sociedade, gerando, assim, uma posição de passividade diante da sua realidade. Desse modo, o espectador deveria

deixar de ser passivo diante do espetáculo teatral e passar a aprender com ele, e, para isso, deixaria de se identificar com as personagens e passaria a ser confrontados por algo estranho. Essa proposta influenciou Brecht a criar o “Teatro Épico”, acreditando que o espectador devia se distanciar da cena para “ver melhor” (Rancièrre, 2010).

Ele procurava formas de proporcionar ao espectador uma participação ativa no espetáculo teatral, deixando, assim, a posição passiva de observador:

Bertolt Brecht intervém no debate sobre os usos do teatro pela sociedade implicando diretamente com Aristóteles e abrindo caminho para a resposta do Boal. Se é por meio da identificação emotiva que o espectador aceita o sofrimento do herói como natural, Brecht sugere empregar recursos cênicos que interrompam tal ilusão e despertem o espectador de seu estado de encantamento: na prática, ele passaria a estranhar aquele sofrimento e a analisar de quais maneiras seria remediável. De passivo, o espectador passaria a ser “dialético”, isto é, capaz de enxergar as contradições do real. Sem recusar a representação nem sair do palco italiano, Brecht entende que o mesmo drama pode ter um efeito repressor (purgar o desejo ilegítimo do espectador-paciente) ou transformador (fazer com que o espectador-dialético se descubra capaz de realizá-lo no mundo real); a tal mudança no regime estético corresponde uma radical mudança de tarefas para o ator. O ator de Brecht é um lutador cujo objetivo se dá fora do palco, na luta revolucionária; ele testemunha o drama, sem tomar partido, mas mostrando-o sob diversos pontos de vista; é do seu exercício de abstração e distanciamento (V-effekt) que o espectador recebe os meios de sua emancipação política (Vannucci, 2017, p. 19).

O trabalho do ator de Brecht era essencial para que a catarse não se efetivasse.

Como forma de derrubar as barreiras entre palco e plateia, o teatro do oprimido transforma o espectador em protagonista, para que ensaie as ações que possa levar para a vida e modificar a sua realidade.

Tal como Brecht, Boal também buscava uma transformação da sociedade através do espectador. Entretanto, o método desenvolvido por cada um se difere, como explica Ligiéro (2010, n.p):

Boal, como Brecht, queria transformar o mundo. Brecht, ensinando ao espectador como mudar o mundo. Boal, questionando o espectador por que ainda não se transformou. O que quer e como quer mudar? É uma reflexão sobre as opressões na ação presencial do palco. Que papel se tem na superação do eterno pêndulo “oprimido e opressor”?

Quando Boal pensa sobre o espectador, ele vai além da relação entre palco e plateia, ele traz essa discussão para a vida em sociedade, acreditando que, ao trazer o espectador para a cena, esse tem a oportunidade de dizer, ele próprio, o que pensa, podendo, assim, sugerir soluções para os conflitos apresentados. Para Boal, o sujeito que não age para transformar a sociedade não é um cidadão, ou seja, é um espectador da sociedade. Ele acredita que sujeito deve transformar-se em um espectador-ator, aquele que observa e age, juntando ação e reflexão na proposta do teatro do oprimido. Assim, o espectador não vai refletir somente em cena, mas levar essa experiência para sua realidade, comprometendo-se com a transformação social. Kuhn (2011) relata que Boal,

sempre engajado em questões sociais, através das diversas experiências do teatro social, desenvolveu um teatro no qual o espectador, por sua ação e consciência, não está apenas representando

em uma cena, mas está agindo junto com outros, diante das questões que o mundo lhe apresenta. Não há mais por que opor o teatro e a vida! Não há por que isolar cada qual nos espaços considerados respectivos a cada um. Boal enfatizava que se pode teatro em qualquer lugar, inclusive dentro dos teatros! Para ele, o espectador concilia arte teatral com a vida concreta, real, vivida de cada ser humano (p. 10).

O teatro do oprimido não é um método desenvolvido somente para atores, mas para todas as pessoas em seus diferentes contextos. Boal desenvolveu jogos, exercícios e técnicas que vão ajudar a desenvolver as habilidades teatrais que cada um já traz dentro de si.

O objetivo é que todos possam ter acesso aos meios de produção teatral para expressar sua própria visão de mundo, discuti-la e transformar sua realidade. Castro-Pozo (2011, p. 8) acrescenta que:

Boal subsidia novos parâmetros para confrontar uma arte de elite, ao encorajar as plateias para que tentem assumir o lugar dos artistas-atores e, ocupando o espaço sagrado do palco, consigam achar respostas às suas próprias cenas de opressão. Tal é o caso da sistematização formulada no teatro-fórum, em que se apresenta à plateia uma pergunta verdadeira, não ficcional, em uma cena improvisada, após a qual um espectador é convidado a improvisar variantes do protagonista. [...] Essa técnica teatral procura eliminar o espectador e propor novas soluções diante da complexa problemática dos múltiplos atores sociais.

O TEATRO NA EDUCAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

A arte do teatro acontece como forma de integração do indivíduo com o meio em que vive.

Cabe ao educador proporcionar ao aluno momentos instigantes para as teatralizações dinâmicas e prazerosas.

Às vezes, encontramos problemas na escola com jovens que não conseguem prestar atenção em uma simples encenação, no que os outros dizem ou no que está lendo. A tensão pode fazer pensar que uma teatralização é complexa, quando, na verdade, não é.

Quando o professor propicia o trabalho conjunto, de contribuição de comunicação e socialização, os alunos passam a ter conceito positivo e são de grande utilidade no decorrer da aprendizagem.

Na grandiosidade da fluência crítica, o aluno pode passar por todas as emergências internas, integrando a imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

O professor precisa escolher encenações teatrais, que correspondam ao interesse dos jovens alunos.

Para o uso dos jogos teatrais na formação docente, iniciamos com a abordagem do olhar por meio do jogo, pois acreditamos que os professores precisam olhar para os seus alunos, porque, em sala de aula, o professor funcionará como um “leitor de situações”:

os professores são intérpretes do que acontece em classe. Essa atividade de interpretação, contudo, não se limita aos programas. Os professores precisam, continuamente, “ler e interpretar” a classe, os movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos, suas motivações etc. [...] Ensinar, portanto, é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar sentido ao que ocorre. Um professor é, de certo modo, um “leitor de situações”. (Tardif; Lessard, 2014, p. 250).

O teatro é uma linguagem que auxilia no desenvolvimento do aluno em diversos aspectos. Por exemplo, ao fazer parte de um teatro, o aluno

entra num mundo diferente, um mundo de fantasias, que aprimora sua capacidade de imaginar e criar.

Essa mistura é fundamental, pois, com a prática, o aluno vai se tornando, mais livre e com mais autonomia, e entende também a importância de pensar coletivamente, do trabalho em grupo, da importância do outro, e isso melhora suas formas de se relacionar.

VIVÊNCIA DO ESTÁGIO: ESTÁGIO NO ESPAÇO FORMAL EM ESCOLA ESTADUAL, ENSINO MÉDIO

A instituição concedente escolhida do espaço formal para a realização do meu estágio foi uma escola na cidade de Nova Serrana/MG, na cidade onde resido e onde tem polo da UNIASSELVI. O nome da escola é Escola Antônio Martins do Espírito Santo, CNPJ 20.708.319/0001-83, situada à rua Princesa Isabel, nº 160, Bairro Marisa, na cidade de Nova Serrana/MG.

As modalidades de ensino da escola atendem desde o ensino fundamental até o ensino médio.

É uma escola bem localizada, em um dos bairros mais movimentados da cidade, de fácil acesso tanto para os alunos como para os funcionários da escola.

A estrutura física da escola é dividida em quatro blocos de salas, contendo 23 salas, entre salas de aula, sala de professores e de diretores. Tem uma área verde e uma área aberta com mesas de alvenaria e ardósia para os alunos se sentarem ao ar livre. Tem quadras, de peteca, futebol e vôlei. Tem também um auditório, que é usado para reuniões e apresentações de teatro.

A escola tem barras e rampas para atender às necessidades de alunos com deficiência.

Foram utilizados, para executar o meu estágio, notebook, celular, por meio do qual fiz pesquisas pela internet, papel, caneta e impressora.

Realizei as observações do estágio em 4 turmas de 1º ano do turno noturno, sendo 1º ano 13, 1º ano 14, 1º ano 15 e 1º ano 21.

No primeiro dia de estágio, cheguei à instituição, me apresentei, conversei com a diretora e fui apresentada para a professora regente Priscilla Maia de Oliveira. Conversamos sobre o estágio, e fui para a sala fazer a observação. No outro dia, além da observação, fiz uma entrevista com a professora regente.

Observei todo o trajeto dos alunos, desde a chegada na escola, até a entrada para a sala de aula.

Acompanhei a entrada da professora na sala, sempre observando o comportamento dos alunos e da professora regente.

A professora pediu para os alunos se sentarem e pediu silêncio.

A professora me apresentou pra turma e disse o motivo da minha presença na sala de aula.

A professora passou uma atividade de arte pra eles. A atividade era sobre os emoticons e emojis. A atividade pedia para falarem das figuras, que tipo de emoções elas passavam e o que representava cada uma delas na comunicação das redes sociais.

A professora regente realizou essa atividade nas 4 turmas de 1º ano do turno noturno.

Na segunda aula, a professora realizou uma atividade sobre releitura de artes, tanto de teatro como de pinturas.

E, assim, cumpri as 10 horas de observações nas 4 turmas para as quais a professora leciona.

No decorrer do estágio, fui observando cada detalhe na escola, tanto fora e dentro das salas de aula.

Fiz as observações necessárias para realização do paper e roteiro de observação, além da entrevista com a professora e com a diretora da escola.

As horas de observações se constituíram momentos de entender o funcionamento da classe de aula, de como a professora procedia em seu am-

biente letivo, de como se comportavam os alunos em classe e de qual forma se dava a didática da professora regente.

Depois de cumprir as horas de observação, dei início à elaboração dos planos de aula.

Levei os planos de aula e apresentei-os para a professora regente, que avaliou e liberou para que eu pudesse fazer a regência na sala de aula com seus alunos. Realizei cinco aulas de acordo com os planos de aulas preparados.

Com base nos resultados, pode-se perceber que o estágio contribuiu bastante para o meu currículo. As entrevistas, a observação, as pesquisas e os planos de aula foram muito importantes nesta etapa do nosso curso de Teatro.

O envolvimento de estados subjetivos durante os jogos teatrais e de improviso foi marcante, variando da ansiedade e insegurança ao prazer e bem-estar. Todos esses elementos estiveram presentes durante muitas atividades e foram desencadeadores de processos psicológicos, sociológicos e artísticos, de acordo com o procedimento metodológico do jogo.

Os resultados também mostraram a necessidade de novas estratégias semelhantes às propostas dos jogos de improviso, para que se encontrem outros caminhos de construção e reconstrução de momentos prazerosos na educação, transpondo os elementos do óbvio e dando espaço ao processo criativo.

A atuação dos jogadores redimensiona a qualidade do trabalho e prefigura a invenção como estímulo ao processo criativo.

A presença da sensação de bem estar advinda desse tipo de atividade pode gerar ressonâncias para além dos muros da escola e alterar valores e atitudes, o que reforça a importância destas vivências.

O jogo de improviso desperta o intuitivo, produzindo uma transformação inerente e íntima, não apenas no jogador, como também no professor.

A partir desta pesquisa, foi possível analisar as potencialidades do teatro do oprimido no Ensino

Médio, bem como suas contribuições para a educação, visto que os aspectos cognitivo, corporal, emocional, social, cultural e estético são trabalhados em conjunto, contribuindo para a conscientização crítica dos sujeitos de forma autônoma. Através da experiência de espectador, os alunos puderam expressar-se por meio de seus corpos, refletindo sobre suas realidades, levando para a cena algumas situações de seus cotidianos.

ESCOLA DE TEATRO NÃO FORMAL: CASA DE CULTURA TIA TONHA – ASSOCIAÇÃO CULTURAL – PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA SERRANA/MG

A instituição concedente escolhida do espaço não formal para a realização do meu estágio foi na Casa de Cultura Tia Tonha, na cidade de Nova Serrana/MG, uma associação cultural apoiada pela Prefeitura Municipal de Nova Serrana/MG, na cidade onde resido e onde há um polo da UNIASSELVI. A Casa de Cultura Tia Tonha é um órgão da Prefeitura Municipal de Nova Serrana/MG, de CNPJ 18.291.385/0001-59.

A prefeitura está situada à rua João Martins do Espírito Santo nº 12, Bairro Parque Dona Gumerinda Martins, na cidade de Nova Serrana/MG, e a Casa de Cultura Tia Tonha está situada à rua Mauro Mistura, 150, bairro Centro, em Nova Serrana/MG.

São várias as modalidades de cursos que a Casa de Cultura Tia Tonha oferece à população de Nova Serrana/MG. São eles:

- Aulas de teatro para várias idades, a partir de 8 anos em diante, com a professora Isabelle Gonçalves Tavares (Professora com formação DRT 13.639 e que está cursando o curso de Licenciatura em Teatro na UNIASSELVI).
- Aulas de canto (músicas em geral), de violão e violino com o professor Anderson Brizola.

- Aulas de balé clássico, jazz e outros ritmos como professora Leandra.
- Aulas de ritmos e danças de salão, tais como forró, forró moderno, tango, bolero, com o professor Áquila de Jesus Carter.
- Aula de costura com a professora Renata.
- Aula de artesanato em feltro com a professora Cláudia.
- Desenho e pintura com o professor Tony Murad.

A Casa de Cultura Tia Tonha tem uma estrutura muito boa bem localizada no centro da cidade, de fácil acesso tanto para os alunos como para os funcionários da instituição. Quanto ao local, é um prédio com um pavimento grande, com várias salas, uma para cada modalidade. Tem uma recepção grande e ampla, com um corredor espaçoso, onde tem sofás e cadeiras para o pessoal se acomodar enquanto espera. Tem uma quadra com cobertura, com aproximadamente 600 metros de comprimento para realização de eventos culturais em geral. Tem cozinha e cantina também.

No primeiro dia de estágio, cheguei à instituição. Como já fui aluna da Casa de Cultura, eu já conhecia a equipe de funcionários e professores. Então, foi fácil para começar o estágio. Acertei todos os detalhes da papelada na prefeitura, e, como a professora da instituição é uma colega aqui da faculdade, acertamos todos os trâmites para que eu pudesse fazer a observação do estágio III com ela na Casa de Cultura.

Realizei as observações do estágio em 4 turmas distintas.

A primeira turma foi no horário das 17h30min às 18h15min, uma turma de alunos de 8 a 11 anos. É uma turma bem tranquila, em que todos são bem aplicados e interessados na aula. A professora Isabelle começou as aulas com aquecimento vocal, andaram pelo espaço, usaram todos os níveis e planos do teatro, com todas as intensidades, enquanto a professora colocou uma música, a qual usariam para uma apresentação de teatro no Centro de Cultura. Depois, ensaiou com esses

alunos os monólogos que seriam apresentados. A professora pediu a minha ajuda para ensaiar com alguns alunos.

A segunda turma foi no horário das 18h15min às 19h, uma turma de alunos de 12 a 15 anos. Também achei essa turma bem tranquila e bem comprometida com as aulas. A professora Isabelle repetiu todas as ações iniciais com essa turma, fazendo aquecimento vocal e andando pelo espaço usando os níveis, ritmos e intensidades do teatro. Nessa turma, também estavam ensaiando monólogos.

A terceira turma foi no horário das 19h às 20h, uma turma de alunos com mais de 16 anos. É uma turma mais interessada, pois já eram veteranos. Estavam ensaiando monólogos e uma peça para a apresentação no centro cultural. Assisti aos monólogos.

A quarta turma foi no horário das 20h às 21h, turma também de alunos acima de 16 anos e que já faziam teatro há muito tempo lá. Também ensaiaram monólogos e uma outra peça a ser apresentada.

Assim, fui outros dias até completar as horas de observação. Como eu já conhecia o local e alguns alunos, foi tranquilo, pois já conhecia o trabalho de muitos ali. A Casa de Cultura sempre foi um berço das artes para a nossa cidade, e toda a equipe de funcionários é muito capacitada para ministrar as aulas. Pude perceber a evolução dos alunos no decorrer das aulas. Fiquei impressionada com o crescimento deles em todos os quesitos.

IMPRESSÕES DO ESTÁGIO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando as análises a que este estudo se propõe, são resgatadas as intenções para refletir sobre a formação do aluno com mais liberdade.

Nas dinâmicas realizadas com o teatro na escola, constatamos características que favorecem ao aluno, pois, ao participar, ele construirá um con-

ceito de solidariedade, fraternidade, recolocando-o no caminho de evolução. Por fim, importante é a contribuição do teatro, buscando maiores procedimentos para um ensino-aprendizagem de maneira qualitativa, reconhecendo os conceitos e uma melhor compreensão, fazendo com que o adolescente possa se tornar um adulto consciente do mundo, formador de opinião e participativo na comunidade. Conclui-se que o teatro é de suma importância para o ensino-aprendizagem, pois pode ser uma ponte para a aquisição de conhecimento, em que pode construir e reconstruir novos saberes, novas ideias, novas oportunidades, novas visões.

A partir desta pesquisa, foi possível analisar as possibilidades dos jogos teatrais, de improviso e do teatro do oprimido no Ensino Médio, bem como suas contribuições para a educação, visto que os aspectos cognitivo, corporal, emocional, social, cultural e estético são trabalhados em conjunto, contribuindo para a conscientização crítica dos alunos de forma autônoma. Através da experiência, os alunos puderam expressar-se por meio de seus corpos, refletindo sobre suas realidades, levando para a cena algumas situações de seus cotidianos.

Foi um pouco complicado ganhar a confiança os alunos logo de início, e não consegui cativar todos da mesma forma. Mas, durante o estágio nas aulas, eu, a professora regente e a supervisora,

que também participou das aulas, vimos pequenas transformações no modo dos estudantes, em se expressarem e questionarem, no interesse, na motivação, no conhecimento do corpo, na forma de relacionar-se com os colegas e professores.

Ao utilizar uma forma de relação de cooperação, conversando com eles de uma forma sutil, consegui uma aproximação maior com os alunos e pude conhecer melhor a realidade deles, bem como seus problemas e conflitos. Procurei uma forma de ser colaboradora, propondo-me a ouvi-los, incentivando-os a se expressarem e questionarem de forma crítica, buscando o equilíbrio entre a autoridade e a liberdade dos alunos.

As mudanças na sala durante a aula de Arte, afastando as carteiras e fazendo um círculo com os alunos, fizeram com que eles movimentassem mais, se expressassem e se sentissem mais à vontade em participar das atividades.

É necessário sempre estar em busca de novos caminhos que contribuam com a educação, especialmente nas aulas de Arte. Ser professora é isto: estar em contínua transformação.

O estágio é muito importante na formação de qualquer acadêmico, pois as experiências vividas na escola, preparando as aulas, foram muito importantes para o meu desempenho como acadêmica e como futura professora.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, V. H. N. Teatro e educação: diálogos entre o teatro do oprimido de Augusto Boal e a pedagogia de Paulo Freire. In: JORNADAS INTERNACIONAIS TEATRO DO OPRIMIDO E UNIVERSIDADE, 5. 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Aldeia Cultural Casa Viva, 2018.
- BEZERRA, A. P. O teatro do oprimido na empresa: Teatro Fórum & qualidade de vida do trabalhador. In: II JORNADAS INTERNACIONAIS TEATRO DO OPRIMIDO E UNIVERSIDADE: arte, pedagogia e política, 2. 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: GESTO, 2017.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BOAL, A. **Técnicas latino-americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário**. São Paulo: Hucitec, 1975.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CASTRO-POZO, T. **As redes dos oprimidos: experiências populares de multiplicação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- KUHN, M. L. W. **Boal e o teatro do oprimido: o espectador em cena na educação popular**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2011.
- LIGIÉRO, Z. Ser e não ser, o artista e o espectador: questões da arte, pedagogia e política de Augusto Boal. In: LIGIÉRO, Z; TURLE, L; ANDRADE, C (Org.). **Augusto Boal: arte, pedagogia e política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- LIGIÉRO, Z. Meu caro acervo. **Diário do Nordeste**, Florianópolis, v. 3, p. 36, nov. 2010.
- RANCIÈRE, J. O espectador emancipado. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 15, p. 107-122, 2010.
- REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ROSSETO, R. **Jogos e improvisação teatral**. Guaruva: Unicentro, 2012.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SPOLIN, V. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VANNUCCI, A. **Brecht, Boal e a coragem de mostrar a verdade**. In: JORNADAS INTERNACIONAIS TEATRO DO OPRIMIDO E UNIVERSIDADE, 2. 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: GESTO, 2017.



SARA PASSABON AMORIM¹
GIANCARLO LEMOS CARLOMAGNO²
CLARA ANIELE SCHLEY KOEPEL³

INTRODUÇÃO AO TEATRO DE SOMBRAS E PERFORMANCE CORPORAL

Introduction to shadow theater and body performance

ARTIGO 9

102-115

¹ Acadêmica do 7º período do curso de Teatro da UNIASSELVI, Indaial/SC. kachura@gmail.com.

² Acadêmico do 7º período do curso de Teatro da UNIASSELVI, Indaial/SC. giancarloclomagnogmail.com.

³ Profª. Mª. do curso de Artes Visuais da UNIASSELVI, Indaial/SC. clara.schley@uniasselvi.com.br.

Resumo: Este artigo trata da reflexão e análise de uma proposta de plano de aula para ser aplicado em uma escola de ensino médio. O trabalho explora o uso do teatro de sombras em jogos teatrais como numa abordagem pedagógica performativa em sala de aula. O plano de aula é estruturado em três momentos: jogos de sensibilização, improvisação/performance e proposição de cenas com a avaliação em conjunto, visando promover a interação entre os alunos e suas sombras. A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica na área pedagógica e artística, com base nas experiências práticas dos autores deste estudo, além de diretrizes educacionais brasileiras como a LDB, PCNs e BNCC. O procedimento de reflexão e análise foi alinhado aos princípios de Paulo Freire (1996), enfatizando a autonomia e dignidade do aluno; a abordagem do jogo teatral numa vertente da improvisação em cena; a pedagogia performativa que afirma a escola sendo um espaço liminal; aos estudos sobre o teatro de sombras como fenômeno humano abrangente a várias culturas. Os pontos principais de discussão deste estudo focaram na expressão das emoções e sentimentos dos alunos, ao explorar e comunicar suas subjetividades; na prática que busca integrar o educando de forma individual e coletiva na cena, utilizando a fisicalidade e concentração como fio condutor da cena; no diálogo do jogo, da performance corporal e da sombra dos alunos. Como resultados deste estudo, observou-se a importância de promover uma experiência cênica com o teatro de sombras em diálogo com o jogo teatral e a performance corporal com os adolescentes do ensino médio nas escolas brasileiras, oportunizando a eles a expressão de suas subjetividades de forma original, instintiva, crítica e criativa, numa esfera democrática.

Palavras-chave: Teatro de sombras; Performance corporal; Jogos teatrais; Emoções/sentimentos; Subjetividades

Abstract: This article discusses the reflection and analysis of a proposed lesson plan to be implemented in a high school. The work explores the use of shadow theater in theatre games as a performative pedagogical approach in the classroom. The lesson plan is structured in three moments: awareness games, improvisation/performance and scene proposition with joint assessment, aiming to promote interaction between students and their shadows. The methodology used is bibliographic research in the pedagogical and artistic area, based on the practical experiences of the authors of this study, in addition to Brazilian educational guidelines such as LDB, PCNs and BNCC. The reflection and analysis procedure was aligned with the principles of Paulo Freire (1996), emphasizing the autonomy and dignity of the student; the approach of the theatre games in a perspective of improvisation on stage; the performative pedagogy that affirms the school as a liminal space; and the studies on shadow theater as a human phenomenon encompassing several cultures. The main points of discussion in this study focused on the expression of students' emotions and feelings, when exploring and communicating their subjectivities; on the practice that seeks to integrate the student individually and collectively into the scene, using physicality and concentration as the guiding thread of the scene; on the dialogue of the game, the students' body performance and shadow. As a result of this study, it was observed the importance of promoting a scenic experience with shadow theater in dialogue with the theatre game and body performance with high school adolescents in Brazilian schools, providing them with the opportunity to express their subjectivities in an original, instinctive, critical and creative way, in a democratic sphere.

Keywords: Shadow theater. Body performance. Theatre games. Emotions/feelings. Subjectivities.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que, nos dias de hoje, a arte cênica apresenta abordagens infinitas para o ensino do teatro, embora, na maioria das escolas brasileiras, essa realidade ainda está distante. Geralmente, a escola se concentra em repassar um currículo voltado às artes visuais, sobretudo no ensino médio. O teatro entra como recurso, forma de entretenimento ou, em alguns casos, projetos interdisciplinares, em disciplina eletiva.

Nossas reflexões e análises são direcionadas por meio de um plano de aula (Anexo 1), criado com a intenção de ser aplicado numa escola de ensino médio no Brasil. Com o tema gerador “O teatro de sombras no jogo teatral numa proposta a partir da pedagogia performativa”, propomos um diálogo do jogo, da performance e a sombra. Apresentamos uma aula que busca integrar o educando de forma individual e coletiva no jogo teatral, utilizando a fisicalidade e a concentração como fios condutores na montagem da sua expressão. Desenvolvemos, assim, uma prática cênica em que o jogo, a performance corporal e a sombra dos alunos se encontram, se deparam, se isolam, se descobrem e até se “perdem”, em cena, podendo explorar e comunicar suas subjetividades.

Este trabalho é o resultado da atividade curricular contemplada pela disciplina “Prática Interdisciplinar: Propostas Pedagógicas no Teatro”, integrante do 6º módulo do período 2024/1 do curso de Licenciatura em Teatro da UNIASSELVI. Por meio de nossas reflexões e análises, buscamos apresentar o ensino do teatro de forma interdisciplinar, que propõe ao educando tanto individual como em grupo construir e expandir os seus encontros com suas emoções e sentimentos, em que esses são elementos e materiais primordiais das expressividades dos alunos, desveladas através do universo das sombras. Um diálogo em que a pos-

sibilidade do “como se” em cena – muitas vezes, reprimida e invisibilizada – é desafiada a se comunicar, diante de uma timidez ou outro embaraço/bloqueio que o aluno possa ter, bem como trazer para cena as suas subjetividades. Estamos sugerindo o teatro de sombras, o jogo e a performance corporal unidos em um só experimento, não só para uma expressividade em cena, mas para a construção de sentidos múltiplos e diversos.

Nessa perspectiva, a prática do ensino da arte e do teatro na educação, conforme as autoras Martins, Picosque e Guerra (1998), deverá promover sempre a autonomia do aluno em sala de aula, explicando, assim, a necessidade de tornar o educando sensível aos signos da arte:

o que se pretende na aula de arte, nessa perspectiva, é a interação da criança com o campo da arte [...] ensinar-que etimologicamente significa apontar signos- é possibilitar que o outro construa sentidos, isto é, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p. 128-129).

Dito isso, ressalta-se que a base de nossas referências é os estudos tanto na área pedagógica como artística, mas também vivencial diante da experiência da acadêmica Sara, como professora prática de teatro e pesquisadora do estudo da performance, e do acadêmico Giancarlo, estudioso e um curioso do teatro de sombras. Isso vem subsidiar a criação de nosso plano de aula e as análises e reflexões a respeito desse objeto neste texto. Contamos, ainda, com os aportes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, além de colocar a Arte como área de conhecimento autônoma, apresenta um arranjo curricular que

acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana e cultural do educando da educação básica (Brasil, 2018).

Nesse aspecto, a abrangência da BNCC se localiza na área Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio, seguido das competências específicas para esse segmento, em que se lê:

compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 491).

Além disso, menciona-se as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503, categóricas e cuidadosamente destrinchadas no objetivo do plano de aula. Sendo nosso desejo atingir um trabalho que corresponda a uma lógica educativa da arte e sua relação com a ética e estética de forma democrática e inclusiva, pensamos nos alunos que frequentam o ensino médio, tanto numa escola privada como pública, em qualquer parte do Brasil.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a aplicabilidade de um plano de aula para alunos do ensino médio. Pensamos em uma aula de teatro que parte do teatro de sombras no jogo teatral, em que a fisicalidade do aluno e o ponto de concentração são o fio condutor para criação cênica, numa abordagem performativa, promovendo a apreciação/compreensão, a crítica e a criatividade, de modo que a contextualização seja a base das subjetividades do educando.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo é a pesquisa bibliográfica da área pedagógica e artística,

mas também as experiências práticas dos autores, além de diretrizes educacionais brasileiras como a LDB, os PCN e a BNCC. O procedimento de análise deste texto é de forma dialógica com os autores pertinentes neste contexto.

Após a busca e investigação de referências, optamos por Freire (1996), que pondera sobre um ensino que deve ter respeito à autonomia do “ser” do educando, ao afirmar que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59). Além disso, considera-se Icle e Bonatto (2017), que discorrem sobre uma pedagogia performativa e direcionam a uma prática de ensino possível de entender a escola como um espaço liminal, ou seja, o entre-lugar, em que o debate e contestação histórica, social e cultural são possíveis de se realizar, pois é aí que as identidades e subjetividades do educando estão em pauta. Por fim, consideramos Spolin (1992), que, em seu livro “Improvisação para o teatro”, determina os jogos teatrais como metodologias no ensino e na aprendizagem do teatro.

Quanto ao teatro de sombras, respaldamo-nos nos estudos de Moya (2019), Oliveira e Beltrame (2014) e Oliveira (2018). Esses autores apresentam o teatro de sombras como fenômeno humano de épocas remotas, que vem de um contexto abrangente a várias culturas, sobretudo a oriental. Nesse contexto, muitas ponderações são importantes, que não podemos deixar passar despercebidas, a exemplo de Cardoso (2018, p. 196): “para os que vivenciam essa arte, as sombras, que outrora passavam ‘despercebidas’, se destacam, despertam os sentidos, começam a figurar outra realidade”.

A mesma referência foi aplicada na criação do plano de aula que é objeto de análise deste estudo. Para essa criação, ainda, abarcamos os relatos de experiências por grupos e companhias apreciados por nós, como a Companhia O Sombrista, a Companhia Lumbra de Teatro e registros das publicações A Cartilha Brasileira de Teatro de Sombras (Favero, 2017) e a Revista Móin-Móin (2021), especializada em teatro de animação, que foram

definitivas e fundamentais para a construção do plano de aula. Essas compõem as referências do plano de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objeto de análise deste estudo foi construído após o tema ser definido como teatro de sombras no jogo teatral numa proposta a partir da pedagogia performativa, como requisito para o trabalho da disciplina Prática Interdisciplinar: a Criação de um Plano de Aula, para ser aplicado em uma escola da educação básica. O nível de ensino foi de livre escolha. Em seguida, selecionamos as referências bibliográficas, tanto a parte de análise teórica quanto a parte para ser material de sala de aula. Após o plano construído, veio a análise reflexiva desse objeto, a qual se registra por meio deste texto. Vale registrar que o plano de aula não foi aplicado; ele se apresenta como sugestão para uma possível aplicabilidade. Este estudo não entra na categoria de um objetivo experimental.

É importante destacar que o processo de criação do objeto em análise foi desenvolvido em conjunto pelos autores deste estudo seguindo um cronograma que buscou o alinhamento e fechamento de ideias a partir do tema gerador, as referências das pesquisas bibliográficas, teóricas e artísticas, seguindo-se a construção do plano de aula e planejamento das atividades. Desenvolvemos sempre debates calorosos dessa (co)criação e, considerando a forma de atuação em sala de aula, decidimos direcionar o plano de aula para o ensino médio. Nessa perspectiva, criamos uma situação e escola fictícia, na qual abordamos a interferência com o ensino do teatro, junto a outras disciplinas. O fio condutor foi constituído a partir de uma narrativa inventada, adjacente à nossa criação, uma ficção composta de um projeto maior interdisciplinar.

A história (ficção) se apresenta assim: a partir de diversos fatos ocorridos na Escola Estadual de ensino médio em Santa Catarina com os alunos do 1º ano do ensino médio, ficaram constatadas difi-

culdades por parte de um grande número desses alunos em lidar/entender suas emoções e expressar seus sentimentos, ficando, muitas das vezes, confinados na solidão. A partir daí, os professores das áreas de Química, Física, Literatura e Arte/Teatro, no segundo trimestre, resolveram criar um projeto de forma interdisciplinar. Conversaram com os alunos como poderiam desenvolver esse projeto. Entre debate e sugestões, um dos livros que estava na lista de leitura dos alunos e que eles estavam para iniciar o seu estudo foi sugerido para ser o norte do projeto: “O teatro de sombra de Ofélia” (anexo I): após perder o emprego no teatro, a solitária velhinha Ofélia encontra companhia entre sombras desamparadas, personificadas em seus sentimentos, e começa uma nova fase de sua vida. Os professores foram unânimes em abarcar o grande potencial dessa história neste diálogo interdisciplinar. Foi designado o projeto “Sombra/luz das emoções e sentimentos, faz sentido?”. A disciplina de Química iria tratar sobre as reações corporais, químicas das emoções e sentimentos. A disciplina de Física, sobre o fenômeno da sombra e luz e como se dá numa construção tecnológica. A disciplina de Literatura iria desenvolver o estudo do texto e debates sobre o seu estilo narrativo. E a de Arte/Teatro ficou com a parte do ensino da estética/técnica, prezando por um processo de aprendizagem e promoção das expressividades dos alunos. Dessa forma, foi estruturado todo um projeto com intuito de uma culminância de exposição, debates e apresentação. Cada área se comprometeu em destrinchar suas especificidades, dialogando com as demais áreas envolvidas.

Nessa conjuntura, a ação democrática de organizar o projeto na história apresentada se destaca como uma forma de ensino participativo, em que o aluno é um agente, na ação de sua aprendizagem. Portanto, fica claro que todos somos parceiros, e o ensino não depende exclusivamente do professor. Dessa forma, o educando é também responsável pelo seu ensino/aprendizagem, assim como o professor: “não há docência sem deiscência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças

que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). E essa autonomia adquirida é o fundamento para o trabalho do ensino-aprendizagem da arte, sobretudo o ensino do teatro.

A partir desse contexto, entendemos ser propícia a abordagem da pedagogia performativa, que coloca a escola como um espaço liminal, ou seja, o entre-lugar, em que o debate e contestação histórica, social e cultural é possível de se realizar, pois é aí que as identidades e subjetividades do educando estão em pauta:

a interseção da performance com a educação nos possibilita pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos, exigindo uma forma de organização pautada pela experiência coletiva. [...] As situações de ensino-aprendizagem podem assumir características observadas em proposições da Arte da Performance e, também, em alguns rituais, jogando com as subjetividades dos participantes e com a efemeridade dos processos, convertendo a sala de aula em um espaço de invenção e de criação; em um espaço liminal (Icle; Bonatto, 2017, p. 4).

Diante da iniciativa que nos cabia de acordo com nossa área de atuação, no contexto ficcional da história apresentada, o teatro de sombras foi eleito para ser introduzido como o conteúdo de aprendizagem artística/estética, para obtermos uma vivência em cena, em que as subjetividades dos alunos pudessem aflorar.

Para isso, trouxemos, como metodologia, os jogos teatrais de Spolin (1992), que, em seu livro “Improvisação para o teatro”, determina a sistematização de uma proposta para o ensino do teatro, tanto em contextos formais como não formais. A aprendizagem do teatro ocorre por meio dos jogos:

de fato, toda a maneira nova ou extraordinária de jogar é aceita e aplaudida por seus companheiros de jogo [...], igualmente útil para expor iniciantes à experiência teatral, seja ele adulto ou criança. Todas as técnicas, convenções que os alunos-atores vieram descobrir lhes são dadas através de sua participação nos jogos teatrais (Spolin, 1992, p. 5).

Dito isso, queremos afirmar que a utilização dos jogos teatrais com o teatro de sombra no plano de aula construído representa a base da introdução da técnica do teatro de sombra para os alunos do ensino médio. Assim, defendemos a seguinte afirmativa:

sabe-se que o ensino do teatro na educação não é transformar os alunos em atores, nem os ensaiá-los para a apresentação de um espetáculo cobrando um virtuosismo cênico. E, por outro lado, sabe-se, também que não será o método da livre-expressão o fio condutor do trabalho, pois é uma tendência vazia, tanto do ponto de vista educacional como do ponto de vista da linguagem teatral (Amorim, 2009, p. 118).

Nesse sentido, o jogo teatral dará o direcionamento no fazer teatral na educação: “O jogo teatral espoliano enfatiza a corporeidade, a fiscalização, a espontaneidade, a intuição, incorporação da plateia no processo do jogo e sua avaliação. [...] [P]or meio do jogo, [...] geram um acesso criativo para a atuação”. (Amorim, 2009, p. 120). E, também, nesse fazer, destaca-se a “atenção” que o instrutor/professor deverá ter ao propor ao jogador/aluno o ponto de concentração (POC), indicando a atuação desses em regras pontuais para cada jogo, a serem observadas durante a atuação, bem como apreciadas na avaliação. A instrução é uma característica fundamental no jogo teatral, pois o instrutor/

professor, a fim de garantir o bom andamento do jogo, deve instruir os participantes, em especial, à performance no que diz respeito à fisicalização (Spolin, 1992).

Neste contexto de adequações conceituais, em nossa análise, segue-se às abordagens sobre o teatro de sombras, conforme as ponderações de Cardoso (2018, p. 196):

Fazer teatro de sombras, uma arte tradicionalmente artesanal, é um desafio, pois, ao mesmo tempo em que exige a escuridão, também nos desperta para outro modo de olhar o que nos cerca. A sombra traz consigo uma série de significados, comumente atribuídos ao desconhecido, ao lado negativo e ao inconsciente. Para os que vivenciam essa arte, as sombras, que outrora passavam “despercebidas”, se destacam, despertam os sentidos, começam a figurar outra realidade. Praticar essa arte pode surpreender aqueles que, intencionalmente, desejam investigar acontecimentos diferenciados.

Estendidos a Moya (2019, p. 4), defendemos a ideia do teatro de sombras como a arte mais antiga de todas, quicá a precursora das artes, pois está diretamente ligada ao tempo das cavernas e ao descobrimento do fogo pelo homem, estabelecendo, assim, os primeiros registros de sombras/luz nas paredes dessas cavernas. Para contextualizar o teatro de sombras e sua historicidade, buscamos autores como Oliveira (2018), que aponta que “o teatro de sombras [...] já fazia sua aparição no Brasil lá pelas idas de 1800” (Oliveira, 2018, p. 187). A exemplo disso, em Porto Alegre, no início do século XIX, a Companhia do Conde Patrizio fez uso de exibidores de aparelhos de projeções ópticas, as lanternas mágicas para suas temporadas (Trusz, 2021).

Sabe-se que essa técnica, ou seja, o teatro de sombras e sua estética, se engrandece e não perde sua originalidade. Entretanto, tanto a prática dessa arte como seus estudos no Brasil contempo-

râneo se encontram ainda com pouca visibilidade e produção, sem demarcar uma atuação significativa nacional, inclusive na educação. Por aqui, os estudos do teatro de sombras são ainda pouco difundidos, e há poucos registros de uma forma mais brasileira dessa arte, que ainda está sob grande influência estrangeira, sobretudo europeia, como da França e da Itália (Oliveira, 2018).

Neste ponto, entendemos a necessidade de abrangermos essa arte no ensino no Brasil, sobretudo no ensino médio. Além de ser mais uma técnica e forma de expressão em que a luz/sombra tem um significado encantador, o teatro de sombras traz para a cena uma questão que pretende provocar os acolhimentos as diversidades da sala de aula de forma mais respeitosa e inclusiva, momento em que se promove a autonomia do aluno na forma original e criativa de se expressar, investigando e aflorando suas subjetividades.

Nessa perspectiva, a estrutura do plano foi direcionada para uma aula de 55 minutos, numa turma de 25 alunos do 1º ano do ensino médio. Contemplou os seguintes conteúdos: introdução ao teatro de sombras no jogo teatral; o espaço cênico sombra/luz, sombras/identidades/subjetividades. Aos objetivos, foram alinhadas as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503, definidas da BNCC (Brasil, 2018). Então, foram estabelecidas as estratégias de ensino quantos aos exercícios/jogos teatrais apresentados e aos recursos necessários, munidos, também, de uma avaliação geral. Esse plano também contemplou as referências para sala de aula, apresentadas de formas que dialogavam entre si.

Após a criação e reflexão/análise desse objeto, é importante afirmar que há prioridade à sequência didática num contínuo de experimentos e pesquisas da expressividade do aluno, desenvolvida em séries de três momentos de exercícios/jogos no plano de aula, o que nos aponta muitas afirmações. Revela-nos o grande ganho e resultado esperado desse estudo. Podemos constatar os nossos objetivos iniciais sendo concretizados, bem como nossas questões analisadas. Para ilustrar nossas

constatações, utilizamos as fotos da oficina de sombras realizada pela Companhia O Sombrista no Colégio Santa Inês em Porto Alegre/RS, sendo Gian Carlomagno o instrutor. Segue a descrição de nossas observações dos resultados.

1) Jogo de sensibilização. Nesse jogo, conforme a imagem ilustrativa (Anexo 2), aborda-se a intenção da “busca de si”, da “essência” que se localiza tanto no corpo como nas suas emoções e sentimentos, em subjetividades e potencialidades promovendo a aprendizagem das habilidades cênicas. O aluno contracenando com seu próprio corpo e intenções emocionais das sombras, caracterizadas em formas visíveis. O aluno se permite transfigurar na própria expressão, sua interação com as sombras/sentimentos e emoções propostas no jogo.

2) Jogo de improvisação/performance “desvelando encontros”. Imagem ilustrativa (Anexo 2). O foco é o encontro do aluno com o outro/colega de cena e a luz, em outras perspectivas, com as figuras diversas e sombras acolhedoras. Neste momento, a aula promove a interação e visibilidade das figuras, buscando com que o aluno possa dialogar com as sombras que os rodeiam, dentro daquele espaço. O encontro com personagens diversos sustenta a espontaneidade, a aceitação do outro, o afeto e o improvisado/espontaneidade em diálogo com o colega.

3) Jogo de proposição de cena “sentidos e subjetividades”. Imagem ilustrativa (Anexo 2). Nesse jogo, o ponto de concentração está na fusão das ideias e emoções expressas dentro de um tema e cena no grupo e no coletivo. “A fusão” é livre apresentação de ideias, sem amarrações. A orientação é utilizar da sobreposição de imagens/poses corporais para construir os diálogos da performance na linguagem da sombra. Enfatiza-se, assim, com mais veemência na expressividade, o desempenho do aluno na experiência estética da sombra/luz. Personifica-se numa forma corporal em grupo, na qual a liberdade é apreciada e respeitada, surgindo uma expressividade/proposição cênica

luz/sombra, de modo a significá-la às práticas corporais estéticas e da sua própria vida, num momento único de exposição de suas subjetividades.

Observou-se como a grande culminância deste estudo é a promoção de uma experiência cênica com o teatro de sombras em diálogo com o jogo teatral e a performance corporal, necessária a ser aplicada para os adolescentes do ensino médio nas escolas brasileiras, oportunizando a eles a expressão de suas subjetividades de forma original, instintiva, crítica e criativa, numa esfera democrática. Nessa perspectiva, vale reforçar a potência e o valor empregado numa pedagogia performativa, que define a escola com espaço de contextualização e de provocação, desconstruindo uma ordem estabelecida: “performance [...] como meio para desestabilizar aquilo que nós e nossos alunos sabemos sobre a escola” (Icle; Bonatto, 2017, p. 1). Ainda, consideramos que:

nesse sentido, ganha destaque outro importante ponto de contato da performance com a educação: a possibilidade do reposicionamento dos envolvidos em processos de ensinocriação a partir da constituição do que aqui chamamos de atitude performativa, pautada pela ação, pela intervenção no cotidiano, pela busca por espaços de transformação da realidade que encontramos nas escolas (Icle; Bonatto, 2017, p. 8).

O educando busca um diálogo com as formas e formas corporais que provoca toda uma intencionalidade da cena subversiva do cotidiano. Entendemos as possibilidades infinitas e identitárias das performances e figuras da sombra no teatro e na forma que se pode expressar suas identidades e subjetividades num mosaico de figuras de sombras, personificando uma forma performativa em grupo em que a liberdade é apreciada e respeitada. Isso sugere uma expressividade cênica da luz/sombra, de modo a significá-la às práticas corporais estéticas e da sua própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi construído a quatro mãos; mesmo mediante dificuldades geográficas, espaciais e temporais, reunimo-nos e, mais uma vez, cumprimos com o nosso compromisso. Agindo em comunhão, traduzido no material apresentado e escrito, nossas áreas de atuação e pesquisas foram contempladas. Afirmamos que o trabalho apresentado explorou o uso do teatro de sombras em jogos teatrais como numa abordagem pedagógica performativa em sala de aula, de modo que propiciou uma forma diferenciada para dinamizar a expressividade do aluno.

Dando voz às diferenças e potencializando os corpos para que se manifestem de maneira individual e coletiva, mostramos, com esse trabalho, o propósito de sugerir um outro olhar, em que o indivíduo, o educando, seja visto a partir de outras formas, construídas para apresentar suas identidades e personalidades, sem preconceito e discriminação na arte de representar e na sua própria vida. Nesse contexto, é possível entender que, ao promover uma experiência cênica com teatro de

sombras com os adolescentes, oportunizamos a eles a expressão de suas subjetividades de forma original, instintiva e democrática.

O desafio maior que esse estudo propôs foi dialogar com a pedagogia performativa, o teatro de sombra e o jogo teatral. Com bastante entusiasmo e determinação, buscamos apresentar uma proposta pedagógica que pudesse questionar certos paradigmas construídos no universo do campo educacional, em que a expressividade e a autonomia do aluno são, por vezes, reprimidas ou nem vistas. Reafirmamos que a educação de modo interdisciplinar é capaz de agregar um teatro de sombras, uma pedagogia performativa na educação brasileira, especialmente no ensino da arte e do teatro.

Dessa forma, ao se falar em ensino de teatro, qualquer que seja o contexto, é fundamental estabelecermos a nossa ideia de teatro para encaminharmos uma prática pedagógica, verdadeira e significativa através da promoção da ética e autonomia do indivíduo. Esperamos que, autenticamente, esse compromisso possa estar supostamente relacionado ao desenvolvimento de um maior desejo de se educar na arte.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, S. P. O teatro improvisacional: uma proposta pedagógica. **Cadernos Camilliani**, Vitória, v. 10, n. 2-3, p. 113-122, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARDOSO, E. N. O sentido de experiência na prática do teatro de sombras com educadores. *Móin-Móin*, Florianópolis, v. 1, n. 9, p. 194-211, 2018.
- COMPANHIA O Sombrista. **@osombrista**. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/osombrista>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- FAVERO, A. **Cartilha Brasileira de Teatro de Sombras**. 1. ed. Porto Alegre: [s.n.], 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ICLE, G; BONATTO, M. T. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017.
- MARTINS, M. C; PICOSQUE, G; GUERRA, M. T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MOYA, P. P. Aproximación al origen del teatro de sombras. **Filamento**, Santiago, n. 1, p. 4-5, jan. 2019.
- OLIVEIRA, F. L. de. **Da prática pedagógica à atuação no teatro de sombras**: um caminho na busca do corpo-sombra. 2018. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- OLIVEIRA, F. L. de; BELTRAME, V. A luz: elemento primordial no Teatro de Sombras. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 23, p. 17-30, 2014.
- SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- TRUSZ, A. D. **Século XIX**: os espetáculos de projeção por lanterna mágica. 2021. Disponível em: <https://www.matinaljornalismo.com.br/parentese/ensaio-parentese/as-diversoes-publicas-na-porto-alegre-do-seculo-xix-os-espetaculos-de-projecao-por-lanterna-magica/>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- VALLE, L. **Teatro de sombras explora criatividade e expressão corporal nas aulas de artes**. 2020. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/teatro-de-sombras-explora-criatividade-e-expressao-corporal-nas-aulas-de-artes/>. Acesso em: 21 maio 2024.

ANEXOS

Anexo 1: Plano de aula

Quadro 1. Plano de aula

Nome da escola: Escola Estadual de Ensino Médio XX/SC
Disciplina: Arte/Teatro
Nível de ensino: Ensino Médio
Tempo de aula: 55 minutos
Nome dos professores: Giancarlo Lemos Carlomagno e Sara Passabon Amorim
<p>Conteúdo</p> <p>Introdução ao teatro de sombra no jogo teatral.</p> <p>O espaço cênico sombra/luz, sombras/subjetividades: individual, em duplas e em grupo.</p>
<p>Objetivos de aprendizagem</p> <p>Conhecer o teatro de sombra, explorando o espaço cênico e improvisando no jogo teatral.</p> <p>Criar e recriar sombras das quais o aluno/sombrista se identifica, estabelecendo uma performance nas relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.</p> <p>Propor uma cena em grupo, sugerindo uma expressividade/proposição cênica luz/sombra de modo a significá-la às práticas corporais estéticas nas suas subjetividades.</p>
<p>Habilidades desenvolvidas (BNCC)</p> <p>(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.</p> <p>(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.</p>
<p>Estratégias de ensino</p> <p>A aula será vivencial e dialógica, utilizando, como recursos, o jogo teatral e o teatro de sombra, numa proposta da pedagogia performativa estruturada na autonomia, criatividade e criticidade do aluno. A técnica do teatro de sombra, além de ser um conteúdo a ser introduzido nesta aula, é uma estratégia de ensino em que promove o autoconhecimento em encontros múltiplos: luz/sombra, subjetividades/objetividades.</p>

Sequência didática

Exercícios/jogos teatrais: providenciar que a sala fique satisfatoriamente escura, de preferência com as janelas protegidas da luz externa. Nesse ambiente, monta-se a tela do teatro de sombra e a iluminação.

1) Jogo de sensibilização: individualmente, cada aluno/sombrista faz uma caminhada de um lado ao outro da “tela”, revestida de tecido branco (espaço cênico no teatro de sombra).

Individualmente, cada aluno/sombrista faz uma caminhada de um lado ao outro da “tela”, agora explorando o espaço mais perto ou o espaço mais longe da fonte luminosa.

Individualmente, cada aluno/sombrista faz uma caminhada de um lado ao outro da “tela”, tendo, como estímulo, o uso de filtros coloridos. Improvisando com o corpo, descobrindo uma outra relação com suas expressividades e o uso da cor, isso proporcionará uma reação instantânea que transforma a ação do aluno/sombrista, a partir dos estímulos sugeridos.

2) Jogo de improvisação/performance “desvelando encontros”: dividir a turma em dois grupos (atuantes e plateia); enquanto um atua, o outro assiste. Cada aluno/sombrista, a partir de um dos lados da tela, caminha nesse espaço cênico. Busca-se um colega e eles se localizam no centro do espaço cênico. Em dupla, criam sombras, buscando na subjetividade da performance representar/expressar no corpo sombras que representam sentidos e sentimentos diversos entre eles, tendo como ponto de partida um conflito e local pré-estabelecido. Após todas as duplas/sombristas apresentarem esse jogo, a plateia fará as suas considerações, apontando percepções das expressões das sombras de numa estética corporal em dupla, em que o fio condutor seja luz/sombra na improvisação.

3) Jogo de proposição de cena, sentidos e subjetividades: após uma breve composição de grupos de cinco alunos/sombristas, os grupos escolhem um tema e elaboram uma cena/performance corporal. Enquanto um grupo apresenta, o outro é plateia. Um grupo de cada vez deve se posicionar na “tela”, onde apareçam sem “esconder” a sombra do colega. Idealizam a cena de acordo com o tema pré-estabelecido. Serão disponibilizadas músicas diversas, caso os grupos queiram usar. Apresentam a cena. Congelam o movimento, e duas fontes luminosas são acessas e apagadas simultaneamente, juntamente com a movimentação da cena, proporcionando a movimentação das figuras projetadas e a criação de novas relações. Após a cena apresentada, a plateia faz as suas considerações: percepções das cenas/poses e movimento na iluminação, a partir do tema, nas sombras apresentadas. Essa atividade é escrita e apresentada de forma oral.

Recursos

Caixa de som, cabo P2 para P10, celular com playlist de músicas específicas, tecido (lençol branco ou tecido de algodão cru), corda, escada, refletores, extensões e filtros de luz.

Avaliação

Averiguar se os objetivos propostos foram atingidos:

Roda de conversa: alunos, sentados em círculo, são convidados a fazerem uma análise, a partir das questões sugeridas, de forma oral, sobre a sua aprendizagem.

Questões para serem colocadas na roda:

Envolvimento durante a atividade: contato com o teatro de sombra.

Relacionamento com os colegas de sala de aula durante a atividade.

Dúvidas que surgiram e quais recursos utilizaram para solucioná-las.

Improvisação teatral e performance corporal.

Interação em relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

Vivências de performances corporais em suas relações sociais e em suas próprias vidas.

Capacidade de comunicação de suas aprendizagens e ideias.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO, E. N. O sentido de experiência na prática do teatro de sombras com educadores. **Móin-Móin**, Florianópolis, v. 1, n. 9, p. 194-211, 2018.

FAVERO, A. **Cartilha Brasileira de Teatro de Sombras**. 1. ed. Porto Alegre: [s.n.], 2017.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

VALLE, L. **Teatro de sombras explora criatividade e expressão corporal nas aulas de artes**. 2020. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/teatro-de-sombras-explora-criatividade-e-expressao-corporal-nas-aulas-de-artes/>. Acesso em: 21 maio 2024.

Fonte: os autores.

ANEXO 2: FIGURAS



Figura 1. Capa do livro “O teatro de sombras de Ofélia”
 Fonte: <https://blog.ataba.com.br/o-teatro-de-sombras-de-ofelia/>. Acesso em: 15 ago. 2024.



Figura 2. Jogo de sensibilização
 Fonte: Companhia (2024).



Figura 3. Jogo de criação/performance “desvelando encontros”
 Fonte: Companhia (2024).



Figura 4. Jogo de proposição de cena “sentidos e subjetividades” (1) / Fonte: Companhia (2024).



Figura 4. Jogo de proposição de cena “sentidos e subjetividades” (2) / Fonte: Companhia (2024).



Figura 5. Jogo de proposição de cena “sentidos e subjetividades” (3) / Fonte: Companhia (2024).