

# **ENDEREÇAMENTO TEATRAL: VALORES CULTURAIS DOS EDUCANDOS EM UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO FUNDAMENTAL**

## **MODES TO ADDRESS THE THEATER : VALUES CULTURAL OF STUDENTS IN A EXPERIENCE WITH MIDDLE SCHOOL**

Gilmário de Souza<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O Teatro, como área de conhecimento, é uma conquista para o atual modelo tradicional de ensino e reconfigura a educação evidenciando narrativas pessoais, históricas e culturais dos educandos, ao mesmo tempo em que nos sugere uma relação diferenciada sobre os processos que contemplam o ato de ensinar. Nessas circunstâncias, esse artigo tem como objetivo sistematizar processos didáticos numa experiência do ensino de Teatro, realizada com estudantes do 8º e 9º anos do ensino fundamental II da Escola Municipal Governador Roberto Santos, situada no Cabula, bairro do município de Salvador-Ba. Essa proposição envolveu o conceito de endereçamento de Elizabeth Ellsworth atrelado aos valores culturais dos educandos para a construção de poéticas teatrais no âmbito da educação pública, mediada pelas potencialidades de saberes de outras áreas e linguagens artísticas presentes no cotidiano dos estudantes. O artigo foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa de pesquisa-ação e traz reflexões sobre a relação e/ou importância dos valores culturais estudantis dentro de uma perspectiva didática, prática e participativa onde o currículo é construído por educandos e educador como possibilidade de transformação pessoal e social dos partícipes desse processo.

**PALAVRAS-CHAVE :** endereçamento, pedagogia teatral, valores culturais.

### **ABSTRACT**

Theater as a field of knowledge is an achievement for the current traditional model of education and reconfigures education emphasizing personal, historical and cultural narratives of students while we suggest a different relationship of the processes that comprise the act teaching. Under these circumstances this article aims to systematize learning process an experience theater education held with students of 8th and 9th grades of the School Governor Roberto Santos, in Cabula, district of Salvador, Bahia. This proposal involved the concept modes to address of Elizabeth Ellsworth and Theatrical Pedagogy linked to cultural values of students for the construction of theatrical poetry on public education, mediated by knowledge of potential for other areas of artistic and present languages in the daily lives of students . The article is a reflection on the relationship and / or importance of student cultural values within a participative didactic perspective where the curriculum is built by students and educators as the possibility of personal and social transformation of the participants of this process.

**KEYWORDS:** modes to address, theatrical pedagogy, cultural value.

---

<sup>1</sup> Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional – PROFARTES pela Universidade Federal da Bahia. Licenciado em Teatro pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Especialista em Arte na Educação, Professor de Teatro na Prefeitura Municipal de Salvador. E-mail: gilmario.dsouza@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato de maneira acadêmica com o Teatro<sup>2</sup> foi em 2002, aos 16 anos, quando fui selecionado pelo Programa de Alfabetização Solidária, uma política pública nacional da época, que favorecia a erradicação do analfabetismo. Na oportunidade era estudante do curso de magistério do ensino médio e pude viajar para realização de um intercâmbio com outros alfabetizadores do país para cidade de Videira-SC. Recebi da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, orientações pedagógicas para posteriormente aplicar os métodos aprendidos no processo de alfabetização de jovens e adultos. Entre as diversas aulas previstas no intercâmbio vivenciei experiências metodológicas em Artes e Teatro. Desde então sempre busquei participar de grupos e apresentações cênicas na escola ou na igreja evangélica em Olindina-BA, minha terra natal.

Após conclusão do ensino médio a busca por novos horizontes profissionais me levou para Algoíneas-BA, onde trabalhei com ensino não formal de Artes numa Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, no ano 2005 e 2006. Posteriormente, ingressei no curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, onde aprendi técnicas e desenvolvi vivências pedagógicas teatrais nas mostras didáticas e nos estágios previstos no currículo da Escola de Teatro da UFBA. Em 2009 fui convidado por amigos olindinenses a desenvolver aulas de Teatro no Instituto Educacional Criativa, primeira escola da minha região, interior da Bahia, a ofertar o ensino de Teatro obrigatório. Desde então desenvolvo anualmente com alunos do 5º ano do ensino fundamental um processo criativo e artístico que resulta na Mostra de Artes Cênicas, evento que conta com o público anual de cerca de 400 pessoas, distribuídas ao longo de dois dias em espaços alternativos – igrejas, salões, sindicatos, orfanatos – cedidos pelos diversos setores da sociedade.

No percurso acadêmico da graduação apliquei algumas oficinas teatrais com foco em construções coletivas de estudantes do Colégio Estadual Manoel Novaes, bairro do Canela em Salvador, resultando na escrita e documentação do Trabalho de Conclusão de Curso sob o título “Da Sala de Casa para a Sala de Aula: Breve Estudo do Método Boal de Teatro a partir dos Temas Socioeducativos da Telenovela Brasileira<sup>3</sup>”(SOUZA, 2011). Posteriormente, em 2012 com a aprovação do concurso público da prefeitura municipal em Salvador e da rede estadual da Bahia, ingressei no setor público com muitas expectativas, naturalmente, mas atento às realidades e

---

<sup>2</sup> Utilizarei letra maiúscula quando me referi ao Teatro ou Artes como área de conhecimento.

<sup>3</sup> O TCC mencionado foi elaborado na graduação e consistiu em um relato da aplicação de uma proposta didática que experimentado com alunos do Colégio Estadual Manoel Novaes, Canela, Salvador, em aulas de Teatro do Oprimido estimuladas a partir das temáticas socioeducativas discutidas na teledramaturgia brasileira nos últimos 10 anos.

adversidades da educação pública brasileira. Em 2014 pedi exoneração da rede pública estadual para me dedicar aos estudos acadêmicos e as atividades da rede municipal com mais afinco.

Nesses ensaios em educação ao longo de quase 15 anos, pude experienciar as mais variáveis modalidades de ensino, desde a Educação de Jovens e Adultos - EJA em instituições formais a educação social nas OSCIP's. Todas essas vivências me fizeram crer nas diversas formas de construir conhecimento além das quatro paredes de uma sala de aula. No entanto, foram nas aulas de teatro das escolas públicas que me reconheci enquanto professor-provocador. Esse estado de consciência me levou a refletir sobre as possibilidades de endereçar (ELLSWORTH, 2001) saberes teatrais partindo dos valores culturais dos educandos.

O tema, Valores Culturais, surge a partir de minhas inquietações cotidianas observadas nas colocações e postura dos educandos da Escola Municipal Governador Roberto Santos, instituição escolar da Prefeitura de Salvador que trabalho desde 2012 como professor de Teatro. Entre tantas coisas as colocações e posturas estudantis evidenciam o quanto as questões culturais dessa comunidade não estão presentes na construção do currículo escolar e principalmente nos processos pedagógicos em Teatro. Entre os alunos adolescentes ou dos ciclos finais do Ensino Fundamental II essas evidências são mais precisas e realçam as contínuas insatisfações dos educandos com as aulas, com a estrutura escolar, com os conteúdos, com a organização/modelo atual de escola, que além de castradora, circunscreve boa parte das experiências artísticas e dos valores culturais dos educandos.

Nessa curta caminhada como docente na Prefeitura Municipal de Salvador, naturalmente, foram surgindo inquietudes, algumas dessas por vivenciar as dificuldades de ser professor de teatro de uma rede pública que reflete as vericidades de uma das metrópoles mais desiguais do mundo (EXAME, 2015). Para José Pacheco (2012) onde há desigualdade social, claramente, há violência. E a “violência vivida pelos alunos [...] é característica de uma sociedade excludente, que, infelizmente, muitas escolas ainda ajudam a reproduzir” (PACHECO, 2012, p. 55). Estando o educando sob esse contexto, as probabilidades dele vivenciar o fracasso da instituição escolar são numerosas e sua postura enquanto destinatário dessa instituição remetente não seria outra senão o distanciamento.

Fundamentalmente para que esse distanciamento diminua é indispensável por parte do educador, identificar com clareza em que consiste o papel da escola, bem como as especificidades da linguagem teatral e sua função no acervo cultural estudantil, permitindo aos educandos apropriações desse tipo de conhecimento em seu cotidiano. Não se pode negar no contexto da educação a essência culturalmente popular do teatro. E embora tenha deixado de ser tão popular quando ganhou aspectos aristocráticos (BOAL, 2005, p. 48) e/ou industrializados, o teatro não

perdeu a sua essência de desenvolver a habilidade da apreciação e identificação, seja no ato de olhar o outro em cena, ou ver a nós mesmos, seja na esfera artística, ou no campo da educação.

O teatro na educação como área de conhecimento (KOUDELA, 2006), portanto, é uma conquista para o atual modelo engessado de escola. Muito tem sido publicado sobre a importância do teatro em contextos educacionais e de fato seus princípios pedagógicos traçam relações claras com a educação como sugere alguns autores, entre eles, Olga Reverbel (1979), Beatriz Cabral (1998), Viola Spolin (2001), Augusto Boal (2008), Arão Paranaguá (2009). No entanto, algumas evidências como a precariedade física das escolas, o curto tempo pedagógico, a falta de material didático apropriado, as salas superlotadas, entre outras questões dificultam a sedimentação do teatro no espaço escolar, não apenas no que se refere às pesquisas teóricas como também no desenvolvimento de outras práticas.

Dessa forma essa pesquisa é um pensamento sobre os meios, condições e processos concernentes ao ato de ensinar teatro e teve como objetivo sistematizar uma proposta metodológica a partir do endereçamento, enunciado por Ellsworth (2001), visando a partir dos valores culturais dos educandos e da apropriação de saberes de outras linguagens artísticas o desenvolvimento de propostas poéticas no espaço escolar. Sobre endereçamento é preciso esclarecer que seu conceito foi desenvolvido para o mercado audiovisual, especialmente o cinema. Ao endereçar aponto trajetos a serem trilhados. Na sua gênese conceitual o endereçamento ocorre a partir de estudos do perfil do espectador feito pelos produtores de cinema. Ao considerar as características do destinatário, os produtores geram tramas inspiradas nas peculiaridades desse público, que causarão, no futuro, a identificação com as produções fílmicas e, por sua vez, maior faturamento.

Apesar de soar capitalista sob alguns aspectos é um sistema que mira e idealiza um determinado tipo de público alvo que às vezes está distanciado de questões específicas e precisa ser despertado para gerar repercussão e audiência. Semelhante aos espectadores de cinema e televisão, os estudantes estão, frequentemente, distanciados do modelo de ensino ofertado na escola pública, sendo necessário então que haja estímulos por parte do remetente – o currículo, a escola e os professores - para que interesses sejam despertados nos destinatários – os estudantes. Os estímulos podem ser compreendidos nessa proposta como atividades ou ações didáticas e estas para concretude dessa pesquisa foram desenvolvidas nas aulas de teatro em duas turmas do ensino fundamental II, 8º e 9º anos, num total de cinquenta e cinco alunos.

Busquei desenvolver essas ações didáticas pautado em dois questionamentos centrais oriundos do endereçamento: “Quem eu penso que este aluno é?” e “Quem eu quero que este aluno seja?” para assim possibilitar um processo de análise estética, contextualização, fruição e

experienciação/produção criativa teatral no ambiente da sala de aula, como pressupõem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Artes (1997). Deste modo, os educandos constituíram os sujeitos construtores da pesquisa e, para efeitos da análise, foram identificados quando citados no corpo desse trabalho pelo cognome “educando/educanda” acompanhado da letra inicial do seu prenome, seguida da série matriculada, a fim de preservar sua identidade.

É possível subentender através deste estudo a necessidade de reposicionar a postura da escola na construção do currículo em teatro, endereçando-o ao educando, uma vez que, nesse caso específico, a pedagogia teatral está pautada principalmente no reconhecimento dos valores culturais que cercam os indivíduos em aprendizagem. Justifico, portanto, a adoção do tema valores ao considerar as dificuldades profissionais dos professores de teatro na rede municipal de ensino na cidade de Salvador e, especificamente as poucas propostas metodológicas que insira no currículo escolar os valores culturais, ponderando, numa perspectiva de uma “Educação Problematizadora” (FREIRE, 1987), a necessidade de intervir nas questões identitárias que alcancem esses educandos distanciados das demandas de aprendizagem e do fazer teatral no espaço escolar.

Por sua vez, o caminho metodológico deste trabalho está inserido na modalidade de pesquisa qualitativa da pesquisa-ação. Foi desenvolvida no campo da Pedagogia Teatral, no ambiente de ensino formal da sala de aula, no componente curricular de Teatro, do ensino fundamental II. Conforme Barbier (2002, p. 117, grifo do autor) “a pesquisa-ação consiste em uma *abordagem em espiral*” que utiliza/envolve todos os sujeitos da pesquisa. Para o autor não existe pesquisa sem ação, nem ação sem pesquisa. “A abordagem em espiral supõe igualmente que, mesmo se nós nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio, segundo a fórmula heraclitiana, ocorre-nos olhar duas vezes o mesmo objeto sob ângulos diferentes”. (BARBIER, 2002, p. 117)

Foram utilizados ainda, alguns conceitos teóricos centrais nessa pesquisa e os nomeio de categorias conceituais. Entre as categorias conceituais como esclarecido anteriormente estão os Valores Culturais e o Endereçamento. Sendo assim as atividades dessa proposta metodológica foram desenvolvidas a partir da consciência do ensino de teatro endereçado aos educandos tomando como fio condutor seus valores culturais: Valores da Cultura Digital, Valores da Cultura de Massa/Indústria Cultural e Valores da Cultura Popular. Todos os subtemas oriundos da análise de dados obtidos na aplicação de um questionário. Para cada valor cultural, foi destinado um ciclo de atividades distribuídas em um bimestre, com duas aulas-hora por semana. Ao final de cada bimestre, os educandos apreciavam as produções de sua turma e da outra série, consolidando o entendimento de apropriação e apreciação de processos criativos em teatro nos espaços escolares.

## **A Escola Robertinho**

Apresento a seguir o *locus* na qual foram realizadas as ações dessa pesquisa, com estudantes do 8º e 9º do ensino fundamental II da educação básica, no decorrer dos quatro bimestres do ano letivo de 2015, conforme anteriormente mencionado, objetivando sistematizar uma proposta de ensino pautada no endereçamento, tomando como fio condutor os valores culturais dos educandos.

A Escola Municipal Governador Roberto Santos foi fundada como instituição estadual no Governo de Roberto Santos em 13 de fevereiro de 1979, conforme a publicação no Diário Oficial da Bahia de mesma data. Destacou-se como uma das principais instituições da rede estadual na oferta do ensino fundamental, no entanto, devido mudanças ocorridas no cenário da educação a partir da promulgação da L.D.B. de número 9.394/96 que outorga ao município a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental, passou a ser administrada pela secretaria municipal de educação de Salvador desde o ano de 2012, ano que ingressei na rede municipal de ensino como professor de Teatro.

“Robertinho” foi o apelido dado pela comunidade para diferenciar outra escola homônima, Colégio Estadual Governador Roberto Santos, cognominado também pelos moradores da região de “Robertão”. O Robertinho está situado na Avenida Silveira Martins, bairro do Cabula, que assim como outros bairros da cidade de Salvador, ao longo dos anos passou a ser ocupado sem planejamento urbano e com pouca ou quase nenhuma infraestrutura. Está localizado geograficamente no centro da península soteropolitana estando à margem oeste da rodovia Salvador – Feira de Santana chamada de Acesso Norte.

O nome do bairro, Cabula, é de origem congolês e angolana já que a região antes era uma fazenda povoada por negros que tocavam e dançavam o "kabula", ritmo quicongo religioso que deu origem ao nome do bairro (NICOLIN, 2007). É possível encontrar no Cabula um dos principais hospitais do estado da Bahia, o Hospital Geral Roberto Santos, e instituições de ensino superior como a Universidade do Estado da Bahia e a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, ambas parceiras do Robertinho em algumas ações além de diversas escolas da rede privada e instituições públicas municipais e estaduais

Considerada uma escola de grande porte, o Robertinho atende nos três turnos uma clientela de 876 alunos matriculados no ano de 2016. Tem oferta de ensino fundamental I e II no diurno e Educação de Jovens e Adultos no noturno. Ao longo do ano letivo desenvolvem-se alguns projetos pedagógicos com base nas orientações da Secretaria Municipal de Educação, mas possui projetos fixos no calendário escolar tais como: “A Rádio da Escola na Escola da Rádio” em parceria com a

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, implantado no início do ano letivo de 2015; “Festival de Talentos Estudantis” e “Gincana Cultural”, que ocorrem desde 2012, respectivamente, na semana do estudante, em agosto e no dia da consciência negra, em novembro.

Nossos problemas não se configuram diferentes das demais escolas públicas da rede municipal e/ou baianas. São situações que refletem questões maiores em torno do próprio bairro como a violência, o domínio do tráfico e outras situações que remetem à dificuldade de aprendizagem, à falta de recursos metodológicos e didáticos, o descaso das famílias, a violência física e emocional, carência de motivação tanto dos educandos quanto dos educadores, mas, sobretudo a precariedade em vivenciar situações de reconhecimento e apropriação cultural. Situações conceituadas pela professora Celida Mendonça (2009) como “Fome”.

A **fome** reconhecida nesses espaços não se refere à ausência de um único alimento. Nem simplesmente ao “corre corre” no horário da merenda. É fome de imagens, fome de ser bem tratado, fome de infância, fome de aulas planejadas, fome de reconhecimento, de socialização, de visibilidade, de valorização, de recursos tecnológicos. [...] E, sobretudo, **fome de cultura, fome de arte, fome de teatro**. (MENDONÇA, p. 85) (grifo da autora)

O Robertinho tem fome de iniciativas, de organização, tem necessidade de valorizar-se, de (re)conhecer-se. E comungando desse pensamento no final do ano letivo de 2013, as equipes de gestão, coordenação pedagógica e docentes mobilizaram-se coletivamente na construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Municipal Governador Roberto Santos. No entanto, o nosso PPP desde 2013 encontra-se inerte, mas apesar de tudo reúne algumas propostas pedagógicas de ações que se executadas durante o ano letivo, fariam uma diferença expressiva nas relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, o mais significativo é notar que a construção desse PPP aponta para uma provável mudança quando o quadro docente, administrativo e estudantil considera o âmbito escolar um espaço de formação complementar de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que poderão vir atuar individualmente e coletivamente na movimentação cultural, política, histórica e filosófica da sociedade (GURGEL, 2009).

Sob esse olhar questiono se a construção do PPP articulado com a proposta de endereçamento teatral e outras propostas em andamento no Robertinho contribuem para o rompimento de estruturas arcaicas de submissão ao sistema vigente para a concretização de uma educação mais sólida?

## **Categorias Conceituais**

Muitas são as realidades que cercam o educando e o educador na perspectiva de aprender e ensinar ou vice-versa. É a maioria dessas realidades na rede pública de ensino em Salvador é dificultosa por diversos fatores como as metodologias tradicionais, as aulas centralizadas nos saberes do educador, a falta de estrutura física nas escolas públicas, a deficiência de material didático, a falta de merenda escolar com qualidade, o atraso ou não pagamento de honorários dos serviços terceirizados e tantas outras ausências em inúmeras outras questões. No entanto, ao sugerir um ensino de teatro endereçado aos educandos a partir dos seus valores culturais, não posso negar as complexas realidades que o cercam, pois parto de um entendimento conceitual que contemple o ensinar e o aprender numa compreensão mais global. Desta forma, para apresentar os conceitos teóricos dessa pesquisa, opto por organizá-los em duas categorias conceituais: a) Valores Culturais; b) Endereçamento.

Na primeira categoria trago considerações sobre os valores culturais e sua relação com o espaço formal de Ensino e *locus* da pesquisa, a Escola Municipal Governador Roberto Santos. Na segunda categoria contextualizo o conceito de endereçamento e aprofundo seu uso sob a percepção da educação e na conjuntura das vivências em teatro com os educandos.

## **Valores Culturais**

Os valores culturais se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos, nas organizações sociais e nas escolas. É uma questão fundamental da sociedade atual, que imersa numa tessitura complexa de relações, situações e fenômenos sociais, demanda, a cada dia, a interação dos indivíduos para valorização dos múltiplos valores. Um exemplo evidente de uma educação pautada nos valores são as vivências concretizadas na Escola da Ponte, em Portugal, e outras escolas, inclusive brasileiras, que partilham dos mesmos princípios.

O pesquisador Celso Vasconcelos no prefácio do “Dicionário de Valores” (PACHECO, 2012) destaca um aspecto muito importante sobre nossas escolas ao afirmar que elas sofrem de um grave equívoco: “são ricas em ‘diagnósticos’ e ‘planos de ação’”, mas omissas nas questões axiológicas e valorativas (VASCONCELOS In PACHECO, 2012, p. 7). Sobre axiologia, ou o termo axiológico, podemos entendê-lo como tudo aquilo que se refere a um conceito de valor ou que constitui uma axiologia, isto é, os valores predominantes em uma determinada sociedade (REALE, 1991, p. 131).



Etimologicamente, Reale (1991, p. 131) esclarece que o fenômeno axiológico não é reconhecido nos registros históricos da Antiguidade Clássica. O autor aponta que as primeiras noções foram captadas pela civilização grega ao utilizar o substantivo “axia” – raiz do termo axiologia – para evidenciar o valor, do ponto de vista econômico, e, somente algum tempo depois, o adjetivo “axios” substituiu o uso do anterior para demonstração de estima e qualidades dos heróis como a valentia e ou ainda as virtudes dos artistas.

[...] a plena revelação do Valor em seu status epistemológico próprio (o que marca a passagem do verbo valer para o substantivo Valor) é o resultado de uma longa experiência mundanal, à medida que o homem veio adquirindo ciência e consciência do Valor em distintas esferas de sua faina histórica, no plano militar, no plano artístico e no plano econômico. (REALE, 1991, p. 136)

Nesse contexto de distintas esferas, o valor, ou aquilo que é valorizado pelas pessoas, é parte de uma noção de uma escolha individual, subjetiva e que seria produto da cultura onde o indivíduo se insere. São desses valores pessoais, construídos pela realidade que circunda o educando que me refiro quando reflito sobre valores culturais. E esse tema surge, como exposto anteriormente, a partir de inquietações cotidianas observadas nas colocações dos educandos do Robertinho nas aulas ou fora das salas. Inquietações como:

<p>“Vixe, lá vem esse professor, só sabe escrever!”</p> <p style="text-align: center;"><b>educando w. 8º</b></p>	<p>“Aff que aula chata, me dá sono só de pensar.”</p> <p style="text-align: center;"><b>educanda E. 9º</b></p>
<p>“Essa escola não tem nada. Não tem merenda boa... nada velho!”</p> <p style="text-align: center;"><b>educanda T. 8º</b></p>	<p>“Teatro? Oxe eu não vou fazer, não vou ser atriz!”</p> <p style="text-align: center;"><b>educando L. 8º</b></p>
<p>“Não professor! Me deixe ‘queto’ na moral... arte não reprova. Então tá tudo certo.”</p> <p style="text-align: center;"><b>educando M. 9º</b></p>	<p>“Não sei para que @\$%^*’ eu saí de casa!”</p> <p style="text-align: center;"><b>educanda D. 8º</b></p>

Essas falas ouvidas em sala, nos corredores ou em outros espaços da escola legitimam as aflições e contínuas insatisfações dos estudantes com as aulas, com a estrutura escolar e também elucidam o distanciamento do fazer teatral desses educandos, reflexo do atual modelo de escola que

possui um currículo descontextualizado. Nega em algumas instâncias, os valores culturais dos educandos revelando-se enquanto um espaço de anulação de identidades.

Nossa atual escola traz muito de sua idealização no século XIX (ROMANELI, 1991), nossas salas são equipadas de maneira que não despertam interesse e o modelo de educação sugere a predominância de conteúdos meramente doutrinários ilustrados em aulas expositivas sobrepondo-se à expressão em arte ou à “educação dos sentidos” (DUARTE JUNIOR, 2004). Para Duarte Junior (2001, p. 206) “uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, [...] como fonte primeira dos saberes e conhecimentos [...] acerca do mundo”. Em termos compreensivos, pode-se dizer que a educação dos sentidos seria colocar o educando lado a lado de saberes emocionais/sensíveis que circulam sua cultura, para que ele possa assimilar e refletir sobre outros aspectos além daqueles pertencentes ao ensino conteudista.

Mas, infelizmente, nossa prática pedagógica, por vezes, tem oprimido a criticidade e criatividade do educando e tem tornado prosaico aquilo que foi eleito ou entendido como valoroso por esses sujeitos pensantes em seus acervos culturais e pessoais. E, infelizmente, nessa premissa está presente o Robertinho. Mesmo com todo o esforço do corpo docente, gestão e coordenação pedagógica em construir um projeto político pedagógico que contemple a autonomia e protagonismo estudantil, há entraves firmes no âmbito da educação pública que não conseguimos romper sozinhos, pois são regidos por um sistema maior e por vezes inacessível.

Embasado nestas observações e me apropriando do desejo de mudança questiono: Teria o ensino de Teatro potencial para romper com o modelo engessado de instituição escolar? Como estimular a criatividade e a educação sensível em estudantes acostumados com a “inércia” de um sistema educacional? Como tratar de valores culturais, histórias e narrativas pessoais nas aulas de Teatro num espaço tão dificultoso como a escola pública?

A professora Kátia Araújo, pesquisadora e integrante do corpo docente do Robertinho, nos aponta algumas respostas às questões anteriores ao salientar que o

conhecimento como processo de (re)construção da aprendizagem é elemento fundante da democracia, uma vez que o conhecimento é a garantia universal do acesso ao saber e sua disseminação não parte do princípio da reprodução, da repetição e/ou da transmissão, mas do como processo de produção e construção por meio do confronto e da interlocução entre os conhecimentos, historicamente, acumulados com os construídos e experienciados no processo educativo. (ARAÚJO, 2015, p.36)

Sendo assim, compreendo os valores culturais como uma infinidade de conhecimentos acumulados ao longo do processo histórico e individual da formação de identidade desses sujeitos, e que precisam ser trazidos no contexto da educação como estímulo à criatividade. Para isso precisam ser endereçados numa proposta pedagógica que os contemplem de maneira ampla.

## **Endereçamento**

O conceito de Endereçamento de Elizabeth Ellsworth (2001) traz entre tantas questões algumas possíveis respostas para as indagações anteriores. Por isso muito me interessa e, como foi exposto, é uma das categorias conceituais para efetivação dessa proposta didática. Mas, antes, é preciso passear pelo entendimento de educação. O que sempre foi comumente compreendido por educar? Quem educa? Quem são os indivíduos desse processo?

Ao pensar na educação, acredito que esta não é apenas uma ação de questões pedagógicas, ao contrário, o ato de educar perpassa por demandas culturais, sobretudo, políticas. Ao educar não transmitimos conhecimentos, construímos outros valores, sejam esses de cunho filosófico, político, sociológico ou teatral. Quando Paulo Freire reflete sobre a “Educação Problematizadora” (1987) ele aponta que o sistema de ensino não modifica a sociedade, mas a sociedade é que pode mudar o sistema instrucional. Problematizar a educação é pensar sobre a escola e o sistema educacional como um espaço de coeficientes de consciência participativa do educando, aquele a quem se destina a educação. Logo, o Endereçamento, como uma ação constante na educação, poderia contribuir para revelar a ideologia esquecida de uma educação materializada a partir da consciência participativa dos saberes do educando, uma “Educação Problematizadora”.

Encontro nesse aspecto a defesa de que, como professor de teatro, antes de qualquer coisa, preciso, sobretudo na realidade que está inserida o Robertinho, despertar o interesse e o olhar sensível do meu aluno para as produções artísticas que o cercam. Se o Teatro não é parte do cotidiano do meu educando, que o seu cotidiano se revele, ou, seja (re)conhecido enquanto possibilidade desse fazer teatral. Posto isso, é preciso então apresentar o conceito de Endereçamento.

Apesar de ser apropriado e desenvolvido para o mercado audiovisual, especialmente o cinema, no Endereçamento é preciso considerar as características do indivíduo-espectador para gerar a identificação nas produções fílmicas. Assim, “para que um filme funcione para um determinado público [...] a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o

sistema de imagem do filme” (ELLSWORTH, 2001, p. 14). Seus produtores, diretores e roteiristas planejam como o filme deve ser visto respeitando a experiência do espectador.

As relações entre o texto, imagem, hipertexto e a experiência do espectador é chamada de Endereçamento. E os modos de destinar as ações fílmicas estão baseados no argumento fundamental, segundo o qual, para que um filme “funcione” para um determinado público, o espectador deve entrar em uma relação intimista com o sistema imagético e a história relatada na obra. Portanto, o espectador tem papel atuante na construção de mensagens e não é apenas o seu decodificador. Partindo dessa convenção, desloco a figura do espectador para o entendimento dele como destinatário. E no contexto da educação o espectador, ou a quem se destina o ato de educar, é o educando.

Nos estudos sobre endereçamento Ellsworth (2001, p. 10) destaca o caráter político e ideológico que há nas formas de se destinar algo. A autora aponta que os aspectos políticos-ideológicos do endereçamento são planejados por uma equipe de produção e roteiristas que estudam o seu público, e toda e qualquer decisão é tomada a partir de dois questionamentos centrais: a) “Quem este filme pensa que você [espectador] é?” e, b) “Quem este filme quer que você [espectador] seja?” (ELLSWORTH, 2001, p.11). São as hipóteses que a equipe de produção faz sobre os valores culturais e o provável conhecimento de seus espectadores que estimula esse público a assumir um posicionamento frente às situações concretas do roteiro, ainda que de maneira fictícia. No entanto, quais significados trazem as duas questões?

A primeira questão – Quem esse filme pensa que você é? – nos sugere um exame em torno do **reconhecimento dos valores culturais** do espectador. Vamos transpor o sujeito espectador pelo educando na realidade da escola. Sendo assim, pensar quem é o educando requer dos professores identificar as características e os valores culturais desse destinatário, e a partir disso, escolher “um personagem e uma história, um tipo de narrativa ou de modelo estético que eles acreditem ser da familiaridade do espectador” (PASTOR JUNIOR et al., 2013, p. 3). Parafraseando Ellsworth (2001), desta forma, o destinatário/educando poderia se identificar com figuras dramáticas de seu acervo cultural e submergir nas histórias se envolvendo ou aderindo mais facilmente a uma narrativa construída segundo padrões conhecidos para aquele suposto perfil de público.

Na segunda questão – Quem este filme quer que você seja? – a análise do endereçamento nos sugere que o filme procura trazer ao espectador previamente já reconhecido alguma orientação. Ao elaborar a narrativa para um perfil de espectador já reconhecido, os roteiristas criam no seu público a identificação com a história e com isso sugerem orientações que trazem conceitos potencialmente transformadores, esperando minimamente desse espectador “uma tomada de decisão ou uma

mudança de atitude” (PASTOR JUNIOR et al., 2013, p. 3). Ou, como prefiro chamar, é uma iniciativa ao **movimento de situações inertes**.

Entendo que a análise das duas questões acima e dos dois pontos são cruciais para a compreensão das formas de atuação e dos efeitos dos modos de endereçamento, são potencialmente esclarecedoras também sobre os seus aspectos educativos e sociais. De acordo com Ellsworth (2001, p. 12) para analisar os limites entre o social e o individual quando se trata de uma obra fílmica e seu espectador, ou de qualquer outra obra e quem a contempla, ou da escola e do educando, é necessário abarcar a pergunta: “qual é a relação entre o lado de ‘fora’ da sociedade e o lado de ‘dentro’ da psique humana?”. Para a autora, a partir dessa questão o endereçamento se liberta de sua ideia original e se apresenta dessa forma enquanto evento.

Essa noção de endereçamento como evento nos aproxima mais ainda da educação. Observe que os filmes, os programas de televisão, a novela, os reality shows e, também, a educação, são destinados por um sistema a alguém. Esse mesmo sistema mira e idealiza um determinado tipo de público alvo que às vezes está distanciado das identidades reconhecidas. São distâncias diversas, econômicas, temporais, geográficas, históricas e outras, construídas socialmente entre o aluno e a escola ou entre o educando e a arte, mas que de alguma forma afetam diretamente os processos pedagógicos do ensino de teatro.

### **A Pedagogia Teatral como movimento de situações inertes**

É de comum acordo nos estudos em Pedagogia Teatral que há no teatro a capacidade de desenvolver o ser humano integralmente reverberando em outras questões além das cognitivas, pois, “entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção”. (NEVES, 2006, p. 23). O termo Pedagogia Teatral, segundo Cavassin (2008, p. 40) é a integração entre os pólos de criação cênica e a ciência da educação. Nessa conjuntura a Pedagogia do Teatro acaba por firmar sua atuação em grupos profissionais da educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, em cursos superiores de licenciatura e nas organizações extracurriculares como o lazer, terapia e saúde ou ainda no setor empresarial. (KOUDELA, 2006).

Sobre o ensino de teatro Maria Lúcia Pupo (2007) nos esclarece que “quando falamos em Pedagogia Teatral estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro [...]” (PUPO, 2007, p. 109). De toda sorte, acredito que o conhecimento ou a experimentação teatral produzida a

partir dos valores culturais do próprio sujeito permite a este conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, que é capaz de intervir em situações atuais ou futuras, mas, sobretudo, que toma consciência de suas concepções e ideias, podendo escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente na transformação da sociedade da qual faz parte.

No entanto, mesmo estando o Teatro – Artes – como componente curricular obrigatório, no Robertinho, não há de forma tão presente a construção de saberes que façam sentido ao educando e retome a sua experiência em arte no que diz respeito aos valores culturais, inserindo os mesmos na estrutura curricular. Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 62 a 64) ao analisar a estrutura do currículo escolar cita as contribuições da “Educação Problematicadora” (FREIRE, 1987) e esclarece que para Paulo Freire o currículo deveria conceber a experiência dos educandos como a fonte primária para temas significativos ou geradores. Ao salientar a importância dos valores dos educandos envolvidos no ato pedagógico teatral visou reconstruir significados próprios sobre a cultura, estabelecendo modos de endereçamento entre a pedagogia e a política, entre a educação e o poder, problematizando o processo de ensino aprendizagem.

Apesar da obrigatoriedade do ensino de Teatro no currículo escolar, muito é preciso fazer para garantir o reconhecimento pedagógico dessa linguagem artística como um fim em si mesmo, e não sendo instrumento para fins de outra natureza educativa. Silveira (2006, p. 3) ressalta que não devemos encarar a “presença do teatro na escola como um simples treinamento para o palco”, tendo, exclusivamente, “um enfoque voltado para a formação de atores e atrizes”. Muito menos com a tarefa de “promover a desinibição e socialização, procurando motivar os alunos a participarem das atividades de outras disciplinas”, ou ainda como atração de celebrações vinculadas a datas comemorativas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s salientam que é função da escola dar continuidade ao potencial criativo de sua clientela em relação à arte teatral, uma vez que:

o teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (BRASIL, 1997, p. 57)

A Pedagogia Teatral nos leva a crer na prática de um ensino de teatro dinâmico e em constante trânsito, o que é natural, afinal o teatro é uma arte que entre tantas coisas têm capacidade de nos

transformar. Confesso que a palavra transformar abre prerrogativas para interpretações alheias ao que se propõe no ensino de teatro. Por exemplo, transformar, conforme dicionário (FERREIRA, 2002) traz entre outros significados “dar nova forma”. Para a Pedagogia Teatral, prefiro usar o termo “movimento” em lugar de “transformação”. É mais preciso quando se trata de processo educativo falar de movimento. Uma mudança requer movimento. Educação tem tudo a ver com mudança (ELLSWORTH, 2001, p.41). Todos os segmentos artísticos, administrativos, sociológicos, ou quaisquer que sejam as linguagens artísticas não existiriam sem movimento.

Ao construir conhecimentos, criar conexões, (re)conhecer valores culturais, relacionar fatos, analisar argumentos, duvidar de algumas verdades, descobrir ou inventar outras, realizamos movimentos fundamentais da Pedagogia Teatral. Entendo o fazer teatral como um estado de disposição interior de aprender, de descobrir, de construir. São estados de permanentes movimentações.

Quando me refiro a movimento me recordo também das aulas de Física e dos conceitos estudados no ensino médio: Movimento Retilíneo Uniforme, Inércia em movimento, Inércia em repouso, esta por sua vez idealmente conceituada “como um movimento uniforme num ambiente sem qualquer resistência e sem qualquer atrito” (MENDONÇA JÚNIOR, 2015, p. 32). Sob um ponto de vista alegórico, para ofertar o ensino de qualidade é preciso romper a inércia do repouso. Repouso de um sistema castrador, de uma escola engessada e de modelos ultrapassados de ensino. No entanto, quando propicia-se deslocamento e esse deslocamento é constante, faz-se necessário também energia para manter o movimento. Poeticamente poderia dizer que a Pedagogia do Teatro, é indicador de movimento, funciona como ponto de partida em processos educativos ou ainda uma energia endereçada aos educandos e comunidade escolar que altera o estado inerte de uma escola imobilizada.

## **O Processo de Endereçamento Teatral: delimitações dos Valores Culturais**

Os Valores Culturais aqui apresentados foram organizados a partir de coleta de dados feita no aproveitamento de um questionário aplicado no encerramento do ano letivo de 2014 nas turmas de 7º e 8º anos do ensino fundamental II, que posteriormente seriam minhas turmas de 8º e 9º. O referido questionário foi construído no Google *Docs/Forms*<sup>4</sup> e disponibilizado para os estudantes

---

<sup>4</sup> O Google Docs/Forms é um processador de textos que além de armazenar dados com segurança, permite a elaboração, edição e publicação de questionários, formulários, pesquisas e votações. Através dessa plataforma pode-se criar e editar questionários online disponibilizando-os ao mesmo tempo para outros usuários, podendo ainda ter acesso as informações em percentual, planilhas ou gráficos, facilitando assim o momento da comparação quantitativa dos dados numa pesquisa.

das turmas citadas no período de 15 dias que antecederam o final do ano letivo de 2014. A partir da coleta de dados, me debrucei a fazer a análise dos resultados destes, que tinham por objetivo principal identificar possíveis interesses e motivações dos educandos nos processos de aprendizagem em teatro.

Nessa perspectiva de construção diagnóstica me deparei com realidades e perfis estudantis muito semelhantes. E a partir dessa análise organizo as motivações iniciais em três valores culturais, presentes no cotidiano e no acervo pessoal dos estudantes: os Valores da Cultura Digital, os Valores da Cultura de Massa/Industrial Cultural e os Valores da Cultura Popular. Sendo assim, partilho a seguir uma experiência pedagógica/artística de processos criativos em teatro endereçados por meio da apropriação desses três valores culturais vivenciados no cotidiano escolar, na perspectiva de uma estratégia de alcance ao ritmo instantâneo dos atuais educandos contemporâneos.

Aponto mais uma vez essa experiência como uma proposta didática aberta, no sentido de ser flexível, podendo ser alterada conforme as necessidades pedagógicas. Considero ainda, que esta pode vir contribuir com o repensar sobre a devida importância e significado das práticas educativas em teatro, a partir do endereçamento dos valores nos espaços escolares na educação básica, como uma das condições de redimensionamento e emancipação dos indivíduos participantes desse processo, nesse caso, tanto o educando, quanto o educador.

### **Proposta de Endereçamento 1: Valores da Cultura Digital**

O termo Cultura Digital, novo e emergente, tem sido apropriado por diferentes setores e incorporados em perspectivas diversas sob o impacto das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade (CARVALHO JUNIOR In: COHN; SAVAZONI, 2009, p. 9). Junto à consolidação da cultura digital e aos avanços tecnológicos emergem também outros modelos de relações sociais que impactam o dinamismo de setores econômicos, empresariais, educacionais e artísticos. As artes cênicas contemporâneas, por exemplo, tem se apropriado no contexto atual desse tipo de cultura para criar outras possibilidades do fazer teatral, o que imbrica em um teatro performático constituído talvez por elementos que fogem à convenção tradicional do teatro – texto, ator e espectador – numa tentativa de aglutinar novas manifestações culturais ou se (re)aproximar do seu público.

Na sala de aula, por sua vez, a cultura digital tem conseguido chegar com dificuldades apresentando luxações entre as políticas públicas, o currículo e a prática no contexto escolar. Essas lesões podem ser compreendidas como as "zonas de sombras" (LELIS apud COELHO; COUTO,



2013) na estrada entre o objetivo real das políticas públicas governamentais que fomentam a cultura digital e as reais condições precárias das instituições de ensino. Mas ainda assim, com todas as “zonas de sombras” a preocupação em ter esses valores no contexto da educação torna isso um fato histórico demasiadamente importante, pois contribui, entre outras coisas, para aproximação do estudante com os componentes curriculares. Resultando, quando bem conduzido, em processos pedagógicos criativos, e vez por outra pluridisciplinares.

No entanto, alguns educadores, mesmo reconhecendo a importância da cultura digital nas aulas, temem, por sua vez, que o uso da internet e dos softwares prejudiquem o processo de aprendizagem. É preciso pontuar mais uma vez, que são raras as unidades escolares da rede pública municipal em Salvador que dispõe de um laboratório de informática, ou, quando dispõe, a rede de internet disponível para as escolas têm baixo sinal e torna inviável seu uso. Estas, entre outras questões, atrapalham esse processo de conscientização do uso dos recursos digitais na escola e a construção de ciberespaços de aprendizagem. Tais situações contribuem para concepções paradoxais. Se por um lado somos um país que tem recordes mundiais no uso de internet móvel e redes sociais, por outro lado somos um país medíocre em avanços no que diz respeito às questões educacionais (PISA, 2013).

O que não pode ser negado é que o educando contemporâneo está em um avançado sistema tecnológico e é cercado de mídias eletrônicas de diferentes tipos e contextos que vão do conteúdo acessado, produzido e compartilhado numa velocidade instantânea e que não se limita apenas a textos, abrangendo também signos diversos como imagens, sons, vídeos e multimídias. Segundo Prensky:

Eles passaram a vida inteira cercados por e utilizando computadores, videogames, reprodutores de música digital, câmeras de vídeo, celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. [...] Jogos de computador, e-mail, internet, celulares e mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p.1)

E nesse sentido encontro aproximações para efetiva relação dos valores da cultura digital com o teatro no âmbito da educação, pois levo em conta nesse endereçamento as diversas possibilidades de comunicação do corpo, inclusive as tecnológicas. Estas por sua vez, sendo vistas, então, como extensões da comunicabilidade humana (MCLUHAN, 1971). O teatro é uma linguagem de expressividade corpórea em sentido amplo, inclusive agregando essas extensões de comunicabilidade inerente ao homem. Diante dessa realidade quando endereço a cultura digital aponto para possíveis alternativas de auxílio na construção de processos e produtos artístico-teatrais

na escola. Dentro dessa perspectiva, relato a seguir a experiência de cunho criativo vivenciada por nós – professor e educandos a partir do Endereçamento de Valores da Cultura Digital.

### **Oficina de criação dramática em vídeo**

Introdutoriamente apresentei para as turmas o resultado do questionário aplicado entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2014, conforme relato anterior. Fiz desse instrumento de pesquisa um estímulo para os educandos entenderem o lugar que as opiniões deles ocupariam no decorrer do processo. Destaquei a importância do protagonismo estudantil me colocando ali na função de professor mediador do processo. Posteriormente apresentei o conceito de valores culturais, desmembrando as diversas possibilidades de manifestações da cultura, considerando principalmente os tipos presentes no resultado do questionário. Expus a proposta de trabalho do bimestre e expliquei que iniciariamos a mesma a partir dos Valores da Cultura Digital e posteriormente ao longo do ano letivo vivenciariamos outras experiências.

No encontro seguinte as turmas foram divididas em grupos menores de no máximo 06 alunos e para a viabilização do processo todas as aulas desse bimestre foram organizadas em sessões de trabalho desenvolvendo uma sequência de atividades compostas por "apreciação, prática e contextualização", conforme Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010). A Abordagem Triangular é uma proposta de ensino que surge a partir da necessidade de romper com a prática da livre expressão oriunda no ensino moderno de arte que já não atendia as demandas das inúmeras tendências e aspectos expressivos da arte contemporânea. É atualmente uma das principais referências de ensino das Artes no Brasil, pois engloba múltiplos aspectos de ensino/aprendizagem tais como: leitura da imagem [apreciar] análise e interpretação da imagem [contextualizar] e prática artística [fazer].

Na primeira etapa desse endereçamento, levei alguns trechos em vídeo de espetáculos teatrais contemporâneos entre eles: *Melodrama* (CIA DOS ATORES, 1995), *École de Maîtres* (DIAZ, 2006) e *Mefisto* (CIA TEATRO URGENTE, 2011). Assistimos também alguns clipes musicais, curtas e desenhos animados em *Stop Motion*<sup>5</sup> para enriquecer o repertório, sendo que esse material serviu como base fundamental para construir discussões sobre roteiro e os seus elementos essenciais: “a ideia, o conflito, a personagem, a ação dramática” (COMPARATO, 2000).

---

<sup>5</sup> Técnica de animação que utiliza fotos quadro a quadro de materiais diversos como papel, massa de modelar ou madeira, feitas a partir de uma filmadora, celular ou máquina fotográfica.

Na segunda fase, a partir de incitações dialógicas da etapa anterior o estudo foi verticalizado e experimentamos processualmente os seguintes elementos teatrais e cinematográficos para construção de vídeos de animação: *story line*, *storyboard*, roteiro – apresentação, trama e desfecho – personagens, figurino, composição de cenário, fotografia, enquadramento, sonoplastia, edição e produção de vídeo. Cada grupo nessa segunda fase recebeu fichas para elaboração de um projeto de roteiro e criação de vídeo dentro de uma proposta do cinema de animação. O termo cinema de animação assusta e parece precisar de muito material de produção, no entanto, existem possibilidades menos complexas de vídeos animados como o *Stop Motion*.

Além de estimular o potencial criativo, o *Stop Motion* é uma técnica de animação bastante atrativa e convidativa para o público de modo geral, resultando em situações de aprendizagem que dão espaço ao novo, tanto para o educador, quanto para o educando, gerando conjuntamente conhecimentos e, principalmente ajudando na formação de um educando pensante, ativo, participativo e crítico que tenha autonomia em suas escolhas. Dessa forma, os participantes elaborariam o projeto e construiriam um vídeo utilizando seus aparelhos celulares, sendo que a edição de vídeo seria feita no notebook da escola através do editor de vídeo do pacote *Office da Microsoft*, o *Movie Maker*. Os vídeos depois de produzidos poderiam ser parte de uma esquete com interações de *Vídeo Mapping*<sup>6</sup>, ou apenas uma animação que respeitasse os elementos essenciais ao drama conforme Doc Comparatto (2000).

No início das ações didáticas quando estimulados a usar seus aparelhos em sala ouço um dos participantes comentar:

“Nossa... todas as outras matérias obrigam a gente a guardar o celular. Aí vem o professor de arte e nos ensina outra coisa. (risos) Adoro artes.”

**educando W. 8º**

Esse é um exemplo que ilustra algumas situações vivenciadas pelos educandos. Se por um lado há uma espécie de estranhamento na aplicabilidade e uso do aparelho celular como ferramenta para construção de um processo de aprendizagem, por outro ocorre no estudante a identificação com a proposta, e ao se sentir respeitado, compreende que seus valores culturais são importantes e estão no núcleo das atividades de criação artística.

---

<sup>6</sup> Técnica de projeção que permite projetar em diferentes planos, irregulares, com projetores normais, adaptando a imagem ao suporte. ( MARTINS, 2014, p. 5) A técnica tem sido comumente utilizada em alguns espetáculos teatrais para “costurar” cenas híbridas ( Teatro – Dança ou Teatro – Cinema ou Dança – Artes Visuais) ou apenas servir de cenário segundo trechos de espetáculos mencionados no artigo.

Outro momento que merece destaque ocorreu ainda nessa fase, quando nos deparamos com um problema técnico no notebook da escola e perdemos definitivamente alguns vídeos já editados. Substituí o notebook da escola por um equipamento pessoal e a solução viável foi começarmos todo o processo. No entanto, se aproximava o término do bimestre e a parte de edição tomava um tempo muito extenso. Por conta disso tivemos que ampliar o cronograma inicial para o próximo bimestre. Ainda assim, a edição trazia muito labor, tínhamos dois encontros semanais e um único equipamento para edição dos vídeos de todos os grupos nas duas turmas. Foi quando o Educando W. 8º apresentou um aplicativo de edição para aparelhos celulares com sistema android, o *Pic Pac*. A partir desse aplicativo, que até então eu desconhecia, pudemos redimensionar a logística das atividades e cada grupo ganhou mais autonomia na edição do material, ficando pronto para a mostra de curtas e esquetes.

A atitude do educando W. 8º é mais uma “mostra” que reflete o pertencimento e a apropriação da proposta didática, reverberando em uma conduta proativa de contribuir com o processo. Tal conduta ajuda a desconstruir paradigmas de um modelo tradicional, homogêneo, linear e hierarquizada do currículo escolar, que aponta o professor como detentor único dos saberes e nega a construção de saberes do educando que é autônomo e protagonista de suas ações.

Na última etapa da “oficina de criação dramatúrgica em vídeo” contextualizamos as nossas produções ao trazer novamente para a pauta o estudo inicial sobre o teatro contemporâneo. Na oportunidade apresentei um breve panorama histórico do Cinema através de trechos de vídeos antigos da Coleção “*The Movies Begin*” (KINO LORDER, 2002) relacionando a importância da dramaturgia e da interpretação teatral nesse contexto e para as produções fílmicas ao longo da história. Posteriormente a esse encontro os participantes puderam expressar suas vivências e suas experiências na mostra de vídeo realizada em sala de aula.

Infelizmente, na época, a escola estava em reforma e não pudemos utilizar a sala de vídeo, o que dificultou a partilha dos produtos artísticos com as demais turmas da instituição, e a ação didática ficou restrita às duas turmas participantes e a outras turmas que tinham aulas de teatro. Na mostra, cada turma pode apreciar os vídeos e a dramaturgia criada, além de ter tido acesso ao material escrito, fotos do processo e ao projeto de roteiro de cada ação poética elaborada pelos grupos de cada turma.

Na mostra cênica desse endereçamento um grupo faz uma cena inspirada em uma viagem de ônibus. Na composição há um motorista e alguns passageiros que não se relacionam entre si, apenas ocupam aquele espaço. Os personagens permanecem, boa parte do tempo, sentados, descem dos pontos e interrompem as viagens conforme suas necessidades. Na análise do grupo, assim são os

estudantes em relação a escola. Não há para o grupo relações entre estudantes e direção, estudantes e professor, estudantes e estudantes além da relação posta como “relação escolar”.

O vídeo mobilizou uma enfática discussão dentro da mostra sobre o lugar do educando em relação à escola. E contribuiu na análise de motes discutidos no decorrer desse trabalho escrito, como o tradicionalismo nas aulas meramente expositivas e a inércia desses sujeitos relacionada à maior parte do tempo que os estudantes passam sentados na sala de aula, sem poder construir ou opinar nos acontecimentos da instituição escolar.

Identifico no trabalho dos estudantes em evidência e no material da mostra de vídeos mais que produtos artísticos, reconheço que há sinais nítidos de uma construção apropriada de um processo protagonizador que traduziu em expressão e performance a insatisfação desses educandos com o contexto pedagógico no qual estão situados, revelando apropriações maduras das discussões traçadas. Acredito que os jovens estudantes que chegam aos atuais espaços escolares levam uma bagagem de conhecimento e supostamente esperam mais do ambiente escolar. Pela facilidade que têm em manipular dispositivos tecnológicos e utilizá-los nas redes sociais como meio de expressão, é urgente criar práticas que explorem o potencial das tecnologias de informação e comunicação no contexto da pedagogia teatral, visto que possibilita-se ao educando vivências em cultura digital de maneira consciente e fomenta-se aprendizagens inclusive no âmbito artístico/teatral.

## **Proposta de Endereçamento 2: Valores da Cultura de Massa/Indústria Cultural**

A Cultura de Massa é essencialmente caracterizada pela veiculação nos meios de comunicação de massa ou *mass media* como jornais, rádios, televisão, internet, entre outros. Por ser fruto dos avanços tecnológicos e industriais, facilitou, entre outras, questões a expansão do alcance desses meios de comunicação na atual sociedade e se consolidou definindo-se pelas intensas inovações tecnológicas e pela influência das *mass media*. A sociedade contemporânea tem na cultura de massa fortes interferências na produção de seus conceitos e razões sociais. Fundamentam-se nas provisões da indústria cultural, discernindo-se e sentindo-se parte dos mais diversos grupos, se relacionam uns com os outros, estudam e se descobrem em meio a um conhecimento compreendido por alguns como tangível.

A instituição de ensino não deixa de fazer parte dessa conjuntura. Na escola, na sala de aula, nas expressões de estudantes e professores determinam-se novos significados sociais de comunicação oriundos da cultura de massa. É uma roupa “da moda”, uma gíria da novela, uma

canção tocada incansavelmente, não importando o meio, fato é que a indústria cultural/cultura de massa integra as formas e conteúdos que se apropria de outras culturas (MORIN, 1977, p.54), reverberando nas dualidades de sua própria percepção. Para Morin, por exemplo, a cultura de massas contribui para enfraquecer todas as instituições intermediárias – desde a família até a classe social – para constituir um aglomerado de indivíduos – a massa ao serviço da supermáquina social (MORIN, 1962 apud WOLF, 1987, p. 105).

Por sua vez, Walter Benjamin (2002) vê na reprodução técnica, o que poderíamos compreender também como indústria cultural, a possibilidade de “democratização estética”, desde que essas sejam observadas com um olhar crítico e apurado. Bertolt Brecht complementa ao afirmar que

seja qual for a maneira como é concebida a obra de arte e seja qual for seu destino, ela é de agora em diante uma coisa que se vende, e esta venda desempenha, no sistema global das relações humanas, um papel inteiramente novo. A venda, que se tornou quantitativamente tão forte, não somente regula as antigas relações humanas aos meios adaptados à época mas também introduz finalidades totalmente novas no consumo, e, portanto, igualmente na fabricação(...), é a arte inteira, sem exceções, que está mergulhada numa situação nova. É enquanto totalidade, e não como se estivesse cortada em mil pedaços, que a arte sofre um confronto, é enquanto totalidade que se torna ou não uma mercadoria (BRECHT apud Dort, 1977, p. 339).

Esse entendimento de Brecht sobre a arte e cultura nas sociedades de consumo como mercadoria é, portanto, o ponto central da questão embutida nos conceitos de indústria cultural/cultura de massas, e me interessa quando provoço endereçamentos desses valores culturais no âmbito educacional. Observo que situações de criação coletiva em teatro ou em outras áreas de conhecimento na esfera pedagógica apresentam múltiplas realidades culturais oriundas da formação midiática e como conjecturar o sistema educacional, a escola, o discurso pedagógico praticado nas salas e nas aulas de teatro, considerando esse mundo fortemente mediado pelas relações comunicacionais e pela indústria cultural, “na sua dupla face de sedução e desconforto”? (CITELLI, 2000, p.16).

Compreendo que uma ação pedagógica plena, seja sob o viés da Pedagogia do Teatro ou de outras esferas, deve estar arrolada em um currículo firme que enderece valores, respeitando os conhecimentos que o educando já possui e adicionando a aquisição de novos conhecimentos. Desse modo, o modelo mais próximo ou o ideal de escola seria aquela instituição que se acobertasse de ações didáticas educativas que possibilitasse experiências curriculares e culturais de múltiplos

modos de viver e de se relacionar. Em outras palavras, os espaços educativos precisam reconhecer na cultura das massas estudantis as possibilidades de explorar saberes dentro das múltiplas manifestações culturais, seja com o folclore, com o pagode e o funk, com a televisão e a novela, com “50 tons de cinza” e, ou, outros artigos da indústria cultural.

Ao tratar de processos didáticos estimulados a partir da cultura de massas é preciso ter o entendimento real que nada é positivo ou negativo, isoladamente. E assim, como qualquer produção artística, as obras de arte oriundas da indústria cultural precisam ser analisadas de forma contextualizada, sobretudo, se levarmos em conta o seu processo cultural e histórico. Dentro dessa perspectiva relato a seguir os processos criativos em teatro e as ações didáticas oriundas no endereçamento de valores da cultura de massas/indústria cultural.

### **Oficina Arquétipo<sup>7</sup>**

Reunidos em sala, dei início a segunda etapa do nosso processo a partir do poema “Eu Etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade. Ao recitar o poema para os educandos trouxe um momento significativo de apreciação, para posteriormente construirmos uma reflexão sobre a sociedade de consumo. Sobre o poema, numa análise generalizada, é possível detectar que Drummond pressupõe que as relações de comportamento e identidade são construídas mediante a produção e o consumo exagerado de mercadorias. As turmas puderam analisar o poema e evidenciaram oralmente as formas de consumo, alguns educandos inclusive se colocaram defendendo a ideia da ostentação através do consumo. Posteriormente assistimos alguns clipes do funk e do pagode ostentação, estilos musicais recorrentes entre os jovens recentemente, surgidos nas cidades de São Paulo e Salvador, respectivamente. Ambos abordam o consumo/ostentação de carros, motocicletas, bebidas, roupas de marcas e outros objetos de valor.

A partir das músicas, clipes e do movimento ostentação, discutimos como nos relacionamos com tais produtos e chegamos à conclusão parcial de que transferimos a imagem de verdadeiros mostruários, moldes ou uma extensão pré-fabricada para atender algo maior: a indústria e o mercado consumidor. Alguns educandos problematizaram a questão do ostentar e se colocaram contrários ao posicionamento geral nas turmas, identificando a ostentação como uma forma de empoderamento (FRIEDMANN, 1996) e não de alienação, destaco a seguir algumas colocações:

---

<sup>7</sup> Do grego *archetypos*, modelo primário. Em psicologia junguiana, é um conjunto de disposições adquiridas e universais do imaginário humano. Para a dramaturgia é um estudo tipológico das personagens particularmente genérico e recursivo dentro de uma obra ou época. ( PAVIS, 2005).

“[...] a favela precisa também marcar seu território. A favela também pode consumir. Já que todo mundo consome, a favela não ia consumir”?

**educanda A. 9º**

“ Eu não vejo a ostentação como algo errado. Sou pobre, não sou rica, mas dentro das minhas condições gosto de ostentar. Uso minha Natura ( risos) não uso Avon.

**educanda R. 8º**

Essa ação didática, foi fundamental para a estruturação de todo o processo. Revelou-se como a legitimação de que educar nesse contexto de endereçamento dos valores culturais de massa é um desafio que requer mediar discussões, trazer situações distintas sem anular a opinião do outro e elaborar em todo tempo reflexões coletivas. Especificamente nessa vivência, as reflexões construíram os caminhos de fases futuras para a experiência teatral.

Para finalizar essa etapa a turma foi dividida em grupos e foram distribuídos jornais e revistas. Cada grupo precisaria “fiscalizar” (SPOLIN, 2007) uma situação que refletisse o mercado de consumo, a propaganda, usando como referências as imagens presentes em campanhas ou publicidade de jornais e revistas. O conceito de fisicalização é tratado por Viola Spolin como a experiência teatral concreta, onde o sujeito através dessa experiência entra em oposição ao plano imaginário e passa a representar num nível físico, concreto ou aquilo que será defendido cenicamente (SPOLIN, 2007)

Ainda divididos em equipe, os educandos foram informados da organização de um breve seminário. Nesse cada equipe deveria buscar uma personalidade de qualquer época e linguagem artística que de alguma forma pudesse trazer contribuições numa experiência de estudo e prática em teatro. Experimentaríamos vivências teatrais usando essa personalidade artística como estímulo. Cada grupo apresentaria uma breve biografia do artista a partir de fotos, vídeos ou o que achasse necessário. Entre os muitos artistas e motivos peculiares apresentados pelos grupos no “seminário”, elegemos quatro personalidades com bastante influência social e pertencente ao acervo cultural das duas turmas, conforme quadro a seguir:



### Quadro 1: Algumas personalidades artísticas do cotidiano estudantil

Artista	Linguagem	Destaque/Impacto	Contextualização em Teatro
Igor Kanário	Música Pagode	Popularidade, letras fortes e influência entre os jovens da periferia.	A rua – O teatro feito na rua
Luan Santana	Música Sertanejo	Popularidade, letras românticas.	Dramaturgia – Construção de peças teatrais
Michael Jackson	Música Pop Internacional	Popularidade, performance, figurino, maquiagem e clipes.	Maquiagem e Figurino – Estudo e composição
Luiz Gonzaga	Música MPB	Popularidade, reconhecimento, valorização do nordeste.	Cordel – Montagem de peças de Literatura de Cordel

**Fonte:** Coletivo de educandos e o autor (2015)

A breve análise desse quadro nos leva à percepção de que os quatro artistas foram destacados por sua popularidade. Importante tratar que os educandos conhecem atores, atrizes, pintores, dançarinos, mas optaram por músicos e isso traduz a transitabilidade da música. Por ser uma arte mais acessível e quase sempre de maneira gratuita, em seus smartphones, em suas residências, na rua, entre outros lugares, a música estabelece efetivamente relações mais sólidas com esses estudantes em relação às outras linguagens artísticas. Por sua vez, o contato com outras expressões de arte e principalmente com o teatro ocorre somente na escola ou por meio dela. Sobre esse olhar a responsabilidade da escola e do professor de teatro em criar estímulos ou de propiciar expressões para legitimação de saberes específicos dessa linguagem é infinitamente maior. A professora e pesquisadora Celida Mendonça nos alerta que

o ensino de Teatro, na escola e no contexto curricular [...] deve passar pela oportunidade de provar dessa Arte. Ninguém pode dizer que não gosta do que não conhece. Qual a outra via capaz de fazer o Teatro chegar a um maior número possível de crianças e adolescentes, se não a escola pública?" (MENDONÇA, 2015, p.18)

Ao trazer valores culturais das massas para o espaço público de ensino, solidifico o processo iniciado anteriormente através dos valores da cultura digital, pois concretizo nessa fase as discussões suscitadas inicialmente, inclusive em sala de aula, sobre respeito aos interesses, saberes e gostos dos educandos, advindos majoritariamente de experiências anteriores à escola, ressignificando processos contínuos de aprendizagem no próprio espaço escolar a partir dessas novas considerações.

Retomando a descrição das atividades didáticas a partir do quadro de artistas proposto pelos educandos, elegemos democraticamente Michael Jackson como o arquétipo a ser adotado numa oficina de maquiagem e figurino. Um dos educandos propôs que estudássemos a música *Thriller*, um marco na carreira do rei do *pop* internacional. Inicialmente a proposta desse educando apresenta-se bastante desafiadora e quase que impossível numa realidade do ensino público, principalmente no que se refere aos custos. Enquanto pesquisava alternativas que alcançassem a proposta feita, organizei um breve panorama do contexto histórico da maquiagem e do figurino como elementos significantes e fundamentais ao teatro a partir das contribuições da professora Renata Cardoso da Silva (2008).

Dividido entre a contextualização histórica sobre maquiagem e figurino e a pesquisa de materiais alternativos para um estudo destes, fui percebendo como todo aquele processo também era enriquecedor para mim. Não estava limitado a escrever fichas de planos anuais, bimestrais, semanais e que após receber vistos da coordenação seria posteriormente seguido com flexibilidade e guardado nas pastas, aguardando o monitoramento da Secretaria de Educação. Não que esteja desconsiderando o processo de planejamento, mas é preciso novos olhares inclusive sobre o ato de planejar. Endereçar é planejar sob uma nova perspectiva, ou esquematizar ações pedagógicas buscando responder questões centrais: Quem eu penso que é este aluno e onde quero que ele chegue?

Nesse processo, enquanto investigava prováveis conhecimentos para serem apropriados, partilhados, revistos e remexidos, reconheci que na sala de aula, com todas as dificuldades expostas anteriormente, estava sendo possível descobrir um lugar inesgotável de aprendizado a partir de interações que foram estabelecidas com os educandos. Descobrimos alternativas de baixo custo para substituição do látex e posteriormente elaboramos croquis de maquiagem e indumentária assumindo *Thriller* do Michael Jackson como universo de criação. Transpomos os croquis na construção de figurinos e experimentamos maquiagem no rosto e corpo feita com materiais singulares – cola, papel higiênico, tinta antialérgica, hidratante e óleo corporal. E como produto oriundo dessa oficina,

a turma do 9º ano apresentou no “Festival de Talentos Estudantis” um fragmento coreográfico de Thriller.

### **Proposta de Endereçamento 3: Valores da Cultura Popular**

O termo Cultura Popular carrega etimologicamente para alguns teóricos um conceito escorregadio. De fato consiste em manifestações mais complexas. Ao se realizar em alguns momentos nas fendas de uma cultura dominante, são vistas como um conjunto de práticas ambíguas, ora aceitando, ora repousando, ora recusando o domínio de outras culturas. Para Marilena Chauí os valores da cultura popular se caracterizam por uma combinação de resistência e conformismo (CHAUÍ, 1986). Esses valores, ao contrário dos valores anteriores, não são causados pelos meios de comunicação de massa e nem não são produzidos no interior das instituições de ensino ou dos espaços acadêmicos. Surgem espontaneamente, assim como a própria cultura popular, brotam no íntimo do povo como materialização de uma cultura coletiva, não se submetendo, por exemplo, a julgamentos das academias.

No entanto Hall (1984, p.93-110) problematiza ao afirmar que não existe uma cultura popular íntegra, pura, autêntica, autônoma e que ao conceituar como popular algum tipo de cultura é preciso ir além das dualidades entre o popular e o erudito, o antiquado e o refinado, o tradicional e o moderno. Outro olhar importante para fundamentação do endereçamento desses valores num processo teatral está pautado no pensamento de Mikhail Bakhtin quando o autor afirma que a cultura popular é “a unidade, o sentido e a natureza ideológica profunda da cultura, isto é, o seu valor como concepção do mundo e o seu valor estético”. (BAKHTIN, 1999, p. 50).

Sobre os valores estéticos trazidos por Bakhtin, estes não são sinônimos de um estado social, ou de poder aquisitivo, mas pertencem ou se constroem a partir de processos que se revelam decorrentes da lógica da evolução social e cultural de um indivíduo estimulada por um sistema tônico, que poderiam ser as instituições de ensino se estas cumprissem efetivamente o seu papel. Sendo assim, ainda que se apresente sem mudanças no tempo e no espaço, o valor estético surge como um processo multiforme e complexo, manifestando-se, por exemplo, nos acordos entre a apreciação artística e o fazer artístico vivenciados pelo indivíduo.

Infelizmente, na maioria das vezes não oportunizamos através do currículo escolar o reconhecimento de outras culturas ou a percepção de que a nossa atual cultura é fruto de outras que talvez não estejam presentes no nosso cotidiano, mas influenciam comportamentos, escolhas, organizações sociais e geográficas. Nas ações didáticas tratadas nessa subseção optei por não

abordar somente as dualidades em torno da cultura popular, busquei o entendimento de cultura popular como produto de um contexto social/cultural determinado e um diálogo sobre os valores depositados nesse contexto ao longo dos anos, trazendo para isso as referências populares dos estudantes, de sua família e do próprio bairro do Cabula.

Ao estimular a apropriação destes elementos, estabeleço relações entre o educando, suas particularidades e o seu meio histórico-social, potencializando aspectos dialógicos, averiguando, em alguma conjuntura, de que forma as memórias e as experiências cotidianas compreendidas pelos estudantes como cultura popular poderiam contribuir para a construção de um repertório em Teatro. Por ser imagética a cultura popular está também associada aos objetos – vasos e cerâmica; às ferramentas de trabalho e uso doméstico – enxada, peneira, panelas; e outras formas de visualidades de um povo num determinado período.

Almejando ressaltar as semelhanças de algumas características da cultura popular com o universo teatral e suas visualidades, as atividades desse endereçamento foram divididas em quatro etapas que pretenderam primariamente estabelecer experiências teatrais a partir da apropriação dos valores da cultura popular, conforme: a) Etapa 1: jogos de improvisação partindo das memórias histórico-sociais dos educandos; b) Etapa 2: investigação da formação cultural do bairro ou da comunidade para construção de objetos cênicos inspirados nas manifestações populares que o cercam; c) Etapa 3: visita a um espaço teatral na cidade de Salvador e apreciação de um espetáculo oriundo da Cultura Popular; d) Etapa 4: criação dos objetos cênicos, encenação com apropriação dos objetos e exposição dos mesmos. A seguir partilho descritivamente as etapas de endereçamento dos valores da cultura popular, último endereçamento dessa vivência pedagógica.

### **Oficina de Visualidades Teatrais**

Fortalecendo o princípio de que não se pode fazer teatro unicamente só, apliquei alguns jogos teatrais de sensibilidade e foco (SPOLIN, 2007) para principalmente estimular atenção no outro e a escuta sensível na construção de caminhos que alcancem integração e a valorização das diversidades. Nas aulas seguintes entramos no universo da tradição oral e de forma lúdica experimentamos o popular por meio de brincadeiras, cantigas de roda e algumas parlendas. Inicialmente alguns educandos ofereceram resistência, julgavam que esse universo pertencia somente à criança, fase que eles não achavam legítimo vivenciar.

Após algumas discussões permiti que esses apenas observassem e depois fizessem sua escolha em participar, ou não, diretamente dessa etapa. No encontro seguinte fui surpreendido quando esses

educandos trouxeram algumas brincadeiras para serem apropriadas nos jogos de improvisação, contribuindo assim com o processo. A prática de improvisação dessa etapa foi inspirada principalmente nos jogos de improvisação de Dourado e Milet (1997) e Japiassu (2001), nos jogos para atores e não atores de Boal (2008) e no universo das contações de história.

Solicitei dos educandos uma pesquisa sobre os costumes, histórias, locais e personalidades que são da cultura popular e constituíram ou ajudaram no processo de formação das comunidades ao redor da escola e do bairro do Cabula. Nessa pesquisa destacaram-se algumas preciosas informações sobre o samba de roda, sobre o ex-timbaleiro que deu origem ao nome da comunidade da Timbalada – pertencente ao bairro do Cabula e vizinha à escola, a influência dos povos africanos inclusive no nome do bairro, entre outras citações. Mas encontramos nas informações pesquisadas sobre a Lagoa da Pedreira potencial para criação coletiva dentro do endereçamento dos valores da cultura popular.

A lagoa das pedreiras é um lugar da comunidade, que nasce a partir do processo de extração de minério, provocado por uma explosão, a qual modificou as estruturas do terreno, tornando-se parte da paisagem local. O dominó na calçada, o futebol no terreno baldio, a pipa no barranco ou banhando-se na lagoa das pedreiras são algumas das estratégias que os moradores utilizam para se divertirem. As pedreiras para comunidade da Timbalada é uma instância de lazer que ao mesmo tempo em que diverte põem em risco a vida dos moradores. (ARAÚJO et. al., 2014)<sup>8</sup>

Entre algumas discussões alguns educandos expuseram que seus pais relatam que nas décadas anteriores a Lagoa da Pedreira foi também um espaço onde as mulheres desciam com bacias de metal para lavar roupa e potes de barro para uso doméstico, já que a água da pedreira servia na época para o consumo. Apropriando-me desse fato oralmente exposto, levei algumas canções e vídeos do grupo As Ganhadeiras de Itapuã<sup>9</sup> e fizemos algumas conexões a partir do material pesquisado. Decidimos representar a partir da contextualização as mulheres que possivelmente lavavam, cantavam e sambavam nas margens da Lagoa da Pedreira.

---

<sup>8</sup> Essa citação é um fragmento do artigo construído pelos educandos do Robertinho participantes do projeto “ A Rádio da Escola na Escola da Rádio”, orientados pela Professora Kátia Soane Araújo e Tânia Maria Hetkowski (UNEB) apresentado entre muitos lugares na 12ª Feira de Ciências e 3ª Mostra de Iniciação Científica (FEMMIC 2014) no IFBaino na cidade de Catu – Bahia.

<sup>9</sup> Iniciativa cultural surgida em março de 2004, nos terreiros das casas de Dona Cabocla e de Dona Mariinha, onde um grupo de pessoas motivadas pelo interesse no fortalecimento da identidade cultural de Itapuã, bairro de Salvador. As principais conseqüências daquelas rodas de conversa e samba, foram a compilação de um repertório de cantigas e sambas de roda e a criação do grupo As Ganhadeiras de Itapuã.  
Fonte: <http://ganhadeirasdeitapua.blogspot.com.br/> Acessado em: abril de 2016.

A segunda fase se deu a partir da proposta de construir objetos: vasos, potes ou balaios, inspirados nas mulheres lavadeiras da comunidade da Timbalada e adjacências. As mulheres lavadeiras e ganhadeiras sobreviviam no século XIX e início do século XX a partir das roupas que lavavam e dos peixes e alimentos que vendiam. Muitas mulheres caminhavam vários quilômetros até o centro da cidade com seus balaios na cabeça e desse lucro sustentavam sozinhas seus filhos, netos e toda uma geração. Nosso objetivo na representação desse fragmento cultural foi trazer à tona no âmbito escolar as riquezas desta identidade cultural, proporcionando ao educando a possibilidade de contextualizar fatos históricos na construção de um repertório criativo e artístico a partir dos valores culturais populares.

Paralelamente às ações didáticas dessa fase nasceu o desejo de levar os educandos ao Sesc Senac Pelourinho, pois ocorria nesse período uma das ações do Palco Giratório<sup>10</sup>, que inclusive destacava a pluralidade artística e cultural das manifestações brasileiras. Solicitei da Prefeitura Municipal e da Secretaria de Educação transporte para locomoção dos estudantes e não obtive sucesso. Sem o apoio financeiro e pedagógico necessário busquei alternativas e estabeleci contato com o Sesc Senac Pelourinho, explicando à diretoria nosso interesse na visita e apreciação de um espetáculo do Palco Giratório. A diretoria do espaço cultural sensibilizada com a proposta da visita cedeu ônibus e ingressos para 55 estudantes. Na oportunidade, visitamos algumas igrejas barrocas e os largos do Pelourinho, buscando problematizar o conceito de popular e o contexto histórico da nossa formação cultural a partir da arquitetura desses espaços. Interessante visualizar os olhares curiosos, o silêncio estarrecedor diante das obras barrocas, a curiosidade com uma arte palpável outrora estudada em Artes Visuais e até aquele momento distante de suas vivências.

No Teatro Sesc Senac Pelourinho assistimos “Divino” (NÚCLEO ATMOSFERA, 2014) um espetáculo híbrido que incorpora entre algumas questões a cultura popular maranhense e a Festa do Divino Espírito Santo, trazendo à cena um misto de linguagens artísticas: teatro, dança e vídeo mapping.

Na última etapa desse endereçamento finalizamos os vasos e ensaiamos a representação das lavadeiras e ganhadeiras. A cena foi apresentada na “Gincana Cultural” na semana de Consciência Negra em novembro de 2015. Constituída de uma espécie de desfile dessas mulheres, as meninas atrizes representaram as ganhadeiras, vestidas de saias longas e camisas pretas carregavam em suas cabeças vasos multicoloridos confeccionados no processo de concepção. Enquanto desfilavam diziam versos e convidavam o público para um grande samba de roda. Foi o primeiro produto dos

---

<sup>10</sup> Ação cultural do Sesc que há 15 anos circula pelo país, perpetuando hoje a tradição mambembe, vinculada a gerações anteriores de atores que já percorriam o Brasil com seus espetáculos por meio de alternativas próprias. Fonte: [http://www.sesc.com.br/portal/cultura/artes\\_cenicas/palco\\_giratorio/](http://www.sesc.com.br/portal/cultura/artes_cenicas/palco_giratorio/) Acessado em: abril de 2016.

endereçamentos que teve na plateia outras pessoas além dos estudantes e professores. Por ser um evento de grande mobilização política e comunitária, geralmente convidamos pais, mestres de capoeiras, contadores de história e moradores próximos da comunidade escolar.

Houve bastante preocupação em não folclorizar o ritual durante o processo. As mulheres ganhadeiras dessa região, de alguma forma existiram, apesar de não haver registros escritos que legitimem essa afirmação, mas a partir de relatos orais, do contexto histórico, geográfico e ambiental do bairro é possível presumir que no Cabula, assim como Itapuã e outras regiões da cidade de Salvador, essas mulheres lavadeiras tenham também contribuído para a estruturação da economia, e não sejam apenas “estórias do imaginário popular”. Mas se fossem apenas do imaginário também nos serviriam.

Posteriormente às ações de representação os educandos organizaram uma exposição com o material artístico criado nesse bimestre, inclusive aquele que não foi para a cena, mas que de alguma maneira estabeleceu relações com a temática. Nas outras turmas do Ensino Fundamental II do Robertinho também desenvolvi nesse bimestre algumas ações didáticas em torno do endereçamento dos valores da cultura popular. Por exemplo, no 6º e 7º anos estudamos a Literatura de Cordel e produzimos, com a cooperação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da UNEB em Língua Estrangeira Espanhol, cordéis e fantoches e máscaras de garrafa pet e papel machê.

Os produtos visuais dessas turmas a pedido dos alunos do 8º e 9º anos foram inseridos na exposição que recebeu o título de “Visualidades Teatrais: Objetos Cênicos da Cultura Popular”, e ficaram a mostra do dia 23 de novembro ao dia 11 de dezembro de 2015 numa das salas do Robertinho. Recebemos a visita de alunos de outras instituições, alunos da EJA e crianças da creche vizinha ao Robertinho.

### **Olhares conclusivos sobre o processo**

Ao observar minha trajetória, os meus caminhos e escolhas profissionais/artísticas, percebo que estes foram orientados a partir dos valores culturais que me cercaram ao longo da construção do meu acervo pessoal. Foi assim na escola quando cursei magistério, quando ingressei na universidade para fazer Teatro e tem sido assim na escrita desse trabalho. Nossos valores são formulados a partir das experiências vividas na dinâmica produtiva de processos culturais formativos, dentro e, principalmente, fora da instituição escolar. Com os educandos esse processo é semelhante,

apesar da afirmativa parecer cliché, não somos diferentes dos alunos, inclusive já fomos e somos esses sujeitos da aprendizagem, visto que aprender é verbo transitivo direto para a vida toda.

Ao me colocar nesse trabalho na condição de aprendiz, identifiquei quão notório foi, em muitas fases dessa proposta, ver os estudantes vasculhando seus acervos culturais para construir produtos artísticos e teatrais. Cada endereçamento dos valores aqui propostos revelou-se diferenciadamente no processo, mas trouxe completude um ao outro. E pude averiguar no decurso pedagógico e teatral que sob alguns aspectos muito da rejeição ao espaço escolar, do repúdio ao currículo proposto em Teatro ou da inércia desses estudantes outrora, vinham da insatisfação e desencontro de seus valores com a proposta de ensino na escola.

Foi no traquejo cotidiano desses últimos anos no Robertinho e na efetivação dessa proposta didática que aprendi a reconhecer o ato de educar como um encadeamento em espiral de contínuas edificações, onde se constrói e reconstrói, cria e se recria diariamente. Esse ininterrupto arranha-céu que é a educação tem nos sujeitos estudantes o núcleo e a razão da sua existência. Não seria possível haver aprendizagem se não houvesse aprendizes, ou como na canção de Lulu Santos (1987) “não haveria luz se não fosse a escuridão.”

No entanto, ainda que vislumbre a educação sob essa perspectiva, há a existência de um sistema lógico-racional-linear de ensino que reproduz a exclusão social, classificando os acontecimentos em certo e errado, nos distanciando cada vez mais de uma sociedade globalizada. Entendo como sociedade globalizada, uma comunidade que se comunica em rede e busca abrir perspectivas para a aceitação das diferenças, das contradições e das múltiplas identidades culturais. Qual o interesse tem um sistema de ensino que não instiga a pesquisa, a criatividade e a expressão do sentir e insiste num modelo educacional em que o aluno é passivo? Que sistema de ensino é esse que não agrega as práticas pedagógicas os saberes do cotidiano que cerca os alunos e constroem seus valores culturais?

Ao longo desses anos de vivência em educação tenho visto um vasto arcabouço de teorias e práticas que em alguns aspectos se distanciam da realidade da sala de aula e colocam a escola fortuitamente como um mausoléu que merece ora sofrer crítica, ora apreciação, e não removem a estrutura das instituições de ensino que há séculos tem permanecido concomitantemente congelada por um sistema castrador. Por sorte alguns pesquisadores rompem o grosso gelo desse sistema e cospem fagulhas que nos reaquecem, e reacendem a chama da crença na educação.

Foi em meio à discordância entre ser parte desse sistema e buscar novos caminhos que fui conduzido a esquadrihar outras probabilidades que se organizassem coerentemente no que se refere aos



processos de ensino e aprendizagem em Teatro. Esse horizonte foi se concretizando desafiador, especialmente quando me tornei professor de Teatro no Robertinho, onde me aproximei das realidades de uma escola pública e percebi quantas violações sofrem os jovens que estão inseridos num modelo educacional que lhes é empurrado diariamente. E assim me mobilizei na construção e sistematização de uma proposta didática para o ensino de Teatro que construísse ações educativas que não compactuassem com as ações transgressoras deste modelo vigente.

Ao propor um ensino de teatro endereçado aos educandos tomando como fio condutor seus valores culturais, revelo preocupações com as necessidades de intervir nas questões identitárias que alcançasse esses indivíduos distanciados dos eixos centrais de produção cultural como os teatros, museus e galerias. Ao me apropriar do uso dos *smartphones*, das performances de artistas que fazem parte do cotidiano desses estudantes, das tradições orais populares oriundas do bairro, estabelecendo diálogos entre esses valores e o fazer teatral, desmistifico que fazer Teatro é um artigo de luxo e alcanço dimensões identitárias, dimensões que não tinha atingido desde que me tornei professor dessas turmas.

Um momento muito especial para os participantes foi a visita ao Palco Giratório no Sesc Senac Pelourinho. Para alguns foi a primeira ida ao teatro e quem sabe a única oportunidade de fruição artística desses estudantes fora de sua comunidade. Muitos não conhecem a cidade além do que se mostra na televisão, outros nunca fizeram diferentes caminhos além do trajeto que os levam de sua casa para a escola e há ainda aqueles que já estiveram num espetáculo teatral ou museu, mas fizeram por intermédio de ações pedagógicas da instituição escolar e não por lazer, como colocam estes estudantes: “[...] foi punk demais essa aula de hoje [...] teatro é difícil pra mim não que não entenda é por que é caro não posso pagar [...]”(**educanda R. 9º**). “Sempre achei que fazer peça era coisa de gente rica [...] quando for adulto quero ir mais ao teatro foi muito bom [...]”(**educando A. 9º**).

Ao propor uma vivência em Teatro repleta de múltiplas possibilidades desse fazer teatral não fiquei restrito a apresentação de cenas, esquetes, fragmentos e textos adaptados. Busquei apoio em elementos fundamentais ao teatro que possibilitassem a construção coletiva de processos criativos favorecidos nos valores oriundos da cultura cotidiana desses estudantes e amparados por outras áreas de conhecimento e linguagens artísticas, como cinema, artes visuais, música, dança, entre outras. Com isso trouxe um estado de movimento ao Robertinho, até então apático. Foi notório o uso de outros espaços além da sala de aula. Encontrei os estudantes em outros turnos, pesquisando, criando, ensaiando possibilidades de trazer à apreciação, à vista do outro, de trazer à realidade aquilo que já estava ali internalizado enquanto valor e que outrora não tinha importância, mas

precisava ser visto. Construimos saberes coletivos, e destaco que também aprendi com os sujeitos desse processo. Juntos preenchemos os espaços ociosos da escola de prazer, de enredo, de emoção, de metáforas, de objetos culturais, de envolvimento e interação com o público.

Cada uma das três propostas de endereçamento teatral aqui apresentada fez menção ao **reconhecimento dos valores culturais** dos educandos buscando dialogar pedagogicamente com o questionamento central “quem eu penso que é este aluno?” Foi na sistematização das respostas para tal questão que acabei reposicionando a minha própria postura e a forma de compreender o ensino de teatro, principalmente no que tange a aquisição de saberes e domínio da linguagem teatral. Algumas reflexões foram pontuais e marcaram esse período entre elas o entendimento coletivo de que fazendo teatro ocorrem trocas recíprocas fundamentais para as relações do ser humano.

Quando reconheço os valores culturais que cercam o meu educando busco a etapa seguinte do endereçamento e nessa etapa me deparo com mais um questionamento “quem eu quero que meu aluno seja?” Aqui é o momento da conclusão do ato de endereçar, que poderíamos compreender como a réplica ao primeiro questionamento. Não basta saber quem é meu aluno é preciso estimulá-lo a ir adiante. Endereçar perpassa por inquirições relacionadas ao ato de destinar ou apontar caminhos. Ao indicar os trajetos que meu educando poderá trilhar a partir da experiência teatral e da afirmação de seus saberes produz diversos atos educativos de ideologia política e sociológica, mas também construo um “ato cognoscente” (FREIRE, 1981, p.78). O ato cognoscente é por mim compreendido como um ato poético que se atinge quando enquanto educador desperto no educando a necessidade de se perceber como alguém que trilha um caminho de sentidos em busca de uma vida mais plena, como um ser humano que se **vê** em busca de suas realizações, sua vocação e de ser mais. Mais do que se espera, ser mais do que lhe proporcionam.

No processo de elaboração dessa proposta, oriundo da investigação feita diretamente com os estudantes, almejou-se princípios que orientassem e fomentassem **movimentos de situações inertes** através do Teatro e fossem organizados ao longo de um ano letivo. Sobre a inércia, tão associada ao comportamento estudantil, por vezes, é um estado de espírito também do professor. Quando desacreditamos nos processos educativos, quando não nos encontramos realizados no âmbito da educação e fingimos dar aulas, quando fechamos nossos olhos pra situações aparentemente impossíveis de serem resolvidas e enxergamos qualquer mínima possibilidade de movimentação ou de mudança como algo utópico, revelamos nossa inércia.

Ensinar Teatro não é tarefa fácil, dificuldades existirão sempre, mesmo porque a universidade não nos prepara para o exercício de ensinar, e essa experiência é construída paulatinamente. Por isso, não apresento uma fórmula mágica ou “passo a passo” através dos relatos das ações

pedagógicas. Acredito que cada público-espectador-educando reage de maneira única. Sendo assim, valido que nenhum produto, ação ou processo tratado aqui é absoluto, ao contrário, ratifico esse como uma vivência única, compreendido como um momento reflexivo e elucidativo sob os aspectos de uma trajetória criativa desses sujeitos frequentadores do Robertinho. Uma experiência-ação em consonância com a perspectiva das ações didáticas primariamente planejadas e posteriormente endereçadas, uma experiência que refletiu constantemente e principalmente sobre o que é Teatro, e o que se pode entender por ensiná-lo.

## Referências

AMADO, Casimiro Manuel Martins. **História da Pedagogia e da Educação: Guião para acompanhamento das aulas.** Lisboa: Universidade De Évora, 2007.

ARAÚJO, Kátia Soane Santos. **A Rádio da Escola na Escola da Rádio: Uma proposta de educação científica desenvolvida com alunos da Escola Municipal Roberto Santos/Ssa-Ba.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, 2015.

ARAÚJO, et al. **As pedreiras do Cabula Salvador/ba como espaço de lazer.** In: 12º Feira dos Municípios e 3ª Mostra de Iniciação Científica da Bahia, 2014, Catu. 12º Feira dos Municípios e 3ª Mostra de Iniciação Científica da Bahia, 2014.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** São Paulo - Brasília: HUCITEC-EDUNB, 1993.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano, 2002.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica** In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Antropos: Lisboa, 1992.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular.** São Paulo: HUCITEC, 1984.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.**

CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do teatro e teatro na educação.** In: Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, realizado em 1998. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia>. Acesso em: agosto de 2015.

CARVALHO JUNIOR, José Murilo. Por uma Cultura Digital Participativa In: COHN, Sergio; SAVAZONI, Rodrigo . **Cultura digital.br.** Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.

CASTELO BRANCO, Guilherme. **Incluir para excluir**. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o Teatro na Educação como conhecimento e prática Pedagógica**. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008. Disponível em: [http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08\\_Juliana\\_Cavassin.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08_Juliana_Cavassin.pdf) Acessado em: agosto de 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CIA de Teatro Urgente. *Mefisto*. 2011. Fragmento do espetáculo teatral. Disponível em: <https://vimeo.com/103135647> Acessado em: fevereiro de 2015.

CIA dos Atores. **Melodrama**. 1995. Fragmento do espetáculo teatral. Disponível em: <https://vimeo.com/40913471> Acessado em: fevereiro de 2015.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação: A Linguagem em Movimento**. São Paulo: Senac, 2000.

COELHO, Lívia; COUTO, Maria Elizabeth Souza. **Políticas Públicas para Inserção das TIC nas Escolas: Algumas Reflexões Sobre as Práticas**. Revista Digital da CVA - Ricesu, v. 8, n. 30, Dezembro de 2013. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/242> Acessado em: 23 de junho de 2015.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco. Ed. 3, 2000.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília : UNESCO, 2002.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortezo, 1998.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DIAZ, Enrique. *École des Maîtres*. 2006. Fragmento de espetáculo teatral. Disponível em: <https://vimeo.com/45852608> Acessado em: fevereiro de 2015.

DORT, Bernard. **O teatro e sua realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugenia Viveiros. **Manual da criatividade**. 2. Ed. – Salvador: Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, 1984

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

DUVE, Thierry. **Fazendo Escola (ou refazendo-a)?** Chapecó: Argos, 2012.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EXAME. **As 50 cidades mais violentas do mundo**: 19 delas no Brasil. São Paulo: Editora Abril, 2015. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/as-50-cidades-mais-violentas-do-mundo-19-delas-no-brasil> Acessado em: agosto de 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI**: O minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo : Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 6.<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FRIEDMANN, J. (1996). **Empowerment**: uma política de desenvolvimento alternativo. Celta: Oeiras.

GURGEL, Thais. Projeto Político Pedagógico. (2009) In: Revista Gestão Escolar. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/questoes-essenciais-projeto-pedagogico-427805.shtml>. Acessado em: outubro de 2015.

HALL, Stuart. **Notas sobre La desconstrucción de 'lo popular'**. In: SAMUEL, R. (Org.). *Historia popular y teoria socialista*. Barcelona: Editorial Crítica, 1984.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa da identidade**. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

KOUDELA. I. D. **Pedagogia do Teatro**. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e PósGraduação em Artes Cênicas (4: 2006: Rio de Janeiro). Anais/ do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Organização RABETTI, Maria de Lourdes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. Disponível em: <http://portalabrace.org/Memoria%20Abrace%20X%20digital.pdf> Acessado em: outubro de 2015.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1971.

MENDONÇA, Célida Salume. **Fome de quê?** Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Teatro na Escola Pública**: Um direito. In: *Artes Cênicas em espaços de formação: experiências e olhares*. Cadernos do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade – GIPE-CIT. Nº 35. Organização GALLO, Fabio Dal. Salvador: UFBA/PPGAC, novembro de 2015. Disponível em: <http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/GIPE-CIT-N35-2015.pdf> Acessado em: abril de 2016.

MENDONÇA JUNIOR, Francisco Ramalho; SOARES, Antonio de Toledo. **Os Fundamentos da Física**. São Paulo: Moderna, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001. Brasileira, 1997.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

NICOLIN, Janice de Sena. **Artebagaço Odeart: ecos que entoam a mata africanobrasileira do Cabula**/Janice de Sena Nicolin – Salvador, 2007.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PASTOR JUNIOR, A.; REZENDE FILHO, L. A.; BASTOS, W. **Educação em saúde e vídeo: o endereçamento como uma questão educacional**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Águas de Lindóia, São Paulo, Novembro de 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1262-1.pdf> Acesso em: outubro de 2015.

PISA. **Ranking da educação brasileira em 2013**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/brasil-evolui-mas-segue-nas-ultimas-posicoes-em-ranking-de-educacao.html> Acessado em: 23 de junho de 2015.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. Disponível em: <http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital+Natives++Digital+Immigrants.pdf> . Acessado em: 23 de junho de 2015.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. **Além das dicotomias**. Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro, RS : Fundarte, 2007, p. 31-34.

REALE, M. **Invariantes axiológicas**. Estud. av., vol. 5, no. 13. São Paulo, Sept./Dec., p. 131- 144, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13.ª edição - Petrópolis: Vozes, 1991.

SAMPAIO, José Gustavo Garcia. **A construção de um saber teatral na escola**. In: Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas, São Paulo, 2010.

SANTANA, Arão Paranaguá. **O conhecimento prático do arte-educador e os espaços de ensinar e aprender arte**. In: *Anais da 32ª. Reunião Anual da ANPEd - GT Arte e Educação*, Caxambu (MG), 2009.

LULU Santos. **Certas Coisas**. Disco Tudo Azul, 1984. CD 12 faixas.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais. O fichário.** (I. D. KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2001.

VASCONCELOS, Celso. **Prefácio.** In: PACHECO, José. **Dicionário de valores.** 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.