

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

DIEGO MATIOLI

CENOGRAFIA COMO TECNO-ESTÉTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

São Paulo
Março/2025

DIEGO MATIOLI

CENOGRAFIA COMO TECNO-ESTÉTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Freire

Área de Concentração: Educação e Trabalho

Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Avaliação

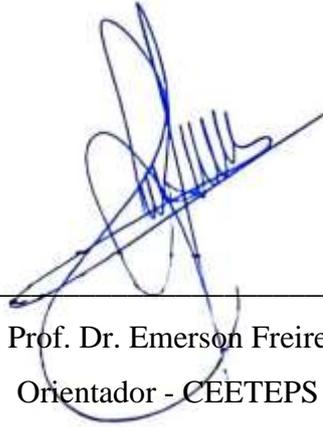
Projeto de Pesquisa: Concepções e Políticas da Educação Profissional

São Paulo

Março/2025

DIEGO MATIOLI

CENOGRAFIA COMO TECNO-ESTÉTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO



Prof. Dr. Emerson Freire
Orientador - CEETEPS



Profa. Dra. Sandra Regina Chaves Nunes
Examinadora Externa - USP



Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista
Examinadora Interna - CEETEPS

São Paulo, 25 de março de 2025

Para a Lei Complementar que estiver em vigor
no momento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Adentrei estas portas com convicções edificadas, mas descobri que enxergar paredes é diferente de entender como são feitas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Emerson Freire, por ter se disposto a servir de guia neste desbravar de concepções. Se hoje sou capaz de ver as estruturas que existem por trás das práticas construídas, é graças aos meses destrinchando a arquitetura da nossa educação.

A Etec de Campo Limpo Paulista, meu primeiro emprego e minha segunda casa, por ter me dado o espaço de crescer na profissão, pelo acolhimento de meus pares em todas as necessidades extraordinárias decorrentes deste projeto e por continuar atuando com excelência ímpar na formação libertadora da nossa juventude.

Aos amigos com quem dividi um pouco do peso no descarregar de caminhões acadêmicos desta mudança: Tauana Nagy, Barbara Albuquerque, Renata Torres, Franciele Koehler, Luan Henriques, Julia Meira, Henrique Inoue, Maria de Lourdes Tonobohn, Cristiane Melo e Andressa Dias.

A Carine Gonçalves Batista, parceira de todas as horas, que estacionou nesta vizinhança logo nos primeiros dias e agora tem estruturas cruzadas com as minhas. Para sempre minha vizinha de dissertações, de sonhos e de vida.

A Arthur Lotz da Motta, Mariana Lotz da Motta e Juliana Lotz da Motta, por me fazerem sorrir ao perceber que existem bagunças maiores que as minhas.

A Renata Lotz da Motta, cunhada e parceira, por ser uma coluna de apoio e paciência nos meus piores dias.

A Thiago Matioli da Motta, pelas cascatas de memes no Instagram que aliviaram as horas mais tensas da obra que acontecia na minha cabeça.

A Waldemar Rodrigues da Motta, por ter deixado a planta de um ser humano de caráter antes de ter ido embora cedo demais.

A Lucia Helena Matioli da Motta, que ficou conhecida como a mãe mais frequentadora de eventos da história deste programa de mestrado, por ser minha fundação em todas as questões da vida e da carreira.

E por fim, a Erick Almeida, que mais do que casa, é lar.

Sem cultura, a educação não se fixa. A
educação é um esqueleto. O que dá a dimensão
dele, a carnadura, é a cultura.
(Fernanda Montenegro)

RESUMO

MATIOLI, D. **Cenografia como tecno-estética no ensino médio integrado**. XX f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2025.

A produção cenográfica é uma área de atuação profissional que explora aspectos técnicos e estéticos a fim de encontrar soluções para uma produção teatral, e o faz não de forma apenas complementar, mas sim na contemplação de ambos em consonância para o espetáculo. A conjugação destes conceitos na prática inventiva é o que o filósofo Gilbert Simondon descreve como tecno-estético. O presente trabalho estudou a problemática dos aspectos técnicos e estéticos na prática teatral voltada para o ensino médio integrado. A questão discutida nessa pesquisa é: como o ensino de teatro voltado para a produção cenográfica na disciplina de Arte pode propiciar formação que contemple a dimensão tecno-estética dentro do ensino médio integrado? O objetivo geral é investigar as possibilidades de formação que contemplem a dimensão tecno-estética no ensino de teatro voltado para a produção cenográfica dentro da formação de nível médio integrado. Os objetivos específicos são refletir sobre a relação histórica entre o ensino da arte e a formação profissional, explorar a correlação de conceitos e definições relativos à tecno-estética dentro da cenografia e observar, por meio de estudo empírico, as interconexões entre técnica e estética presentes no fazer teatral a partir da produção de objetos cenográficos dentro do ensino médio integrado. Foi realizada pesquisa bibliográfica qualitativa com análise documental e etapa empírica de pesquisa-ação. Como resultado a pesquisa se apresenta como um estudo que pode servir de referência e fundamentação de pesquisas correlatas, práticas pedagógicas, novos direcionamentos curriculares, assim como para grupos de pesquisa interessados em desenvolver uma formação profissional centrada no conceito de tecno-estética.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Arte. Cenografia. Tecno-Estética.

ABSTRACT

MATIOLI, D. **Scenography as techno-aesthetic in vocation high school**. XX f. Dissertation (Professional Master's Degree in Management and Development of Vocational Education). Paula Souza State Technological Education Center, São Paulo, 2025.

Scenographic production is a professional area that explores technical and aesthetic aspects in order to find solutions for a theater production, and does it not only in a complementary way, but in the contemplation of both in line with the show. The conjunction of these concepts in inventive practice is what the philosopher Gilbert Simondon describes as techno-aesthetic. The present work studied the problem of technical and aesthetical aspects in theatrical practice focused on vocational high school. The question discussed in this research is: how can the teaching of scenographic production in the art discipline provide learning that contemplates the techno-static dimension within vocational high school? The general object is to investigate the possibilities of formation that contemplate the techno-static dimension in the teaching of theater focused on scenographic production within the vocational middle level formation. Specific objectives are to reflect on the historical relationship between art teaching and vocational teaching, explore the correlation of concepts and definitions related to techno-sthetics within scenography and observe, through empirical study, the interconnections between technic and aesthetic present in theatrical doing from the production of scenographic objects within vocational high school. An Qualitative Bibliogram Research was conducted with documentary analysis and empirical stage of action research. As a result, research presents itself as a study that can serve as reference and foundation for related research, pedagogical practices, new curriculum directions, as well as for research groups interested in developing a professional training centered on the concept of techno-sthetics.

Keywords: Vocational and Technological Education. Art. Scenography. Techno-aesthetic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Painel semântico colaborativo de Sonho de uma Noite de Verão	57
Figura 2: Montagem da estrutura de madeira	57
Figura 3: Rascunhos de ideias para os painéis ilustrados	58
Figura 4: Partenon	59
Figura 5: Experimentação com o compasso caseiro	59
Figura 6: Cenário do templo	60
Figura 7: Processo de construção do trono-capa de Oberon	61
Figura 8: Elementos do trono-capa de Oberon	61
Figura 9: Trono-capa de Oberon no cenário da floresta	62
Figura 10: Cenário da floresta em desenvolvimento	63
Figura 11: Pintura do cenário da floresta	63
Figura 12: Animação de luz coreografada	64
Figura 13: Painel semântico colaborativo de A Cartomante	65
Figura 14: Alinhamento dos painéis para pintura	67
Figura 15: Seleção de pincéis	68
Figura 16: Pintura e acabamento com diferentes tipos de pincéis	68
Figura 17: Painel de papelão encapado de crepom	69
Figura 18: Mesa finalizada no cenário do escritório	69
Figura 19: Painéis de cenário modulares finalizados	70

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TNT	Tecido Não-Tecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 –ENSINO DE ARTE E ENSINO PROFISSIONAL: ESPAÇOS DISPUTADOS	17
1.1 A Arte na expansão do ensino profissional na república velha.....	17
1.2 A Arte e a profissionalização no ensino médio nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	23
1.3 A Arte no ensino médio integrado do CEETEPS.....	31
CAPÍTULO 2 – TEATRO, CENOGRAFIA E SUA DIMENSÃO TECNO-ESTÉTICA	36
2.1 A operacionalidade do fazer cenográfico: técnica e estética.....	39
2.2 Tecno-estética: a intersecção traçada por Simondon	43
2.3 A margem de indeterminação no processo de produção cenográfica	48
CAPÍTULO 3 – CENOGRAFIA COMO TECNO-ESTÉTICA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	54
3.1 Aspectos metodológicos: lócus e sujeitos da pesquisa.....	54
3.2 Sonho de Uma Noite de Verão.....	56
3.2 A Cartomante.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	78
ANEXO A – ROTEIRO ADAPTADO DE “A CARTOMANTE”	80
ANEXO B – ROTEIRO ADAPTADO DE “SONHO DE UMA NOITE DE VERÃO” .	88

INTRODUÇÃO

Nos anos de experiência em sala de aula, é forte a impressão de que a Arte dificilmente é encarada como potencialidade no ensino médio integrado, sendo corriqueiramente posta em segundo plano em comparação a componentes vistos como de maior importância por sua presença nos exames qualificatórios para a próxima etapa de ensino, ou de maior impacto na profissionalização do estudante. Meira (2003) denuncia a dificuldade coletiva em compreender as relações da Arte com o universo dos demais conhecimentos, preferindo tê-la sempre como território estrangeiro. “O desafio da Educação Estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito” (p. 131).

Mesmo quando a arte cruzou com componentes da área profissional, como no ensino de Arte Digital na Habilitação Profissional de Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio no Centro Paula Souza (GFAC, 2013), havia uma hierarquia implícita, na qual conteúdos eram acolhidos com o propósito de atingir competências profissionais. Teoria das cores na estética de websites, regras de composição para fotos comerciais, repertório cultural visando atender as demandas do cliente, qualquer conceito do espaço artístico deixava de ter propósito se não pudesse ser imediatamente incorporado no produto a ser desenvolvido.

A origem desta concepção reducionista do ensino da Arte, especialmente na educação profissional, torna-se evidente ao debruçar-se sobre a história. Segundo Moraes (2003) e Barbosa (2019), desde a introdução da disciplina de Desenho, seu propósito implícito era o de fomentar a formação de uma classe operária nacional versada nas artes industriais. Conforme aponta Barbosa (1989), a Arte foi garantida por lei dentro da educação na década de 70 apenas por influência de órgãos internacionais e reduzida a atividade não avaliativa por mais de duas décadas.

Coube à redemocratização resgatar o potencial do ensino da Arte, um processo gradual, contínuo e ainda longe de garantir credibilidade à matéria perante a opinião pública. Diante deste panorama, busca-se explorar o potencial do desenvolvimento dos conhecimentos artísticos na formação do indivíduo não em função de uma formação técnica e profissional, tampouco alienada desta, mas sim em paralelo, caminhando juntas dentro do território da educação.

Segundo Ramos (2008), existe uma ideia antiquada de que as matérias da base comum contemplam o ensino de teorias, enquanto as matérias específicas da formação técnica

profissionais demonstram sua aplicação. Isso dificulta a integração de matérias das diferentes áreas para a criação de espaços com potencialidades ainda inexploradas dentro da formação profissional.

A Arte possui estreitos laços com a tecnologia em todas as suas manifestações, um simples teatro de sombras põe em prática mecanismos de irradiação de luz, a refração da mesma luz por um prisma leva ao estudo da óptica, mas também às relações de um círculo cromático; o ensino de perspectiva, instrumental em todos os avanços da engenharia moderna, teve seu berço nas experimentações de artistas renascentistas na busca do realismo nas suas representações. Para Freire (2012b), não associar a tecnologia ao processo criativo paralisa a exploração de suas potencialidades, tornando “a própria tecnologia um valor restrito, mercadológico” (p. 107). Deste modo, não considerar a Arte como parte ativa da formação técnica desperdiça a oportunidade de explorar o potencial do espaço que esta já ocupa na vida profissional contemporânea.

Diante destas inquietações, destaca-se a obra de Gilbert Simondon (1924-1989), filósofo francês da individuação e da tecnologia, que em seus trabalhos discutiu a gênese do conflito entre cultura e técnica, um dilema análogo ao distanciamento entre formação geral e formação técnica. Para o autor, a retomada da consciência dos objetos técnicos por parte da cultura teria o potencial de pavimentar o caminho rumo a um novo patamar de relação social com a tecnologia, com potencial de inventividade tecnológica muito além do que contempla a automação industrial.

Esses novos paradigmas seriam construídos ao não mais encarar técnica e estética como qualidades opostas ou complementares de um objeto, e sim operando simultaneamente na sua totalidade. Por meio do contato com a tecnologia ainda não determinada, aberta para a criação de vínculos pela experimentação no momento da atividade inventiva, se manifestariam os aspectos tecno-estéticos do objeto. Estas novas relações são possibilitadas no campo da educação ao se encarar a tecnologia de uma perspectiva pluricultural, pela aproximação das noções técnicas com os preceitos da formação geral.

Os documentos norteadores da educação nacional possibilitam encarar a relação entre homem e máquina por outras perspectivas a partir de uma formação integral, mas isso não se reflete em oportunidades práticas de exploração desta potencialidade. Freire (2012b) aponta que as demandas do mercado vêm conduzindo os currículos dos cursos de tecnologia em favor da inclusão de matérias técnicas cada vez mais específicas, enquanto “retiram-se outras,

consideradas dispensáveis, geralmente da área de humanas e de formação geral” (p. 110). Por se tratar de um nível de ensino que ainda preserva a proximidade dos conteúdos de diferentes naturezas na sua estrutura, a formação de nível técnico integrado ao ensino médio oferece uma oportunidade de contemplar a tecnologia de forma mais plural e diversa pelo diálogo entre formação geral e técnica, algo que já lhe é característico.

Opta-se neste trabalho pela adoção de “Ensino Médio Integrado” como termo guarda-chuva para as diferentes iterações de ensino que buscam oferecer formação geral de nível médio associada com algum tipo de habilitação profissional, visto que há constante mudanças de terminologia entre currículos, mas a essência de todos, para o entendimento deste trabalho, é a intenção de integrar os conhecimentos da formação geral e técnica.

Dentro do componente de Artes para o ensino médio, o teatro, que já é prática curricular consagrada, tem o potencial de oportunizar a criação de espaços que desenvolvam novas relações com a tecnologia e que permitam entendê-la de uma perspectiva tecno-estética a partir da abordagem do processo de produção cenográfica. Conforme Howard (2015), o ofício da cenografia existe na tensão entre exigências técnicas e estéticas, em que as soluções para o roteiro muitas vezes transcendem essas linhas e se manifestam numa conjunção destes aspectos, expressando uma forma de tecno-estética.

Em vista disso, a pergunta que se coloca neste trabalho é: como o ensino de teatro voltado para a produção cenográfica na disciplina de Arte pode propiciar uma formação que contemple a dimensão tecno-estética dentro do ensino médio integrado? buscou-se investigar as possibilidades de formação que contemplem a dimensão tecno-estética por intermédio do ensino de teatro voltado para a produção cenográfica na formação de nível médio integrado. Mais especificamente, refletiu-se sobre a relação histórica entre o ensino da arte a formação profissional; explorou-se a correlação de conceitos e definições relativos à tecno-estética dentro da cenografia; e observou-se, por meio de estudo empírico, as interconexões entre técnica e estética presentes no fazer teatral a partir da produção de objetos cenográficos dentro do componente de Artes para os cursos de ensino médio com habilitação profissional em informática para a internet e ensino médio com habilitação profissional em administração.

Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória, envolvendo levantamento bibliográfico e análise documental delineando uma perspectiva histórica, levantamento teórico referencial para estabelecer conceitualmente os elementos da pesquisa e uma etapa descritiva a partir de documentação da atividade empírica realizada com

alunos na montagem cenográfica de duas peças. Para esta atividade foram selecionadas duas adaptações de textos já consagrados, *Sonho de Uma Noite de Verão*, de William Shakespeare, e *A Cartomante*, de Machado de Assis, com a intenção de se beneficiar de sua presença no imaginário coletivo assim como no currículo regular da formação geral na área de Linguagens, assim facilitando a conexão com o repertório cultural dos estudantes por meio da familiaridade para a construção de uma linguagem visual coerente com as temáticas das obras na condução das questões estéticas das produções. Seus textos também apresentam desafios técnicos com potencial de exploração no desenvolvimento.

Desta forma, em um primeiro momento foram apresentados aspectos históricos relativos à trajetória da expansão da educação profissional e da popularização e estabelecimento do componente de artes dentro da formação geral a partir das cronologias traçadas por Barbosa (2019) e Moraes (2003), procurando averiguar suas aproximações e distanciamentos históricos no campo da educação, assim como o reflexo disto na formação técnica de nível médio contemporânea. Esta análise compõe o primeiro capítulo.

Em seguida, buscou-se por meio de pesquisa referencial estabelecer e explorar as interconexões de conceitos e definições centrais ao projeto: as noções de técnica e estética, assim como sua relação implícita proposta por Simondon (1992) via o conceito de tecnostética, e como se manifestam dentro das práticas de produção cenográfica no desenvolvimento de uma peça de teatro, com base na obra de Howard (2015). Essas informações estão contempladas no segundo capítulo.

O terceiro capítulo traz o lócus e as descrições da experiência empírica proposta, no qual são apresentadas imagens dos objetos cenográficos desenvolvidos, assim como registro do seu processo de desenvolvimento como documentado pelo pesquisador, seguido das considerações finais.

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE ARTE E ENSINO PROFISSIONAL INTEGRADO: ESPAÇOS DISPUTADOS

O ensino da Arte na educação profissional e tecnológica não é uma novidade, e ainda assim apresenta muitas potencialidades inexploradas. Para compreender o espaço que esse componente curricular ocupa dentro do ensino profissional de nível médio, é necessário entender esta relação de uma perspectiva histórica. Este capítulo estabelece paralelos entre a introdução e popularização do ensino de Arte no Brasil com a expansão da educação profissional e tecnológica para nível médio no país a partir do final do século XIX, com base nas cronologias estabelecidas por autoras como Barbosa (2019), Moraes (2003) e Ramos (2010). Ao analisar exemplos da história, percebe-se que essa relação atravessa necessariamente a cisão cultural entre educação profissional e educação básica, uma dualidade histórica pretendida por interesses políticos e econômicos. O resultado de como estas questões vem sendo abordadas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) resulta no modelo de currículo de ensino médio integrado ao técnico mais recente da instituição, analisado ao final do capítulo.

1.1 A Arte na expansão do ensino profissional na república velha

Segundo Barbosa (2019), houve entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX uma preocupação central em implantar a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas primárias e secundárias do Brasil, baseando-se principalmente nas reformas propostas por Rui Barbosa, publicadas originalmente entre 1882 e 1883 e no ideário positivista predominante na época. Contudo, limitava esse ensino à prática do desenho, vista como “um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia” (p. 27). Reforçada pela elite intelectual da época sobre o tema, foi essa visão aristotélica do ensino de Arte que se estabeleceu no país, “reduzindo-o ao ensino do Desenho e procurando valorizá-lo pela sua equivalência funcional com o escrever” (p. 30).

Moraes (2003) aponta que a reorganização da sociedade que ocorria no período era liderada por um corpo de princípios liberais, que elege o positivismo como referencial teórico. Com o pretexto de reestruturar o país pós-regime monárquico e escravocrata, se veem na liberdade de “julgar a validade das instituições sociais mediante critérios científicos, ou

pretensamente científicos” (p. 103). Barbosa (2019) destaca que o ensino de Arte evoca preconceito no mesmo período por ter sua primeira e até então única instituição de nível superior, a Academia de Belas-Artes, fortemente associada à chegada da Monarquia no Brasil. Isso se soma ao atrito de opiniões políticas já existente entre uma elite francesa bonapartista que conduzia a Academia e uma sociedade subordinada a influência inglesa por intermédio da colonização portuguesa, “portanto, a oposição política foi uma das influências na configuração do preconceito contra o ensino de Arte no Brasil” (p. 13).

A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma (BARBOSA, 2019, p. 64).

Embora os projetos positivistas para o ensino geral defendam a importância da Arte a partir de ideais otimistas, como propor “a regeneração do povo através de um instrumento que lhes educasse a mente” (p. 63), o que é visto na prática é a subserviência da Arte com o pretexto de priorizar a profissionalização. Se no início das discussões ao redor das reformas educacionais, inclinavam-se a se adotar os modelos propostos por Augusto Comte, que rejeitavam a especialização profissional em favor da educação estética livre até a puberdade, foram as propostas de Benjamim Constant as mais consideradas nas novas leis, que privilegiavam o ensino das ciências e das habilidades práticas em detrimento de conteúdos teóricos e limitavam o ensino da Arte ao desenho geométrico.

De acordo com Moraes (2003), a reformulação da Sociedade Propagadora da Instrução Popular no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, redirecionando seus esforços para o ensino profissional, teve como pretexto “tanto a inevitabilidade da substituição da mão-de-obra escrava pela livre, como o crescimento econômico da província” (p. 120). Conforme Brandão (1999), a expansão dos institutos técnicos e profissionais surge também para apresentar o ensino industrial como alternativa para um povo “fortemente marcado por uma visão negativa em relação ao trabalho artesanal e manufatureiro, mesmo dentre os trabalhadores” (p. 16). Desassociar o ensino técnico à ideia de artesanato e manufatura buscava “incentivar a nova classe social que vinha se formando a vender sua força de trabalho, dedicando-se a atividades até então desvalorizadas por relacionarem-se com o trabalho escravo” (p. 18).

É possível identificar a influência do ensino profissional na forma de implementação do desenho como conteúdo nas escolas durante esse período. Segundo Barbosa (2019),

“desenho linear ou geométrico e desenho figurado dominou no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século XX, tendo-se acrescentado a este conteúdo o desenho de ornato ou arte decorativa pela influência marcante da Escola de Belas-Artes e do Liceu de Artes e Ofícios” (p. 34). No Ensino Secundário, populariza-se o estudo a partir da reprodução de ornatos de gesso encomendados por artistas, com o tema de flores e frutos brasileiros.

As mesmas motivações são notadas na educação profissional feminina no que diz respeito ao ensino da Arte. Barreto (2006) aponta que “a proposta de criação da Escola Profissional Feminina, juntamente com a Escola Profissional Masculina, ambas foram organizadas e regulamentadas pelo Governo Estadual de São Paulo como projeto educacional voltado para o ensino profissional com ênfase no aprendizado das artes aplicadas à indústria” (p. 42). Embora o ensino do desenho para o público feminino também tivesse o “intuito de melhorar sua reputação aos olhos de um possível noivo e respectiva família” (p. 42), em grande parte ele se voltou à preparação de uma força de trabalho capacitada para a indústria têxtil, grande captadora de mulheres de classes econômicas mais baixas.

Percebe-se que, embora a introdução do ensino de Arte nas escolas e a expansão do ensino profissional no país tenham sido concomitantes, a relação entre ambas sempre esteve carregada de contradições. Moraes (2003) descreve que grandes expectativas eram depositadas sobre o ensino industrial, visto como um dos caminhos para a criação de uma identidade artística nacional, “caberia ao Liceu a grande renovação estética, propiciadora de um estilo nacional nascido das mãos dos habilidosos artificies ali formados” (p. 366). Barbosa (2019) aponta que “a arte aplicada a indústria, vista não apenas como uma técnica, mas como possuindo qualidades artísticas capazes “de elevar a alma às etéreas regiões do Belo”, foi ainda mais ardorosamente defendida como parte do currículo das escolas primárias e secundárias.” (p. 34). No entanto, o apoio fervoroso ao ensino de desenho no Brasil não foi acompanhado de outras políticas públicas de fomento às Artes como aconteceu nas nações referenciadas nesse ímpeto de expansão da arte industrial, como Inglaterra e Estados Unidos, países que “vendo o que lhe faltava fazer nas Artes, não só fundou museus como também um grande número de escolas especiais” (p. 34).

No contexto da educação, a Arte não era entendida como tendo propósito em si própria, servindo como recurso da profissionalização e, em particular, das realizações “artístico-industriais” desejadas para o fortalecimento da indústria metalúrgica nacional. Conseqüentemente, não sendo plenamente valorizada e desenvolvida. Essa dicotomia serve de

berço para as relações entre a disciplina de Arte e o ensino profissional e, posteriormente, técnico. Segundo Barbosa (2019), “A luta pela preponderância de uma destas categorias sobre a outra existiu e se prendeu, de um lado, a princípios políticos sociais e, de outro, a concepções artísticas” (p. 34).

A substituição do Código Fernando Lobo pelo Código Epitácio Pessoa em 1901 atuou como reforma educacional com especial foco no Ensino Secundário. Houve uma maior influência de uma frente liberal na determinação deste código, capaz de resgatar, ainda que timidamente, o aspecto romântico do ensino da Arte proposto por Augusto Comte e Rui Barbosa anteriormente. A adoção dessas propostas no ensino geral foi facilitada por ser liderada pelos Liceus de Artes e Ofícios, que passaram a abrigar “o desenho geométrico, o desenho de figura, o desenho de máquinas, o desenho de arquitetura civil, o desenho naval e o desenho de ornatos” (p. 78), influenciados pela demanda do art nouveau, que exigia maior versatilidade de expressão dos operários. Segundo Moraes (2003), o estilo predominou antes da primeira guerra e causou grande impacto na arte industrial e, conseqüentemente, no ensino praticado no Liceu de Artes de São Paulo, chegando a ser conhecido como “rococó da era maquinista”. “O estímulo dado pelo ‘art-nouveau’ às Artes aplicadas muito contribuiu para a formação, no Liceu, de um corpo de profissionais bastante versáteis” (p. 367).

Uma nova reforma educacional se dá em 1911, com a proposição da lei Rivadavia Corrêa, que propôs a descentralização completa do ensino. Barbosa (2019) aponta que, apesar de a lei expressar avanços no ensino da Arte, ao apresentar pela primeira vez o desenho livre como proposta, a autonomia didática dada aos professores “não produziu nenhuma variabilidade nem flexibilidade metodológica” (p. 85).

Após forte rejeição, desencadeada principalmente pela excessiva autonomia dada aos educadores, “essa maldita liberdade de ensino não veio senão desequilibrar os cérebros novos” (p. 85), a reforma Carlos Maximiliano entrou em vigor em 1915, reestabelecendo o Estado como responsável e fiscalizador da educação de nível Secundário e Superior. Esta nova iteração jurídica não apresentava determinações para o conteúdo de Desenho, mas anulava a importância de seus exames, desacreditando a matéria dentro do sistema de ensino. “O professor de Desenho ficou a tal ponto em plano inferior, que, em muitos estabelecimentos de ensino oficial, era excluído da Congregação” (p. 89). Também as demandas dos exames vestibulares por geometria forçaram a aproximação desta com o Desenho, levando as aulas a serem tratadas como reforço para exames admissionais. “Com isto, o ensino do Desenho na escola primária

foi pouco a pouco, transformando-se também num curso auxiliar dos preparatórios, reduzindo-se a um adestramento para o exame de entrada na escola seguinte” (p. 90).

Segundo Moraes (2003), a partir de 1920 o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo começa experimentações de uma metodologia de ensino pautada na sistematização e segmentação das atividades combinado com avaliação psicotécnica e disciplinar para categorizar os estudantes nas funções que permitissem “a obtenção de um desempenho rápido e eficiente do trabalhador” (p. 394). A produtividade industrial assume precedente sobre a qualidade da formação oferecida e, por consequência, o desenho, antes amplamente disponível, se torna cada vez mais exclusivo e elitizado, reservado apenas aos estudantes considerados mais capazes.

Aprígio Gonzaga (1925) concebeu anos antes uma proposta alternativa de formação profissional, que contemplava a preparação para o trabalho como indissociável da totalidade do indivíduo e implicitamente associada à formação de um cidadão pleno. Sua perspectiva privilegiava uma educação integral, em que todas as áreas do conhecimento dialogavam entre si. “Procurar-se-á impedir a estafa pela educação intelectual metodizada e pelo fracionamento e alternância das matérias de ensino” (p. 29). Contudo, o modelo idealizado por Roberto Mange no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo se consolida na reforma de 1934, sendo amplamente replicado e posteriormente referenciado no ensino profissional do Brasil.

Na direção oposta, conforme descreve Barbosa (2019), há, no mesmo período, uma mobilização intensa em favor da Arte no país, em consonância com as movimentações que culminam na realização da Semana de Arte Moderna em 1922. Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, o decorativismo como modelo de ensino foi intensamente criticado em favor do desenho de observação e expressão, assim como modelagem em argila e cera, para dar a sensação material das formas. “Demonstravam ainda que na prática pedagógica orientavam-se em relação à metodologia especial do Desenho, ressaltando seus fins educativos e sua importância como exercício visual e motor” (p. 93).

Entre os modernistas brasileiros, Anita Malfatti e Mário de Andrade iriam desempenhar atividades de grande importância para a valoração estética da arte infantil e para a introdução de novos métodos de ensino de Arte baseados no deixar fazer que explorava e valorizava o expressionismo e espontaneidade da criança. (BARBOSA, 2019, p. 110).

O estado de São Paulo vê um frutífero período de experimentalismo educacional florescer, em geral explorando o desenho livre e de natureza como prática no Ensino Primário de Arte. Isso se manifesta em uma nova lei estadual em 1921 que propõe o ensino de desenho inspirado na vida local dos estudantes em seus diferentes aspectos, como fatos cotidianos, vida pastoral ou industrial e a troca das estações do ano. Além disso, o documento propõe uma metodologia baseada no diálogo a respeito das produções como forma de internalização dos conceitos.

A realização da Semana de Arte Moderna reforça o sentimento de ruptura no entendimento da Arte e, conseqüentemente, do ensino da mesma, na qual se vê “por um lado, a valorização do Desenho como técnica e por outro, a exaltação dos elementos internos expressivos como constituintes da própria forma” (p. 113). Ferraz e Fusari (1999) descrevem que esse período de transformação do Ensino Primário do estado e do país eventualmente se refletem em mudanças equivalentes no Ensino Secundário por meio da popularização do movimento Escola Nova, no qual “o ensino de Arte nas escolas fora baseado em novos estudos pedagógicos, com base na filosofia, psicanálise, psicologia cognitiva e gestalt” (p. 39).

Arte e Técnica assumiam, deste modo, os polos de um debate que, somente depois de concretizados alguns ideais da Semana de Arte, haveriam de ser problematizados de maneira mais coerente, procurando-se sua vinculação essencial (BARBOSA, 2019, p. 114).

Segundo Oliveira (2022) é difícil determinar o impacto direto da Semana de Arte Moderna e do movimento modernista na educação nacional, porém o evento ocorre em momento bastante fortuito para instalar a questão no debate coletivo, uma vez que ocorriam diversas mobilizações por projetos nacionais e de construção de uma identidade brasileira, assim como uma variedade de reformas estaduais na educação.

Segundo Barbosa (2019), a partir da atuação dos educadores paulistas, se disseminaram pelo país o movimento Escola Nova e suas novas concepções baseadas na psicopedagogia. Diante da oposição crescente das instituições particulares e religiosas, que viam de forma negativa o desenvolvimento da autonomia do estudante, viu-se uma onda de retrocesso, também iniciada em São Paulo, a partir de Decreto n° 9.256 de 1938, que estabelece um modelo de escola normal mais conservador. Contudo, os princípios da Escola Nova não desapareceram por completo, mas viram-se gradualmente diluídos e incorporados aos novos métodos, ainda sendo possível reconhecer sua influência nos documentos norteadores da

educação contemporânea. Ainda que passível de críticas, seu apelo pela associação entre saber e fazer por meio de atividades práticas e metodologias ativas foi essencial para o reconhecimento e credibilidade do léxico de práticas do ensino de Arte.

Embora se reconheça a existência pregressa de configurações do ensino profissional análogas ao que hoje se entende como ensino técnico integrado, como por exemplo no Decreto 7.566 de 1909, que direciona às Escolas de Aprendizes e Artífices os alunos entre 10 e 13 anos, é apenas com o Decreto nº 4.127 de 1942 que se inicia formalmente a vinculação do ensino profissional – então denominado como ensino industrial e técnico – à estrutura educacional brasileira. O documento reconhece que a formação profissional oferecida nas Escolas Industriais e Técnicas possui equivalências com ensino secundário do período, estando seus formados “autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação” (BRASIL, 2012, p. 4).

Contudo, essa limitação à área de formação seria desbancada em 1953, com a Lei nº 1.821, que formalizou a equivalência entre formação técnica e ginásial geral, permitindo que os graduados de ambas se matriculassem nos cursos superiores que desejarem se comprovada sua proficiência nas disciplinas ginásiais, demarcando de forma mais definitiva a presença do ensino de nível técnico integrado ao médio no sistema da educação nacional.

1.2 A Arte e a profissionalização no ensino médio nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Publicada em 20 de dezembro de 1961, a lei nº 4024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi um esforço para regularizar os vários sistemas de educação a partir de uma única constituição. Houve a reestruturação da educação em três graus de ensino: o Grau Primário, composto de 4 séries anuais, comum a todos os estudantes e mandatório a partir dos 7 anos de idade; o Grau Médio, composto de dois ciclos: Ginásial, com 4 séries anuais e Colegial, com 3 séries anuais, cuja admissão exigia processo seletivo; o Grau Superior, de acesso aos concluintes do Grau Médio mediante concurso de habilitação.

Essa iteração da lei marca significativa mudança no espaço da Arte dentro da educação, limitando-a aos anos finais do ensino ginásial e tornando-a optativa no ensino colegial sob a alcunha de Iniciação Artística, opção que nem todas as instituições de ensino

eram obrigadas a oferecer. Era relegado principalmente ao ensino superior a possibilidade de exploração dos conteúdos de Arte.

No campo do ensino profissional, se estabelece mais assertivamente o ensino técnico como uma vertente do Grau Secundário paralela ao ensino regular, ofertando três cursos principais que são baseados nas demandas econômicas do país à época: técnico agrícola, técnico comercial e técnico industrial. Segundo Moraes (2013), a lei busca “consolidar um núcleo comum de disciplinas obrigatórias no currículo das diferentes escolas de ensino médio” (p. 987). Contudo, isso não se traduz em alinhamento dos conteúdos desenvolvidos nas diferentes instituições de ensino:

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (MOURA, 2007, p. 11).

Barbosa e Coutinho (2011) destacam que, enquanto as escolas secundárias públicas raramente desenvolviam trabalhos de Artes e no Ensino Primário, sua presença era resumida em sugestões de temas de desenho a partir de comemorações religiosas e cívicas, “a Arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas” (p. 27).

Com a entrada de um governo ditatorial no país a partir do golpe militar de 1964, uma nova Lei de Diretrizes e Bases é publicada uma década depois da primeira, trazendo uma nova organização para a educação básica, agora dividida em 1º Grau, composto de 8 séries anuais a partir dos 7 anos de idade, e 2º Grau, composto de 3 séries anuais. Na nova configuração, essa extensão da escolaridade torna-se inteiramente obrigatória. Segundo Vieira (2011) o texto desta lei ecoa o período de repressão e censura que era vivido diante da influência política da classe militar, substituindo matérias como filosofia e sociologia por disciplinas de educação moral e cívica no lugar e tornando obrigatório o ensino profissional.

Conforme Moura (2007), o governo via altos índices de aceitação e grande demanda das classes populares por acesso aos níveis superiores de escolarização, no entanto a política econômica em vigor, fortemente pautada no financiamento de uma nova era de industrialização

no país, “demandava por ‘mão-de-obra’ qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento” (p. 12). Desta forma, ofertou-se a via de formação técnica profissional de 2º Grau como atendimento às demandas populares, prometendo garantia de inserção no mercado de trabalho sem real ganho na escolarização da população e preservando a dualidade histórica da educação brasileira.

Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos apresentassem um discurso comprometido com a formação técnica, que de fato não vieram acompanhados de políticas para tal formação. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 27).

A implantação do ensino profissional compulsório foi uma empreitada fracassada no Brasil, conforme aponta Moura (2007), houve o empobrecimento da formação geral em consequência da profissionalização, uma vez que a lei não ampliou a duração do 2º Grau quando incorporou os conteúdos técnicos. A falta de investimento e capacitação no sistema público levou a um desenvolvimento desigual e sem planejamento, muitas vezes formando profissionais em áreas sem demanda. Como solução, “proliferaram-se cursos de técnico em administração, técnico em contabilidade, técnico em secretariado etc. Isso provocou uma rápida saturação de profissionais oriundos desses cursos no mundo do trabalho e, em consequência, a banalização da formação e desprestígio dos mesmos” (p. 13).

Esta versão da LDBEN também foi responsável por recompor a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas por influência de mobilizações pela internacionalização da educação:

Isto não foi uma conquista de arte educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada ‘Diretrizes e Bases da Educação’ (BARBOSA, 1989, p. 170).

Embora garantisse a presença da Arte no ensino, o fazia mediante fortes amarras. De acordo com Barbosa (1989), não havia exigência de notas, pois Arte era entendida como atividade curricular, e não como disciplina. “Apreciação artística e história da Arte não tem lugar na escola.” (p. 172). Por consequência, o período não reflete nenhum ganho real no

desenvolvimento de qualidade estética ou expressão artística nas escolas. A introdução de Arte na Lei de 1971 “tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 27). A reforma também estabelece precedente para a polivalência com o intuito de suprir a demanda por professores da matéria, aglutinando os conteúdos de Artes plásticas, teatro, música e dança sobre um único profissional formado em qualquer uma dessas áreas, sufocando a matéria de conteúdos cuja exploração não seria capaz de passar do superficial.

Conforme as perspectivas dos autores considerados, não há aproximação do ensino de Arte no campo da educação profissional, estando ambas marcadas no período por dificuldades de adaptação e implementação conforme o disposto na lei. Segundo Alves (2010) com o ensino profissional oferecido decaindo em prestígio vertiginosamente e um cenário de crescente insatisfação profissional e política, pouco mais de uma década após sua criação, em 1982, a lei é revogada. “No período da transição democrática, assistiu-se à falência da qualidade do ensino de 1º e 2º Grau público, posto pela política privatizante do Estado Ditatorial, que se afasta da educação” (p. 4).

Com o fim da ditadura e o início de um novo período democrático ao final da década de 1980, viu-se a necessidade de revisitar as leis que orientam a educação. Segundo Biasoli (2004), a valorização da educação voltada para as linguagens artísticas ganhou fôlego nas discussões que rodeavam a nova LDBEN, fortalecida pelas críticas à educação militar que floresceram no período em um esforço de “reconquista do espaço perdido” (p. 76), o que culminou na obrigatoriedade do ensino de Arte enquanto componente curricular pela LDBEN nº 9394/96, abandonando a alcunha de atividade curricular a qual era relegada até então.

Em uma nova reorganização, o ensino agora se divide em duas etapas: a educação básica, composta de ensino infantil, para crianças de até 6 anos, ensino fundamental, de oito séries anuais, e ensino médio, de três séries anuais; e a educação superior, sendo de caráter obrigatório a partir do ensino fundamental. Uma posterior redação em 2006 pela lei nº 11274 ajusta o ensino fundamental para nove séries anuais, estabelecendo o ensino infantil para crianças de até 5 anos.

A partir da nova lei, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o propósito de direcionar o tratamento dos diferentes componentes curriculares para todos os sistemas educacionais do país. Segundo Barbosa e Coutinho (2011), a Abordagem

Triangular, teoria de ensino de Arte idealizada por Ana Mae Barbosa entre 1987 e 1993, assume presença como currículo oculto na concepção dos PCN de Artes para o ensino fundamental.

Segundo Barbosa e Cunha (2012), essa abordagem consiste em trabalhar o ensino de Arte a partir de três eixos, experimentando a Arte de forma tridimensional, explorando a contemplação a partir da leitura direta de obras, que leva a formação de repertório cultural, a historicidade através da contextualização histórica, que permite relacionar uma obra a seu período, e a prática do fazer artístico, que aprofunda a construção de subjetividades e experiências intuitivas.

A influência de sua teoria pode ser notada também na publicação da versão do documento voltado para o ensino médio:

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte

Representação e comunicação

- Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais).
- Appreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.

Investigação e compreensão

- Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações sócio-culturais e históricas.
- Conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros.

Contextualização sócio-cultural

- Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de Arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica (BRASIL, 2000, p. 57).

O documento reconhece o descaso de muitos educadores com a matéria, apresenta um breve histórico de sua participação na educação nacional e ressalta a importância do sentido cultural e do desenvolvimento estético na formação humana, oferecendo estratégias de como credibilizar a área e uma sequência de competências e habilidades pautado nos princípios da Abordagem Triangular: leitura de obras, contextualização cultural e fazer artístico. Conforme Biasoli (1999), a partir desse momento, o ensino de Arte passa a ser entendido como um processo de construção do pensamento visual, cognição e conhecimento.

De acordo com Moura (2007) em um primeiro momento a educação profissional se encontra em situação nebulosa a partir da publicação da LDBEN de 1996, não sendo encaixada em nenhum dos níveis da educação. “O texto é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional” (p. 15). Segundo Ramos (2010), houve um esforço na formulação da nova lei voltado para “a separação dos ensinos médio e técnico, na tentativa de configurar uma identidade própria para o primeiro, como etapa da educação básica, e para o segundo, como modalidade educacional.” (p. 50).

No entanto, ainda é possível localizar no texto original da lei, no § 2º do Artigo 36 – Seção IV do Capítulo II, relativo ao ensino médio, que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.”. Da mesma forma, no Artigo 50 – Capítulo III, relativo à educação profissional, se lê que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.”. Desta forma, a possibilidade de diálogo entre as modalidades de ensino ainda existia até a publicação do decreto nº 2208/97, que as separa definitivamente

Moraes (2013) aponta que foram as reivindicações por uma escola unitária que levaram ao Governo Lula, ainda no início de sua primeira gestão, a emitir o decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que permite reintegrar à educação profissional técnica ao ensino médio. Moura (2007) reforça que as expectativas sobre a discussão a respeito da educação politécnica eram de, a partir desta mudança, alcançar a “superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica” (p. 19), já reconhecida questão histórica da educação nacional:

Sabemos, entretanto, da disputa que historicamente se travou em torno da natureza da educação: humanista, no sentido de possibilitar a todos acesso à cultura e aos valores de uma época; e econômica, considerando a necessidade de formação de trabalhadores para o novo modo de produção. É sob esta disputa que se organizam sistemas duais,

divididos entre projetos educacionais voltados para a formação, de um lado, da elite dirigente, de outro, da classe trabalhadora (RAMOS, 2010, p. 172).

Moura (2007) salienta que a reintegração acontece em um período de crise do ensino médio, que carece de identidade e sentido. Como solução para a superação da dualidade do ensino, optou-se por dispensar as noções de cultura técnica e cultura acadêmica em favor de pautar o ensino médio no ensino de uma cultural geral e integrada em busca da “formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos” (p. 20).

No entanto, essa visão não encontra reflexos na realidade, uma vez que o ensino público não recebe financiamento substancial que fomenta sua realização no ensino integrado. Embora este se apresentasse como possibilidade, há uma quantidade extremamente limitada de vagas no país e o ensino particular não acolhe tais ideias, “pois grande parte das escolas privadas concentram seus esforços em aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades públicas – mais bem reconhecidas que as universidades privadas –, adotando uma concepção de educação equivocada, na qual se substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação no vestibular)” (p. 20).

Apenas com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) o Ensino Médio integrado passa a ter direcionamento esclarecido. Preserva-se a formação humana com base na integração de todas as dimensões do sujeito, mas é enfática em determinar que a formação geral do aluno deve ser inseparável da formação profissional e vice-versa, incentivando o diálogo entre conteúdos das diferentes áreas. “Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são, desta forma, entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana” (BRASIL, 2012, p. 228).

Não há sacrifício de carga horária da base curricular comum, trazendo-se uma carga horária adicional para as matérias técnicas, que pode ser cumprida de forma integrada ou concomitante, mas todos os conteúdos de todos os componentes curriculares desta modalidade de ensino devem ter o mundo do trabalho e a profissionalização como tópico central do ensino.

O documento entende como equivocada a tentativa dos PCN de impor concepções metodológicas e conhecimentos a serem trabalhados no ensino básico. Ele atribui maior importância ao projeto político-pedagógico das unidades escolares, dando autonomia para que diferentes sistemas de ensino e instituições desenvolvam seu trabalho pedagógico com contextualização regional adequada. “A educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos” (BRASIL, 2012, p. 14). Desta forma, o documento não se detém em especificidades para cada componente, optando por orientações gerais para formulação de currículo:

Art. 12 O currículo do Ensino Médio deve:

I – garantir ações que promovam:

- a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
- b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:

- a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2012, p. 195).

A mesma abordagem é tomada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fruto das reformas educacionais previstas na Lei 13.278, de 2016. Adotando o desenvolvimento de competências como princípio pedagógico, a nova organização da educação básica fragmenta os componentes curriculares em favor de áreas do conhecimento como medida de integração forçada dos conteúdos e propõe a profissionalização como alternativa de eixo formativo às custas de carga horária da área comum.

Segundo Ledur (2023), o documento é entendido como suporte para estruturação curricular dos diferentes sistemas de educação, particulares, municipais e estaduais, sendo necessária adaptação regional. “No campo pedagógico, no entanto, recai sobre os profissionais da educação que estão atuando na sala de aula o maior desafio, que é o de fazer a transposição didática entre o antigo e o novo currículo.” (p. 12).

Essa transposição didática representa um espaço de experimentação e estudo a ser explorado na relação da educação básica e da educação profissional e tecnológica no Ensino Médio Integrado. A preparação do indivíduo para o mundo do trabalho se apresenta como um dos temas centrais da educação, o ensino integral oferece espaço para interação entre conteúdos gerais e conteúdos técnicos sem submissão implícita ou subserviência técnica como vista no ensino de desenho no final do século XIX.

Embora as vagas limitadas desta modalidade a impeçam de se apresentar como solução imediata para a educação nacional, é a documentação desta enquanto possibilidade de ensino integrado que justifica futuros investimentos. Se faz necessário buscar novas soluções de exploração e diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, encarando o momento de transição como oportunidade de resgate e ressignificação do ensino verdadeiramente integrado.

Conforme a perspectiva dos autores considerados, embora passível de questionamentos, a mais recente configuração do Ensino Médio Integrado apresenta a possibilidade de exploração de uma relação entre a Arte e a educação profissional e técnica que pouca oportunidade teve na história da educação brasileira de ter a potencialidade de sua interação estudada.

1.3 A Arte no Ensino Médio Integrado do CEETEPS

Principal responsável pelo ensino técnico estadual público desde 1993, o CEETEPS realizou as primeiras experimentações de integração de seus currículos de Ensino Médio e Técnico no decorrer dos anos 2000, expandindo o modelo no decorrer da década seguinte. Com alterações consideráveis das modalidades oferecidas pela instituição em adaptação às reformas educacionais de 2016, e tendo em perspectiva a iminente votação por uma nova legislação sobre o tópico, analisa-se aqui um modelo de currículo de Ensino Médio Integrado, designado então “Ensino Médio com Itinerário Formativo – Formação Técnica e Profissional”, ou “Ensino Médio com Habilitação Técnica”, em vigor no ano de 2024, na área de Informática para Internet.

O currículo justifica-se por demandas na área de informática em decorrência da popularização da Cultura Digital, visando “proporcionar um melhor aproveitamento dos alunos para inserção no mercado de trabalho” (GCAP, 2018, p. 7). Não há descrição de uma identidade profissional almejada na formação, tampouco perspectivas de contribuição esperada do formando ou do ensino, delimitando as expectativas do que deseja se alcançar com o curso a uma lista de competências práticas esperadas. O mesmo se repete no capítulo dedicado a descrever o perfil profissional do concluinte:

O TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET é o profissional que desenvolve sistemas com bancos de dados para web. Aplica critérios de ergonomia, usabilidade e acessibilidade. Utiliza ferramentas de auxílio no desenvolvimento das aplicações. Desenvolve e realiza a manutenção de websites. Concede e desenvolve obras de arte digitais e projetos de design para a Internet. Aplica ações de marketing digital em redes sociais. Produz conteúdo para mídias sociais (GFAC, 2018, p. 12).

Em diversos momentos, o documento relaciona competências profissionais, não havendo, no entanto, uma fundamentação de natureza sociológica da sua concepção. Ao tratar do enfoque pedagógico escolhido para o curso, o documento relaciona uma sequência de compromissos internos da instituição, como o fortalecimento de competências relativas ao Empreendedorismo, um tema transversal presente em todas as 98 habilitações profissionais oferecidas:

As ações do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) visam a ampliar o tema, de maneira transversal. O referente projeto, que teve início em janeiro de 2014, desenvolve a proposta de inclusão do tema “Empreendedorismo” nos cursos em formulação/reformulação de todos os Eixos Tecnológicos. O contexto da proposta tem como foco o desenvolvimento de competências empreendedoras, que são de extrema importância para a formação do profissional contemporâneo. Assim, um conjunto de dez competências empreendedoras passa a fazer parte dos Planos de Curso, alinhadas com Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza Governo do Estado de São Paulo as habilidades e com as bases tecnológicas pertinentes aos componentes de foco comportamental, pragmático ou de planejamento (GFAC, 2018, p. 152).

No entanto, o texto descreve brevemente o tópico, enfatizando o compromisso com o desenvolvimento destas competências, garantindo a possibilidade de capacitação para docentes e enfatizando a presença em todos os cursos. Não há maiores explicações sobre a importância

da inclusão deste assunto no currículo, tampouco referência a algum outro documento interno que explique a relevância desta iniciativa da instituição.

Há uma sequência de compromissos com competências diversas, como a busca por sustentabilidade e segurança do trabalho, que são justificadas com breves parágrafos que relacionam as referidas competências, mas não oferecerem perspectivas mais concretas sobre sua relevância ou aplicação dentro da formação proposta. No tópico relativo à Ética e Cidadania Organização, após listar as competências-chave, descreve-se sinteticamente que “objetiva-se estimular práticas de responsabilidade social e de sustentabilidade na formação profissional e ética do cidadão” (GFAC, 2018, p. 154).

A dificuldade de direcionamento destas diretrizes e compromissos para com o perfil profissional específico que o curso propõe cria uma distância entre as ideais institucionais e as orientações que delineiam a prática pedagógica da formação. Pautado no Currículo Paulista e na BNCC, se estabelece o ensino por competências, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a Educação Integral como base de formação, sobre este último, ressaltando que considera “como a base da formação do estudante no Estado, independentemente da rede de ensino que frequenta e da jornada que cumpre.” (GFAC, 2018, p. 13).

Segundo Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), a formação integral se propõe a superar a divisão social do trabalho dentro do ensino, transcendendo “a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (p.85). Por meio da compreensão das relações subjacentes a todos os fenômenos, essa ideia de formação busca a concepção de um indivíduo de plena atuação como cidadão integrado dignamente a sua sociedade política e de capacidade de leitura do mundo.

Se entende como necessidade a integração dos conhecimentos gerais e técnicos para uma efetiva educação tecnológica. “Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produtiva” (p. 74). Não limitar a profissionalização a uma cultura técnica consiste na plena integração das diferentes facetas do Ensino Médio e do Ensino Técnico a fim de torná-los indissociáveis de uma formação profissional plena:

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico,

profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado (RAMOS, 2008, p. 14).

Embora o currículo analisado separe os componentes entre componentes curriculares da Formação Geral Básica e componentes curriculares da Formação Técnica e Profissional, ao tratar dos fundamentos pedagógicos do curso, preconiza-se “o rompimento da fragmentação por componente curricular, propondo um trabalho interdisciplinar por área de conhecimento”, assim como “os saberes como elementos estruturantes da prática docente, que tem o desafio de definir e organizar a maneira como serão abordados, por meio de metodologias”, tudo isso “a fim de que se propicie um aprendizado significativo para o aluno e não apenas uma reprodução mecânica dos conceitos aprendidos” (GFAC, 2018, p. 147).

Portanto, apesar da divisão tradicional dos componentes, que reforça o distanciamento entre formação geral e técnica, se estabelece a possibilidade e até mesmo incentivo à desconstrução dessa forma de segmentação tradicional dos conhecimentos e de seleção de conteúdos que desenvolvam as relações entre trabalho, cultura e conhecimento científico. Ramos (2008) enfatiza a importância dessa integração no sentido de promover uma formação profissional com maior autonomia na sua relação com a técnica e com os conhecimentos:

Por exemplo, existe um certo consenso de que Português, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Artes, Educação Física, Línguas Estrangeiras, sejam disciplinas de formação geral. Em contrapartida, afirmaríamos que Eletrônica, Elétrica, Análise Química, Contabilidade, dentre outras são disciplinas de formação específica. Entretanto, o desenvolvimento da ciência é um movimento de dupla entrada. É interessante notar que um grande acontecimento que possibilitou o desenvolvimento das ciências físicas foi a invenção da máquina a vapor, o que demonstra que, por vezes, é o processo tecnológico que possibilita o salto científico, nos levando a rever a ideia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias. Não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações (RAMOS, 2008, p. 14).

Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) ressaltam que ressignificar a relação entre os conhecimentos e preconizar o entendimento da força produtiva no aprendizado são métodos que pretendem preparar o profissional para o universo complexo que é o mundo do trabalho, não recorrendo a simplificações que o reduzam a atividades materiais, incorporando também os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida.

Em uma formação profissional integral dentro do ensino médio, não pode haver entendimento pleno do que é o mundo do trabalho sem que os conhecimentos gerais sejam contextualizados a partir de perspectivas filosóficas, sociológicas, históricas, literárias, geográficas, físicas etc. Da mesma forma, não pode ocorrer real preparação para a vida adulta sem a construção de uma identidade profissional plenamente realizada para além de competências direcionadas a funções específicas.

CAPÍTULO 2 – TEATRO, CENOGRAFIA E SUA DIMENSÃO TECNO-ESTÉTICA

Um espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o observa (PEIXOTO, 1998, p. 9).

Definir o teatro simplesmente como linguagem artística, embora correto, não contempla a magnitude de sua realidade. Segundo Peixoto (1998), sua origem definitiva é impossível de determinar, mas atravessa a necessidade humana de jogos e brincadeiras, se manifestando a partir da ânsia de “ser o outro”, não diferente do faz-de-conta infantil. “o teatro nasce no instante em que o homem primitivo coloca e tira sua máscara diante do espectador. Ou seja, quando existe a consciência de que ocorre uma ‘simulação’, quando a representação cênica de um deus é aceita como tal: a divindade presente é um homem disfarçado.” (p. 13).

O próprio entendimento da atividade atravessou significativas transformações no decorrer de sua história, “muitas vezes negando princípios e técnicas que pouco antes pareciam essenciais e indispensáveis” (p. 13). Se Brecht (1898-1956) descrevia esta arte como “divertimento e ensino” e considerava o prazer a mais nobre função da atividade teatral, promovendo através de seu teatro épico as transformações sociais que defendia através de uma alegoria propositalmente afastada da realidade, Boal (1931-2009) abominava a ideia de um espectador e defendia um teatro pautado na ruptura do espetáculo por intermédio da experiência, em seu teatro do oprimido, todos são atores, porque atuam, e espectadores, porque observam. É possível dizer que não há apenas um teatro, mas múltiplos teatros atualmente, que em comum carregam em seu cerne um delicado balanço entre provocação e entretenimento, cada um a seu modo.

Também se destaca como uma das expressões artísticas mais colaborativas. Se o texto dramático é a semente de um espetáculo, esta não germina sem passar pela interpretação de diretores, atores, coreógrafos e cenógrafos, “sobretudo quando se trata de um texto escrito enquanto literatura dramática, destinado ao palco e sem condições de atingir sua plenitude poética e ideológica quando é simplesmente lido” (PEIXOTO, 1998, p. 20). Tanto há as concepções mais filosóficas, de que a palavra deve ser mãe e soberana, sendo dever de todos os colaboradores uma atitude de submissão diante do texto, quanto visões mais poéticas de que o roteiro é senão o pretexto para uma criação de uma experiência pessoal dos envolvidos.

Contudo, sua qualidade mais marcante é a efemeridade. Trata-se de uma arte autodestrutiva, que sempre encontra um fim em si mesma. Mesmo se repetida milhares de vezes, uma performance nunca é a mesma, proclamada da mesma forma pelos mesmos atores em iguais condições ou para as mesmas pessoas. Isso a torna viva e impõe um elemento de subjetividade no seu processo de significação cultural que a destaca de todas as outras expressões artísticas.

Ao olharmos para a história desta Arte no Brasil, segundo Sandroni (1995), desconsiderando-se as encenações das missões jesuítas para catequizar os povos originários, cujo reconhecimento como teatro é contestado por historiadores, uma vez que culminavam na “catarse da luta entre o Bem e o Mal” (p. 17) que se solucionava com as crianças “declarando seu amor ao Cristo, e renegando sua própria cultura pagã” (p. 17), as primeiras manifestações do que pode se considerar como uma prática teatral voltada para a educação se dá em meio a transição do século XIX para o século XX, na forma de breves peças representadas por e para as crianças, em comemorações de datas cívicas.

O teatro como prática escolar em princípio era direcionado às turmas iniciais do primeiro grau, sendo visto como uma metodologia adequada para as crianças pequenas por seu aspecto lúdico. Benedetti (1969) aponta que o teatro escolar cresceu em popularidade durante a primeira metade do século XX graças a autores expoentes desta tendência. No entanto, percebe-se nestas obras que o teatro ainda era visto como uma metodologia para o ensino de outros conteúdos. Teatro Cívico Escolar (1915), de Carlos Góis, foi exaltado por promover a alfabetização e a valorização da educação feminina, mas pouco abordava sobre o potencial da prática teatral em si.

O entendimento do teatro escolar como metodologia desenvolve sua autonomia a partir da segunda metade da década de 1940, com sua separação do teatro infantil – peças de teatro encenadas por adultos, voltadas para o público infantil – motivado pela classe artística da época. Para Benedetti (1969), este momento cria um espaço de exploração da prática, ao aliviá-la da obrigatoriedade de celebrar datas específicas ou ter um fundo moral e cívico explícito.

Segundo Mendonça (1956), a introdução dos jogos dramáticos como prática teatral, não somente para os anos iniciais, mas para todas as fases da juventude, se deve em grande parte ao movimento Escola Nova, que dentre suas premissas, defendia a importância da socialização dos jovens. É a partir deste período que a prática teatral passa a ser reconhecida

por sua contribuição potencial na formação do indivíduo, não mais dependendo da apreensão de outros conteúdos para ser validada, uma vez que ela:

[...] desperta a consciência do dever, o espírito de iniciativa individual, o prazer da cooperação, o senso da responsabilidade e tantos outros valores indispensáveis ao ser humano como indivíduo racional e como membro de uma coletividade (CARVALHO, 1946, p. 315)

Contudo, esta concepção ainda justifica o ensino de teatro pelo aprendizado de comportamentos e atitudes, algo que lhe acompanha no decorrer de sua história. É incomum se considerar o teatro por ele mesmo dentro da educação, ainda que se trate de uma linguagem artística de qualidades únicas, cabendo ao professor de Arte encará-lo simultaneamente como a prática de uma expressão artística com seu próprio *éthos*, mas também como ferramenta ou recurso didático, em uma eterna ambivalência:

Somos generalistas, especialistas, generalistas-especialistas ou especialistas-generalistas? Estamos jogando ou criando arte? Fazendo teatro, teatro educacional, teatro de improviso ou educação através do teatro? Usando arte, ensinando arte ou fazendo arte? (BARRET, 1997, p. 6)

Segundo Santana (2008), a prática teatral dentro da educação se secularizou graças a um fluxo constante de formulações de ideias, métodos de ensino e publicações a respeito, como *Play Way* (1917), de Caldwell Cook (1886-1939), *Creative Dramatics* (1930), de Winifred Ward (1884-1975), *Psicodrama* (1956), de Jacob Moreno (1889-1974), *O Jogo Dramático Infantil* (1974), de Peter Slade (1912-2004) e *O Jogo Teatral na Sala de Aula* (1986), de Viola Spolin (1906-1994). Estas publicações consagradas exploram em larga parte o potencial de práticas de atuação e jogos dramáticos, o que repercute na formação de professores com maior familiaridade com as áreas de interpretação e direção teatral.

O fazer teatral pode ser destrinchado em diferentes elementos, como a atuação ou a escrita direcionada especificamente para o texto cênico. Dentre estes elementos, a produção cenográfica se destaca como um dos aspectos mais diversificados e operacionais da área.

A cenografia apresenta uma série de desafios específicos que a tornam menos recorrente dentro da sala de aula, uma vez que sua prática demanda o domínio de um amplo leque de técnicas em diversas áreas do conhecimento para solucionar os problemas que se materializam no decorrer do processo, além de serem agravados pelas questões mais recorrentes

da realidade escolar, como “turmas abarrotadas de alunos; espaço inadequado para a prática teatral; tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas” (SANTANA, 2008, p. 44).

Cabe estabelecer mais profundamente este ainda pouco explorado no campo da educação aspecto do fazer teatral, assim como as interconexões conceituais que o tornam uma potencialidade dentro do ensino técnico integral, ao relacionar aspectos artísticos e técnicos, e assim aproximar conhecimentos da formação geral com outros que tradicionalmente ficam associados apenas ao campo da formação específica dentro da Educação Profissional e Tecnológica.

2.1 A operacionalidade do fazer cenográfico: técnica e estética

Segundo Ratto (1999), cenografia é uma expressão artística que se dá por meio da posse de uma técnica segura que permite a criação de uma linguagem. “Não há dúvidas de que a cenografia é uma arte; mas é uma arte como a dos pedreiros que edificaram belas igrejas românicas, como a dos serralheiros espanhóis, como a dos tecelões de todas as latitudes do mundo” (p. 60). Del Nero (2009) a considera um ofício que o público não deve notar, apesar de sentir as emoções com as quais colaborará. “a cenografia é uma arte que, vista, deve se integrar à palavra, aos conceitos do diretor e à ação do porta-voz de toda a produção, que é o ator” (p. 90). Para Mantovani (1989), é a composição de um espaço tridimensional para servir de lugar teatral, “utiliza-se de elementos básicos, como cor, luz, formas, volumes e linhas. Sendo uma composição, tem peso, tensões, equilíbrio ou desequilíbrio, movimentos e contraste” (p. 6).

Para Howard (2015), a criação do espaço de representação teatral não se caracteriza como uma prática isolada, uma vez que sua ideação só se realiza a partir da performance em sua relação com o espectador. Ratto (1999) aponta que a cenografia é um produto usado para um, e apenas um, espetáculo; ainda que este seja repetido centenas de vezes, encontrará seu fim ao final da peça. “e do que aconteceu sobreviverá a vaga, e cada vez mais vaga, lembrança de algo que foi belo” (p. 63). Deste modo, o fazer cenográfico fica mais distante do pensamento contemplativo, tipicamente associado a arte e a estética, e se aproxima mais do pensamento operativo, que está ligado à técnica.

Segundo Simondon:

[...] o conhecimento operativo dá a si mesmo a possibilidade de construir seu objeto; domina-o e o faz aparecer, governa a gênese de sua representação a partir de elementos manipuláveis, tal como o artesão constrói o objeto que coloca diante de si, montando as peças de maneira coerente. Por sua vez, o conceito, instrumento de conhecimento operativo, resulta de uma operação de montagem que implica processos de abstração e generalização, a partir da experiência dada na particularidade do aqui e agora; a fonte do conhecimento encontra-se aqui, nesse *hic et nunc*, em vez de residir na totalidade incondicional e anterior a todo gesto humano, que rege até os gestos humanos já condicionados por ela antes de virem a existir e serem praticados. (SIMONDON, 2020, p. 342)

Ainda que uma conceituação opere como seu instrumento e lhe confira parte de sua razão de ser, o conhecimento operativo está no presente imediato da materialidade concreta. “O real, para o conhecimento operativo, não precede a operação do conhecimento, mas a sucede” (p. 343). Isso difere radicalmente da contemplação passiva da estética, que tradicionalmente se enreda à contemplação da Arte.

Segundo Suassuna (2013), a estética moderna é o resultado de um processo de reformulação da filosofia que tratava da beleza, assumindo o papel de estudo das relações entre arte, conhecimento e natureza. “lembramos que a palavra ‘ciência’ só deve ser empregada, a respeito da Estética, no sentido amplo de ‘conhecimento’, da mesma maneira que acontece com a Filosofia em geral” (p. 177). Não é a intenção da estética catalogar o juízo estético ou a criação artística em um conjunto de sistemas fixos, trata-se de uma ciência mais orgânica do que sistemática. Rancière (2009), explica a estética como domínio do conhecimento sensível em oposição ao conhecimento objetivo da lógica. “Ao fazer da arte o território de um pensamento presente fora de si mesmo, idêntico ao não-pensamento, [...] ela faz do ‘conhecimento confuso’ não mais um conhecimento menor, mas propriamente um pensamento daquilo que não pensa” (p. 13).

Argan (1992) reforça a diferença entre estética e teorias da arte, ou do fazer artístico, uma vez que estas atendem a uma prática que estabelece processos e diretrizes específicos, enquanto a estética

[...] de fato, se situa entre a lógica, ou filosofia do conhecimento, e a moral, ou filosofia da ação. É também notoriamente, a ciência do “belo”, mas o belo é o resultado de uma escolha, e a escolha é um ato crítico racional cujo ponto de chegada é o conceito. Não se pode, contudo, dar uma definição absoluta do belo; como é a arte

que o realiza, só se pode defini-lo enquanto realizado pela arte. (ARGAN, 1992, p. 22).

Deste modo, ela atua não na análise de algo belo, mas do processo intelectual que leva ao ato de se considerar algo belo, uma vez que “dizer que uma coisa é bela é um juízo; a coisa não é bela em si, mas no juízo que a define como tal” (ARGAN, 1992, p. 17). Para Scruton (2013), enquanto o mero estudo da beleza “se debruça sobre o objeto julgado, e não sobre aquele que julga” (p. 13), a estética olha para todos os elementos do processo de contemplação e suas relações, uma vez que “quando fazemos um juízo estético, não estamos apenas descrevendo um objeto do mundo: estamos também dando voz a um encontro, uma reunião entre sujeito e objeto em que a reação do primeiro é tão importante quanto as qualidades do segundo” (p. 55).

Contudo, a contemplação que se analisa na estética muitas vezes apresenta-se com um caráter passivo, já que:

Quando [...] levamos a beleza a sério, a função deixa de ser uma variável independente e é absorvida no objetivo estético. Essa é outra forma de enfatizar a impossibilidade de tratar a beleza de um ponto de vista puramente instrumental. Há sempre a exigência de abordá-la por si só, na condição de um objetivo que qualifica e limita qualquer outra intenção que possamos ter. (SCRUTON, 2013, p. 22)

A função é vista como um intruso na contemplação do objeto, tendo aspectos vitais da sua existência, inclusive a natureza das suas formas, ignorados se estiverem ligados à sua utilidade. Essa concepção, no entanto, entra em conflito direto no teatro, pois uma estrutura confeccionada durante o processo de produção de uma peça não constitui cenografia em essência. A função de cenografia, e conseqüentemente sua existência enquanto objeto cenográfico, só se manifesta a partir de uma sequência de operações determinadas a partir das demandas do texto teatral na execução da performance.

Qualquer operação técnica, quando alinhada em função da apresentação de uma peça, assume o papel de objeto cenográfico, e é contemplada pela audiência em sua execução, no aqui e agora em que ocorre. A troca de luzes do palco em qualquer outro momento é apenas uma troca de luzes, mas no momento do espetáculo ela carrega significado, intenção e poética, transcendendo sua existência técnica, ainda que sem abandoná-la, uma vez que ainda é o cerne da operação. O que em qualquer outro momento seria uma fantasia, torna-se figurino; o que em

qualquer outro momento seria um som, torna-se sonoplastia. É na intenção de sua existência no ato da performance que nasce o objeto cenográfico:

A técnica torna-se arte quando consegue traduzir uma ideia em um feito óptico sobre o palco (KELLER, 2005, p. 4).

Anchieta (2015) reconhece que este campo de trabalho existe na tensão de duas forças que se sobrepõem ao fazer teatral: a artística e a técnica, que devem estar necessariamente presentes durante todo o processo. “O artístico e o técnico caminham *pari passu* no transcorrer da trajetória de uma produção, em quaisquer de seus momentos de criação” (p. 94). Howard (2015) afirma que o cenógrafo precisa carregar um conhecimento expressivo e atualizado de diversas áreas. “Há diversos aspectos técnicos em relação ao uso dos materiais, e se manter informado a respeito de novas tecnologias em manufatura é quase um trabalho em tempo integral” (p. 155).

Segundo Vargas (1994), a técnica tem origem no pensamento mágico, com a transmissão de conhecimentos de uma geração para outra como segredos revelados pelo divino. “De uma forma positiva, entretanto, pode-se pensar a invenção das técnicas e sua transmissão de geração a geração como baseado num instinto esclarecedor inato ao homem – a partir, talvez, do inconsciente” (p. 19).

Hui (2020) afirma tratar-se de um processo de hominização do universo, por meio da exteriorização da memória coletiva da humanidade e da superação das limitações biológicas de seus órgãos. “Ao descobrirem o fogo, os antigos livraram os dedos de uma série de atividades” (p. 58). Se cada indivíduo é constituído por meio de mundos simbólicos e linguísticos, nenhum avanço da ciência ou tecnologia moderna é capaz de medir todos os diferentes modos de conhecimento e formas de relação com o mundo e com a terra, fazendo da técnica algo geograficamente e cosmologicamente limitadas. Deste modo, não existe apenas uma técnica, mas múltiplas cosmotécnicas.

Álvaro Vieira Pinto (2007), cuja obra procurava relacionar a técnica com o desenvolvimento social, definia a técnica como uma propriedade intrínseca da ação da humanidade sobre o mundo a sua volta, sendo o homem o “único que se apodera da realidade e as transfere, por invenção e construção, para outros corpos, as máquinas” (p. 137). É mediante a criação da técnica que o ser humano se estabelece como ser pensante, não de forma abstrata,

mas em conformidade e entendimento das leis da natureza, tornando-se capaz de manipulá-la para além da sua capacidade biológica.

A cenografia sempre se caracterizou pela comunhão do exercício do olhar artístico com as técnicas de produção necessárias para sua realização. Simões (2015) aponta que foi por meio de uma prática artística diretamente ligada a conhecimentos científicos, combinando teoria das cores e perspectiva com técnicas navais, conceitos de arquitetura, geometria, matemática, óptica, entre outras, que floresceu o “progresso da tecnologia da cena” (p. 34). É característico deste aspecto do fazer teatral encarar com naturalidade as interconexões entre diferentes conhecimentos em função das demandas do espetáculo.

Para Del Nero (2009):

Criar uma cenografia teatral requer uma série de habilidades: é necessário dominar volumes, cores, luzes, para que ela sirva ao momento histórico, ao clima dramático e ao conflito contidos na obra a ser representada. Por isso estou sempre dizendo que o cenógrafo do teatro é um especialista – não em espaço, mas em conflito. Digo também que o cenógrafo não é só um especialista e que, quanto mais generalista for, melhor criador cenográfico ele será, porque o volume de informações, cultura e experiência também pode definir o grau de qualidade do serviço que sua cenografia pode prestar ao teatro. (DEL NERO, 2009, p. 93)

A cenografia se apresenta como um foco de integração entre cultura e tecnologia pela natureza de sua prática, manifestando aspectos intrinsecamente técnicos e estéticos. Também demonstra valorizar uma formação profissional integral, não limitando entendimento tecnológico ou artístico aos seus campos específicos e valorizando soluções que se manifestam mediante domínio de conhecimentos de diversas naturezas. O ensino de teatro já faz parte do repertório de práticas do componente de Artes, oportunizando a criação de um espaço de aproximação destes conceitos dentro do ambiente de ensino.

2.2 Tecno-estética: a intersecção traçada por Simondon

Gilbert Simondon foi um filósofo e tecnólogo nascido na França em 2 de outubro de 1924 e falecido em 7 de fevereiro de 1989. Formou-se na *École Normale Supérieure* e doutorou-se na *Sorbonne Université*. Suas obras exploram os temas da individuação, da tecnologia, da

técnica e da estética, tendo atuado como docente principalmente na *Université de Poitiers*, na *Université de Lyon*, na *Université de Tours*, na *Sorbonne Université* e na *Université Paris-Descarters*, onde aprofundou seus estudos nestes temas enquanto lecionava majoritariamente componentes de psicologia e filosofia para diferentes cursos.

Sua tese principal, *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information* (A individuação à luz das noções de forma e de informação), defendida em 1958, mas publicada de forma completa apenas em 1989, desenvolve a ideia de que a individualidade subjetiva seria uma consequência do processo de individuação, e não seu catalizador, como antes era interpretado. Contudo, sua tese complementar, *Du mode d'existence des objets techniques* (Do modo de existência dos objetos técnicos), publicada já em 1958, é que alcança maior repercussão acadêmica, ao propor uma ampla reflexão sobre como a cultura entende a natureza dos objetos técnicos.

Simondon (2020) acredita em uma relação de igualdade entre indivíduo e máquina, que se dará mediante a retomada de consciência dos objetos técnicos pela cultura na concepção de uma realidade de cultura técnica que permita explorar o verdadeiro potencial da tecnologia. “Uma verdadeira conscientização das realidades técnicas, apreendidas em sua significação, corresponde a uma pluralidade aberta de técnicas” (p. 48). Em sua concepção, é fundamental libertar a tecnologia do lugar de submissão em que se encontra aos olhos da cultura para potencializar sua relação com a humanidade. “Ora, a vida técnica não consiste em dirigir máquinas, mas existir no mesmo nível que elas” (p. 196).

Sua visão quanto a técnica toma outra dimensão ao se considerar a carta endereçada, mas nunca enviada, ao filósofo Jacques Derrida (1930-2004). Nela, Simondon aborda com entusiasmo a perspectiva da fundação de um *Collège International de Philosophie* com potencial de renovar a filosofia contemporânea ao incluir em seu currículo todas as dimensões do conhecimento filosófico. Ele questiona a ausência do estudo do pensamento religioso na proposta da instituição, mas se dedica particularmente à importância da estética. Ele propõe estabelecer uma cátedra dedicada ao que ele chama de tecno-estética, que entendia como essencial para os estudos da filosofia moderna.

Descrevendo projetos de engenharia e obras de arte, Simondon (1992) explica a harmonia entre aspectos técnicos e estéticos, assim como sua capacidade de se fortalecerem em sua coexistência deliberada quando encarados unitariamente. O viaduto de Garabit, em Truyère, na França, “atravessa a natureza e é atravessado por ela” (p. 255), sendo inicialmente

constituído de duas meia-pontes erguidas contra colinas para serem aferrolhadas juntas em uma orquestração de alinhamentos perfeitos, na qual as partes se adaptaram uma à outra e se realizaram na sua unidade. “Trata-se de uma obra tecno-estética, perfeitamente funcional, inteiramente bem-sucedida e bela, simultaneamente técnica e estética, estética porque técnica, técnica porque estética. Há fusão intercategórica” (p. 255). Para além de suas individualidades, técnica e estética manifestam potencialidade na sua integração por meio da tecno-estética, na qual seriam entendidas não como operações separadas, tampouco como uma somatória das partes, mas contemplando um mesmo todo, “seria no ‘hifen’ entre as duas palavras, na relação entre os termos, que se encontra sua potencialidade sociotécnica” (FREIRE, 2018, p. 21).

Em outro exemplo, desta vez de uma ferramenta cotidiana, Simondon (1992) descreve que:

Um ciclista precisa de chaves escalonadas, aproximadamente, de 8 a 20 mm. Por causa do peso, ele não pode carregar 8 chaves modelo chave-cachimbo ou chave chata. Mas existe precisamente um modelo de chave única com 8 diâmetros diferentes: ela é feita de duas cabeças perfuradas, cada uma com 4 buracos hexagonais; as duas cabeças são ligadas por uma barra retilínea com nervuras longitudinais que aumentam a resistência à torção. A ferramenta mede de 10 a 12 cm de comprimento: cabe perfeitamente numa sacola. O que é admirável é que a existência de duas cabeças permite que ela seja facilmente empunhada. A cabeça que não está em uso na porca é colocada na mão fechada; uma barra única causaria dor: a cabeça não usada é como um cabo contraído e resistente. E o conjunto é um belo objeto que pesa aproximadamente cem gramas. Esta ferramenta atende bem às suas atribuições. Executada em bronze, ela oferece uma fruição estética ao ser contemplada. (SIMONDON, 1992, p. 256)

Sua descrição demonstra o objeto de forma ativa, na experiência de uso, assim como passiva, na elegância da otimização das formas. Segundo Carrozzini (2011), na perspectiva tecno-estética, transcende-se o ato da contemplação passiva, substituindo-o pelo cultivo de conhecimentos transdisciplinares que, ao se apoiarem em vínculos conceituais existentes na constelação cultural de uma sociedade, permite exaltar as zonas intermediárias que separam e unem o domínio da técnica e da estética. O objeto jamais poderá ser entendido em sua totalidade mediante observação, sendo necessário vivenciá-lo em toda a plenitude de seu uso, uma vez que a experiência tecno-estética é em iguais partes sensorial e sinestésica:

É no uso, na ação, que ela se torna de certa forma orgásmica, meio tátil e motor de estímulo. Quando uma porca bloqueada se desbloqueia, sentimos um prazer motor, uma certa alegria instrumentalizada, uma comunicação, mediatizada pela ferramenta,

com a coisa sobre a qual ela opera. Como na forja: a cada golpe do martelo sentimos o estado do metal forjado que se distende e se deforma entre o martelo e a bigorna. O mesmo acontece com uma plaina, com um rabote. O operador sente a apara que se levanta e se enrola. A mordida de uma lima, o enrugado de um ralador de madeira com dentes bem nítidos são uma alegria para as mãos e para os braços, um prazer de ação. Também a foice ou a enxó propiciam esse contentamento muito particular de sensação em regime dinâmico. É um tipo de intuição perceptivo-motora e sensorial. O corpo do operador dá e recebe. Mesmo uma máquina como o torno ou a broca deixam esta sensação particular. (SIMONDON, 1992, p. 256)

Para Simondon (1992), também a arte não deveria ser limitada a objeto de contemplação, pois só pode ser compreendida em sua totalidade por meio da ação prática, ou seja, da técnica. “O artista pintor sente a viscosidade da tinta que ele mistura na sua paleta ou estende sobre a tela” (p. 257). Sob a lente bifocal da tecno-estética, não bastaria um objeto técnico adornado para fins comerciais, pois estética e técnica manifestam múltiplas e intrincadas interconexões, estando continuamente interligadas dentro de um espectro de interações. “Nenhum objeto deixa indiferente a necessidade estética. Talvez não seja verdade que todo objeto estético tenha um valor técnico, mas todo objeto técnico tem, sob um certo aspecto, um teor estético” (p. 258).

Embora Simondon nunca tenha abordado especificamente a questão do teatro, esta relação de intimidade da Arte com a técnica é imanente desta linguagem artística. Em essência, pode-se entender o ato do espetáculo como uma miríade de técnicas - de atuação, de iluminação, de engenharia, de indumentária etc. – postas em uma sequência específica para expressar a visão poética subjetiva de um texto dramático. E, por sua natureza efêmera, o teatro só existe de fato enquanto expressão para a contemplação de uma audiência no decorrer da execução destas técnicas. Por consequência, também se enquadra nessa concepção a cenografia, pois

Cenografia hoje é um ato criativo – aliado ao conhecimento de teorias e técnicas específicas – que tem a priori a intenção de organizar visualmente o lugar teatral para que nele se estabeleça a relação cena/público. O cenário, como produto deste ato criativo, tem que traduzir esta intenção e, por tanto, só pode ser analisado dentro do contexto específico da montagem teatral encenada (MANTOVANI, 1989, p. 12).

Apesar de possuir qualidades estéticas intrínsecas, a cenografia não tem fim em si mesma, não podendo ser contemplada isoladamente, ela só existe em sua totalidade no ato da

performance. Desta forma, o objeto cenográfico pode ser entendido como um objeto técnico do fazer teatral, servindo como mediador entre cena e público, só podendo ser compreendido em sua totalidade a partir da operacionalidade no decorrer da encenação da produção teatral, em uma dinâmica análoga à tecno-estética descrita por Simondon.

É importante estabelecer que, em origem, o campo da técnica e da estética não estão distantes. Segundo Vargas (1994), as *techné* gregas eram conjuntos maiores de habilidades profissionais e conhecimentos transmissíveis das mais diversas naturezas “Também são *techné* a mecânica, entendida essa como a técnica de fabricar e operar máquinas de uso pacífico ou guerreiro, e os ofícios que hoje chamamos de ‘belas artes’” (p. 19). Simondon (2020) afirma que o pensamento estético nasce como ponto neutro mediador entre a técnica e a religião ao se romperem do pensamento mágico primitivo, sendo seu diálogo essencial para o estudo das relações entre homem e mundo.

Simondon (2020) argumenta que as qualidades estéticas operam como processo de transição contínuo entre a existência técnica e estética, tendo qualquer objeto técnico o potencial de uma manifestação estética que reconfigura ele mesmo e o mundo ao seu redor. “A estátua colocada diante de um templo é aquela que tem sentido para um grupo social definido, e o simples fato de a estátua ser colocada, isto é, de ocupar um ponto-chave que ela usa e reforça, mas não cria, mostra que não é um objeto separado” (p. 272). A percepção estética é uma subjetividade que engloba elementos que a transcendem, uma vez que

Mesmo que seja separada, a obra estética não vem de uma ruptura do Universo ou do tempo vital do homem; ela provém da realidade já dada, trazendo-lhe estruturas construídas, mas construídas sobre fundações que fazem parte do real e estão inseridas no mundo. Assim, a obra estética faz o Universo germinar, prolonga-o, constituindo uma rede de obras, isto é, de realidades de exceção, radiantes, como ponto-chave de um universo simultaneamente humano e natural (SIMONDON, 2020, p. 273-274)

Simondon (1992) enfatiza a relação entre técnica e estética ao trazer luz à experiência do fazer artístico como experiência estética anterior à contemplação, e que está ligada diretamente à materialidade e a experimentação de técnicas. “A estética não é a única nem primeiramente a sensação do “consumidor” da obra de arte. É também, mais originalmente ainda, o feixe sensorial mais ou menos rico, do próprio artista: um certo contato com a matéria enquanto trabalhada.” (p. 257). Para Deleuze e Guatarri (2010), embora concebida por meio dela, a arte jamais pode se limitar à técnica, uma vez que opera também no campo das

sensações, porém “há muitos problemas técnicos em arte, e a ciência pode intervir em sua solução” (p. 250).

Seria a partir de um lugar de igualdade entre cultura e técnica que estas relações seriam possíveis, o que, segundo Simondon (2020) atravessa necessariamente o pensamento filosófico, mas depende de associá-lo com o pensamento estético:

O caráter estético de um ato ou de uma coisa é sua função de totalidade, sua existência ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, como ponto notável. Todo ato, toda coisa, todo momento têm em si uma capacidade de se transformar em ponto notável de uma nova reticulação do Universo (SIMONDON, 2020, p. 269)

Carrozzini (2011) afirma que o objeto estético reside simultaneamente na manifestação do gesto que precede sua constituição e na expressão da realidade que, ao ser suporte deste gesto, permite sua realização. A partir desta lógica, o objeto cenográfico, que carrega em si qualidades estéticas, só se realiza plenamente com o suporte da realidade imediata, do momento de seu gesto, quando ganha sentido.

Por meio de sua concepção do pensamento estético como elemento da totalidade da ideação dos objetos ao invés de qualidade a ser encarada de forma isolada, inclusive conectando-a diretamente à técnica, e não simplesmente paralela a ela, Simondon (2020) possibilita outra perspectiva sobre o fazer teatral. Para o autor, o estético atua como intermediário entre as estruturas objetivas e o mundo subjetivo, sendo ao mesmo tempo saber e ato. Da mesma forma, o teatro tem a possibilidade de operar como intermediário do fazer artístico subjetivo e da objetividade técnica da prática profissional.

2.3 A margem de indeterminação no processo de produção cenográfica

Para Simondon (2020), a técnica é a busca por uma melhor relação com a natureza, visando ações mais efetivas e inventivas no acoplamento homem-máquina. “Para ser tecnicamente eficaz, o gesto do homem precisa ser executado de acordo com essa natureza produtora. Essa potência da natureza, muito mais rica que a simples virtualidade, é a base da modalidade de possibilidades” (p. 299). É por meio desta relação entre a capacidade de intervir e modificar a realidade pelo gesto humano e das potencialidades brutas da natureza que se manifesta o que se entende como pensamento técnico. Contudo, ele esclarece que

O pensamento técnico concebe um funcionamento de conjunto como um encadeamento de processos elementares que agem ponto por ponto e etapa por etapa. Ele localiza e multiplica os esquemas de mediação, permanecendo sempre abaixo da unidade. O elemento, no pensamento técnico, é mais estável, mais bem conhecido e, de certo modo, mais perfeito que o conjunto. É realmente um objeto, ao passo que o conjunto, em certa medida, é sempre inerente ao mundo. (SIMONDON, 2020, p. 262)

Por sua natureza analítica, a técnica opera em função do ponto de vista do elemento, possibilitando a reprodutibilidade do esquematismo das estruturas e daquilo que produz eficácia nos pontos singulares. “Fragmentando cada vez mais os esquematismos, ela faz da coisa uma ferramenta ou um instrumento, isto é, um fragmento separado do mundo, capaz de operar com a eficácia em qualquer lugar e em quaisquer condições” (SIMONDON, 2020, p. 255). É a partir desse processo de ideação por meio da especificidade que toma forma o objeto técnico.

Simondon (2020) enxerga o processo de evolução da tecnologia mediante o aperfeiçoamento dos objetos técnicos sempre estar entrelaçado com o pensamento filosófico, religioso e estético, na oscilação entre a divergência técnica e a convergência pelo pensamento. Esse não é um processo necessariamente previsível, mas sim marcado por patamares de reorganização estrutural, dentre os quais “pode haver uma evolução do tipo contínuo a qual se deve a aperfeiçoamentos de detalhes resultantes da experiência do uso, bem como à produção de matérias-primas ou a dispositivos anexos mais adaptados” (p. 65).

Os objetos técnicos podem ser divididos entre primitivos e aperfeiçoados, sendo os objetos técnicos primitivos aqueles cujos sistemas de funcionamento são parciais e isolados, não tendo uma base comum de existência. Em comparação, nos objetos técnicos aperfeiçoados, cada elemento exerce não apenas função no conjunto, mas função de conjunto, proporcionando um “objeto individualizado, na qual cada estrutura é plurifuncional, sobredeterminada” (p. 39). Quando organizados de modo que possam realizar uma função específica, os objetos técnicos passam a operar como conjunto técnico, o que se denomina como máquina.

Para Simondon (2020), existe uma potencialidade inventiva inerente à indeterminação dos objetos técnicos durante seu processo de ideação, em oposição ao automatismo condicionado. “O automatismo, com seu uso na organização industrial, que é chamado de automação, apresenta uma significação econômica ou social, mais que uma significação técnica” (p. 46). Hui (2019) descreve o automatismo como uma faceta do sistema político

capitalista e neocolonialista que enxerga a competitividade como solução. Já a máquina dotada de alta tecnicidade transcende demandas industriais:

No objeto concreto, cada parte já não é apenas aquilo cuja essência é executar uma função desejada pelo construtor, e sim parte de um sistema em que se exerce uma multiplicidade de forças e no qual se produzem efeitos que independam da intenção de quem o fabricou. (SIMONDON, 2020, p. 76)

Essa abertura no processo de ideação do objeto é o que Simondon (2020) descreve como margem de indeterminação, uma zona de potencialidade que antecede sua interação com o ambiente, na qual diferentes possibilidades de realização coexistem. Essa margem torna a máquina, se mediada permanentemente pelo homem, sensível a informações externas, enquanto “uma máquina puramente automática, completamente fechada em si num funcionamento predeterminado, só pode oferecer resultados sumários” (p. 46). Estaria na flexibilidade possibilitada pelo contato humano, e não na automatização absoluta dos processos, o maior potencial de contribuição do objeto técnico.

É na margem de indeterminação que repousa a maior oportunidade de integração do indivíduo com o objeto técnico, uma vez que é na experimentação com essa máquina ainda não completamente realizada e seus diferentes estágios de desenvolvimento que se manifesta o potencial da mediação do indivíduo. Simondon (2020) dirá que o domínio desta relação necessita de um intermediário, que ele descreverá como tecnólogo ou mecânico:

Mais do que governá-las, ele as compatibiliza, é agente e tradutor de informações de máquina para máquina, intervindo na margem de indeterminação contida no funcionamento da máquina aberta, capaz de receber informações. O homem constrói a significação das trocas de informações entre máquinas. Sua relação adequada com o objeto técnico deve ser apreendida como um acoplamento entre o vivo e o não vivo. (SIMONDON, 2020, p. 41)

Esse agente que opera na margem de indeterminação como um tradutor de informações, o tecnólogo para Simondon, no caso de uma operação teatral cenográfica em uma peça, corresponde ao cenógrafo ou cenotécnico. No processo de concepção de uma produção teatral também ocorre interação de igual natureza com os objetos cenográficos – ou seja, com os objetos técnicos do fazer teatral – que ainda não possuem uma ideação totalmente determinada dentro do bioma do espetáculo e em sua contribuição para ele. Dentro desta janela

de possibilidades a própria ideia do que será a produção é confrontada pelo cenotécnico em busca de soluções que dialoguem com todos os demais elementos, em um processo em iguais proporções prática e subjetiva:

Durante o processo de ensaios, surpreendo-me com quanta coisa omiti ou não entendi, conforme as cenas evoluem e mais descobertas são realizadas todos os dias. Esse é o estágio em que a criatividade e a visão do cenógrafo estão mais fortes. Nesse processo, o padrão visual da peça se revela e começa a ser moldado até parecer adequado e, mais à frente, como se decifrasse um código, ele será levado à cena de modo perfeito (HOWARD, 2015, p. 87)

O processo de realização da identidade visual e projeto de cenografia de uma peça de teatro portanto não existe de forma isolada, operando ativamente a partir da mobilização dos demais elementos do espetáculo, como atores, texto, tecnologia, espaço etc. Todas as etapas de produção de um espetáculo caminham juntas no seu processo de ideação rumo a sua versão mais determinada e otimizada.

A forma como Simondon descreve a mediação dos objetos técnicos dentro da sua margem de indeterminação é análoga a alguns processos da experimentação artística. Bachelard (1997) descreve este momento do fazer criativo como *imaginação material*. Em ambos os casos, percebe-se uma ênfase na experiência operativa de desvendar a potencialidade do objeto ou material a partir do fazer, permitindo a construção de subjetividades a partir da prática, e não de uma conceituação abstrata, fomentando uma intuição – técnica, artística, ou talvez não exista diferença – para com o que está sendo explorado:

[...] a mão trabalhadora e imperiosa aprende a dinamogenia essencial do real ao trabalhar uma matéria que, ao mesmo tempo, resiste e cede como uma carne amante e rebelde. [...] Tal mão que trabalha tem necessidade da exata mistura de terra e água para bem compreender o que é uma matéria capaz de uma forma, uma substância capaz de uma vida. (BACHELARD, 1997, p. 14)

Freire (2014) reforça a importância deste contato com a tecnologia enquanto método intuitivo como base de trabalho na formação tecnológica. “Não se trata apenas da inserção de tecnologia enquanto produto final na vida das pessoas, mas do como essa tecnologia é criada, do como ela é gestada, do como se dá a resolução dos problemas em sua forma embrionária, considerando variáveis micro e macroscópicas.” (p. 243). Dentro desta perspectiva, a

inventividade técnica não se desvia das subjetividades e da intuição, partes essenciais do processo de criação, uma vez que “para o inconsciente do homem que amassa, o esboço é o embrião da obra, a argila é a mãe do bronze. Por isso nunca será demais insistir, para a compreensão da psicologia do inconsciente criador, nas experiências da fluidez, da maleabilidade.” (BACHELARD, 1997, p. 14)

Howard (2015) reforça que o cenógrafo não é mero executor de projetos, cabendo a ele a composição de uma linguagem artística para a produção ao “dar contribuição na estrutura dramática do texto do ponto de vista técnico e estético” (p. 95), por meio das quais “emergirá uma dramaturgia cenográfica que apoia o texto desde o seu primeiro esboço” (p. 95). De fato, a produção cenográfica é marcada pela constante busca por equilíbrio entre forma e função:

Os atributos técnicos, porém, jamais atenderão ao cenógrafo criativo se a aparência e a sensação do material não se associarem à aparência e à sensação que o artista estiver procurando. É onde se trava a batalha entre soluções fáceis e convenientes e o rigor estético e onde a manutenção contínua de uma biblioteca de dados técnicos constantemente atualizada, se destaca. O conhecimento acerca das evoluções tecnológicas em equipamentos de luz e som pode levar a uma linguagem cenográfica diferente. (HOWARD, 2015, p. 156)

Portanto, o elemento cenográfico deve ser mediado pelo cenógrafo – ou cenotécnico – a fim de não apenas atender à necessidade de uma demanda técnica ou estética isoladamente, mas evoluir em sua ideação a fim de se tornar uma solução, como pensava Simondon (1992), “estética porque técnica, técnica porque estética” (p. 255). Sua concepção atravessa múltiplas etapas embrionárias, como idealiza Freire (2014), para este objetivo, uma vez que “as ideias para a produção precisam ser experimentadas e testadas de todos os pontos de vista: conceitual, estético e prático” (HOWARD, 2015, p. 205).

Considerada por essa perspectiva, uma formação técnica profissional não deveria se restringir ao mercadológico, até porque quando se está mediando as soluções técnicas e estéticas dentro da margem de indeterminação para o desenvolvimento de uma cenografia satisfatória e criativa, o cenotécnico enquanto profissional não estaria voltado para os aspectos empresariais do processo (que podem vir antes ou depois) e sim, justamente, para os tecnoestéticos do seu fazer. Por isso, Freire (2018) considera que a formação regulada apenas pela lógica empresarial subjuga o processo inventivo aos interesses econômicos e a crescente tendência à hiperespecialização das formações impede que se crie espaços de experimentação para a

criatividade técnica e tecnológica na formação profissional por meio da experimentação com a margem de indeterminação dos objetos técnicos. Não há como construir um entendimento filosófico das relações da humanidade com a tecnologia, sem contribuição das humanidades e da arte. “O desafio lançado às artes estaria, entre outros, em desvendar essa margem de indeterminação oculta no objeto técnico, ou seja, tirar o véu que encobre a informação estética humana depositada no objeto técnico” (FREIRE, 2012a, p. 43).

Conforme a perspectiva dos autores considerados, a produção cenográfica manifesta em seu fazer a tecno-estética ao incorporar o fazer operativo e a exploração da margem de indeterminação durante a concepção de objetos cênicos – objetos estes que devem contemplar soluções de questões técnicas e estéticas não de forma separada, mas fortalecendo-se em sua ideação. Portanto, torna-se um potencial a ser explorado no campo da educação profissional, em particular dentro do ensino técnico integrado, pois propicia a criação de espaços que permitam experimentar outras relações com a tecnologia que fomentem uma formação de profissionais capazes de expressar criatividade tecnológica, pois

Afastar a tecnologia do próprio ato de criação, de uma relação positiva entre homem e máquina, para um mero instrumento de mercado é, ao mesmo tempo, desviar o foco da invenção no sentido nobre da palavra, é reduzi-la a algo passivo, é transformar essa tecnologia numa espécie de escrava contemporânea. (FREIRE, 2012b, p. 107)

CAPÍTULO 3 – CENOGRAFIA COMO TECNO-ESTÉTICA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Buscando explorar a questão da tecno-estética dentro da formação técnica a partir do fazer teatral com ênfase na produção cenográfica, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, empírico e de ação exploratória nos moldes de pesquisa participante, conforme definido por Sampiere, Collado e Lúcio (2013), em que se prevê a participação do pesquisador em todas as etapas do projeto como observador ativo, visto que “os papéis que permitem maior entendimento do ponto de vista interno são a participação ativa e completa” (p. 425).

Segundo os autores, a pesquisa qualitativa busca a compreensão e aprofundamento sobre fenômenos a partir de uma observação contextualizada destes. “O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam” (p. 376). Deste modo, foi escolhida esta metodologia afim de se possibilitar a observação direta de manifestações de questões tecno-estéticas no desenvolvimento do projeto de produção cenográfica de peças de teatro voltado para alunos do ensino médio integrado, o que será descrito neste capítulo.

3.1 Aspectos metodológicos: lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa se deu na Etec de Campo Limpo Paulista, fundada em 2009 como parte do Programa de Expansão da Educação Profissional Gratuita no Estado de São Paulo, autorizada pela Deliberação CEE n° 06/99. Instalada no bairro periférico do Botujuru, a Etec de Campo Limpo atende a região metropolitana de Jundiaí, oferecendo majoritariamente cursos de ensino médio – integrados as áreas de informática para internet, administração, marketing e logística, além de oferecer também curso de ensino médio com eixo formativo em ciências humanas – e alguns cursos modulares – enfermagem, marketing e automação industrial.

As produções teatrais foram desenvolvidas em um período de sete semanas com as turmas de Ensino Médio com Habilitação Técnica em Informática para Internet e Ensino Médio com Habilitação Técnica em Administração, constituídas de estudantes entre quatorze e dezesseis anos, durante as aulas semanais do componente Arte. Foram recolhidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes e seus responsáveis legais, conforme Apêndice A.

Para a realização da parte cenográfica, foram selecionados os textos *Sonho de Uma Noite de Verão*, de William Shakespeare, e *A Cartomante*, de Machado de Assis, por sua presença no imaginário coletivo e no currículo da formação geral, na área de Linguagens, facilitando a conexão com o repertório cultural dos alunos. Optou-se por trabalhar com textos adaptados, pois a densidade dos manuscritos originais não compactuava com o cronograma e assim se enfatizaria a produção cenográfica, principal objeto de estudo do projeto. As adaptações, de autoria de Janaína Russeff, vieram do banco de peças do site Teatro na Escola, que disponibiliza este material gratuitamente para produções de fim educacional, os roteiros utilizados encontram-se disponíveis nos Anexos A e B.

Após leitura inicial dos roteiros, foi levantado com os alunos uma relação de questões técnicas e estéticas pertinentes a cada peça, como trocas de cenário e figurino, ambientação e historicidade, a fim de manter estes elementos em perspectiva durante o desenvolvimento da produção. A maior dificuldade a ser encarada é o espaço, uma vez que a Etec de Campo Limpo Paulista, instalada no prédio de uma escola municipal construída da década de 1970, tem auditório bastante limitado e sem palco integrado. Desse modo, a cenografia teria de ser pensada para as dimensões de um palco temporário que a unidade escolar utiliza, constituído de duas plataformas de dois metros de largura por dois metros de comprimento.

Em termos gerais, os aspectos técnicos do fazer cenográfico dizem respeito à estrutura e funcionalidade dos objetos cênicos, envolvendo sua mobilidade, resistência, volumetria em relação ao palco, toda infraestrutura necessária, encaixe seguro e efetiva usabilidade no momento do espetáculo. Já os aspectos estéticos abrangem referências culturais e históricas, o uso de cores e texturas, composição e acabamento, sempre em diálogo subjetivo com o texto teatral.

Contudo, embora a dinâmica do projeto parta dessa divisão por questões didáticas, busca-se transcendê-la ao observar o processo como um todo, no entrelaçamento entre técnica e estética. É justamente no choque entre soluções técnicas e estéticas durante as etapas de concepção dos objetos cenográficos que os limites de um conceito devem transpor o outro e ocasionar a manifestação de soluções que sejam estéticas porque técnicas, técnicas porque estéticas.

As descrições das diferentes etapas de desenvolvimento das produções partiram do diário de bordo do professor, desenvolvido semanalmente com colaboração dos estudantes. O objetivo foi trazer um olhar sobre as etapas do processo a partir dos conceitos explorados a fim

de evidenciar a manifestação de espaços dentro desta prática que proporcionem diferentes articulações entre técnica e estética, tecnologia e cultura.

A seguir, a experiência será relatada com as análises em dois blocos, correspondendo às peças selecionadas.

3.2 Sonho de uma Noite de Verão

Ambientada na Grécia antiga, a peça conta a história de Hérnia, que se recusa a casar com Demétrio, o homem que seu pai escolheu para ela, alegando estar apaixonada por Lisandro. Ao consultarem a autoridade local, o herói Teseu, que está em vias de se casar com sua amada Hipólita, eles descobrem que a recusa em obedecer a seu pai pode lhe levar ao exílio ou a morte. O casal apaixonado decide fugir, confidenciando o fato apenas a melhor amiga, Helena, que sempre foi apaixonada por Demétrio e lhe revela o segredo da fuga na esperança de que isso o atraia para ela. Contudo, a floresta que os jovens atravessam aquela noite é habitada por fadas e duendes, que, envolvidos em seus próprios dramas, acabarão misturando as paixões dos casais, que se desentendem e se confundem madrugada adentro.

Depois da primeira leitura conjunta do roteiro, foi desenvolvido um painel semântico de forma colaborativa (Figura 1), a fim de compreender as impressões e ideias a respeito do tema e ambientação da peça. Embora os alunos tenham estudado produção teatral e explorado o potencial figurativo desta linguagem anteriormente, houve grande apego por parte do conjunto pela representação figurada tradicional – possivelmente ocasionada pela falta de experiência prática com o tema e a faixa etária da turma.

Todos foram convidados a contribuir com imagens que lhes evocassem a ambientação da história, que foram enviadas pela plataforma Teams e exibidas em sala de aula para então serem discutidas pelo coletivo. Quando propostas similares eram submetidas, estas eram comparadas nas suas subjetividades e, no processo, uma identidade visual se concretizava, sendo organizada visualmente pelo professor com colaboração dos estudantes. Cenas de animações inspiradas na mitologia grega foram dispensadas em favor das figuras dos vasos tradicionais, que então foram trocados por ilustrações do século XIX, por serem consideradas mais facilmente interpretáveis.

Figura 1 - Paineis semânticos colaborativos de *Sonho de uma Noite de Verão*



Fonte: Compilação do autor feita no site Canva (2024)

Tendo em perspectiva as medidas do palco da escola, a proposta inicial foi utilizar elementos tridimensionais de forma pontual no decorrer da peça. Especialmente o primeiro cenário, um templo ateniense onde os casais consultam Teseu, foi considerado merecedor desta atenção, pois devia impor autoridade e onerosidade com a presença de colunas e estátuas. A primeira experiência prática do projeto se deu com a construção de uma estrutura de madeira nas medidas estipuladas para as colunas do templo, feitas com ripas de madeira sem uso, subproduto de uma reforma na unidade escolar (Figura 2). Contudo, logo se constatou que a estrutura, além de pesada demais para o manuseio, tomava muito do palco em uma cena que já exigia a presença de sete atores em cena.

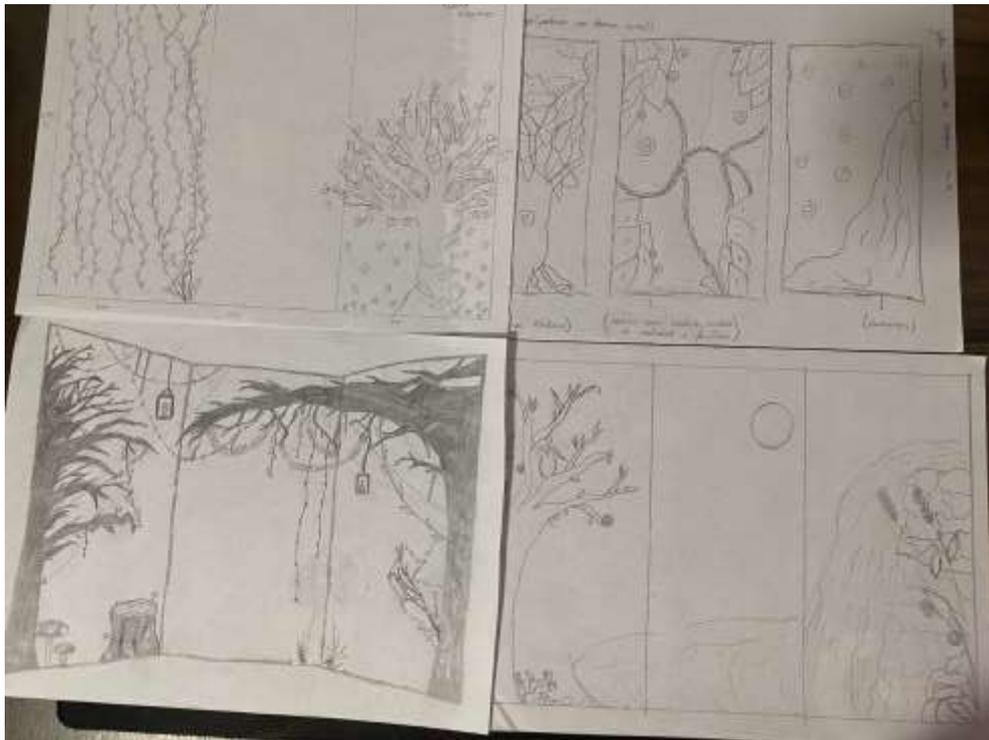
Figura 2 – Montagem da estrutura de madeira



Fonte: Acervo do autor (2024)

A solução encontrada foi trabalhar com a bidimensionalidade via painéis pintados, remetendo a produções mais clássicas. A escola conseguiu a doação de placas de madeirite com uma madeira local para o projeto. Com dois metros e vinte de altura e um metro e dez de largura, as placas eram fáceis de manejar pelos alunos mais altos e permitiam expressar visualmente sem comprometer o limitado palco. Deu-se início então uma sequência de rascunhos de ideias para estes painéis. Muitas sugestões para o cenário principal, a floresta, logo foram propostas (Figura 3).

Figura 3 – Rascunhos de ideias para os painéis ilustrados



Fonte: Acervo do autor (2024)

Era um dilema coletivo como transmitir a mesma impressão de nobilidade e respeito no cenário do templo limitando-se a bidimensionalidade. Palavras-chave foram levantadas para ajudar a visualização da turma, das quais se destacaram a alvura do mármore branco e os elementos geométricos, derivativos especialmente de imagens do Partenon (Figura 4), o famoso templo que reside justamente em Atenas, localidade da peça. Desta forma, acordou-se trabalhar linhas angulares e simetria neste espaço, usando principalmente o branco, com detalhes em vermelho para permitir contraste.

Figura 4 – Partenon

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/da/The_Parthenon_in_Athens.jpg

A confecção deste cenário levantou um problema técnico para os alunos: embora linhas retas fossem facilmente traçáveis nos painéis com o auxílio de réguas, desejava-se trazer o elemento das arcadas para enfatizar a geometrização do espaço, mas curvas feitas a mão não alcançavam o efeito desejado. Foi a partir de uma sugestão do professor de matemática, a quem os alunos confidenciaram a dificuldade, que a solução de um compasso caseiro feito com lápis e barbante se manifestou. Após um teste inicial em cartolina (Figura 5), as curvas foram traçadas no madeirite.

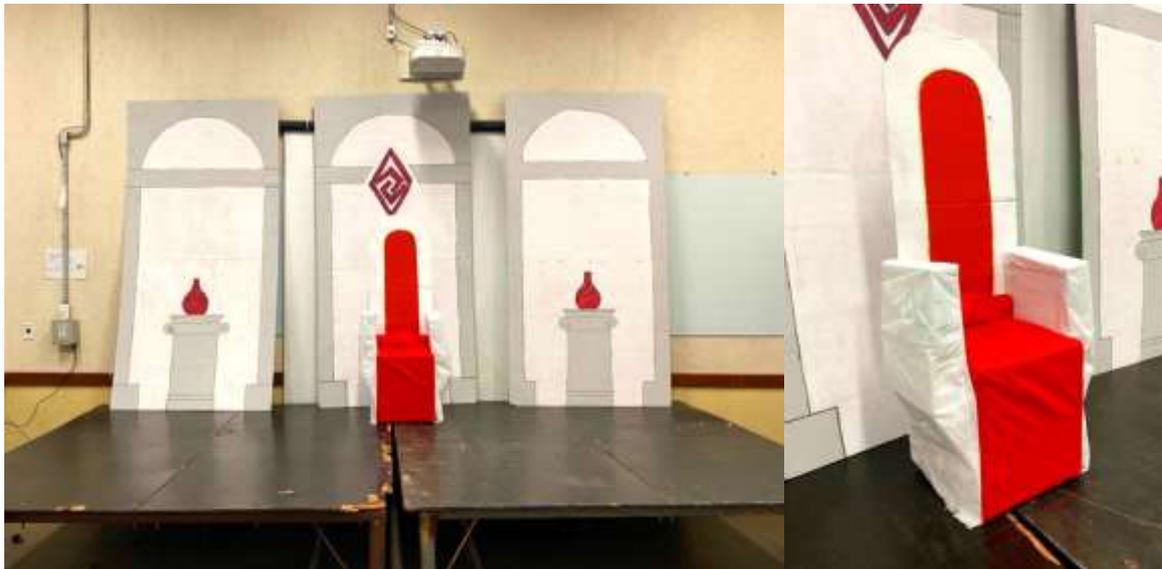
Figura 5 – Experimentação com o compasso caseiro

Fonte: Acervo do autor (2024)

A situação marca o primeiro conflito entre uma ideação pautada em valores estéticos e uma questão técnica do projeto. O que a princípio foi encarado como um impedimento desanimador, eventualmente permitiu aos estudantes identificarem o que era essencial na representação desejada, identificar uma nova técnica que lhes atendia e fortalecer esses elementos, alcançando um resultado que, em consenso, foi considerado superior ao plano inicial.

Foi acordado que o trono de Teseu não poderia ser figurativo, pois representa a autoridade do personagem, que inicia a peça sentado, o diferenciando dos demais personagens. O objeto foi construído a partir de um puff quadrado da biblioteca da unidade, encapando-o com Tecido Não Tecido (TNT) e acessórios de papelão pintado (Figura 6).

Figura 6 – Cenário do templo



Fonte: Acervo do autor (2024)

Sendo também uma figura de autoridade, foi decidido que Oberon, rei dos duendes e uma das figuras centrais do núcleo fantástico da peça, também deveria ter um trono. Por haver uma relação implícita entre os seres místicos da história com a natureza, optou-se por criar um objeto que de alguma forma remetesse a essa relação. Tirando inspiração do primeiro trono, propôs-se encapar uma cadeira com TNT verde revestido de folhas, para criar um arbusto em forma de trono.

As primeiras experiências revelaram que sozinho, o TNT não criava a impressão desejada, ainda parecendo um tecido sobre uma cadeira. Era necessária mais estrutura, portanto amarraram uma camada de papelão na cadeira, para então cobri-la (Figura 7).

Figura 7 – Processo de construção do trono-capa de Oberon



Fonte: Acervo do autor (2024)

Os alunos logo perceberam a proporção do trabalho diante deles e se organizaram espontaneamente em uma linha de produção, designando diferentes etapas para cada um afim de otimizar um fluxo de trabalho. O único ajuste necessário se deu ao perceber que cola branca não oferecia a fixação desejada, sendo logo trocada por cola quente. Conforme a confecção avançava, o efeito do TNT coberto de folhas foi considerado bastante impressionante, o que acarretou a ideia de adotá-lo como uma capa para Oberon, passada a cena na floresta que envolve seu trono.

Deste modo, dois subprodutos surgiram da criação do trono: a cadeira envolta de papelão, facilmente movível nas trocas de cenário; e a capa de folhas, essencial à composição do trono e parte do figurino (Figura 8).

Figura 8 – Elementos do trono-capa de Oberon



Fonte: Acervo do autor (2024)

Em sua ideação final (Figura 9), o trono atende ações técnicas específicas do espetáculo e simultaneamente agrega à ambientação desejada. É importante destacar que tais aspectos nunca foram encarados separadamente durante sua concepção. A mobilidade do objeto, a estrutura necessária para atingir o objetivo em cena – alguém se sentar nele – a estética desejada, a combinação de materiais, a busca pelo melhor aderente para a confecção, a mistura de tintas verdes afim de criar uma composição visualmente interessante, todas essas decisões de diferentes naturezas foram tomadas de forma inconsciente e intuitiva.

Figura 9 – Trono-capa de Oberon no cenário da floresta



Fonte: Acervo do autor (2024)

Paralelo a isso, se desenvolvia a pintura dos painéis em madeirite (Figura 10). Optou-se por não os ilustrar perfeitamente alinhados para colaborar com a confusão do enredo, que atravessa diferentes etapas da floresta no decorrer da peça. Foi utilizado tinta acrílica branca de parede, pigmentada com tubos de corante líquido. Para otimizar o material, os alunos foram orientados a misturar a cor mais clara que iriam utilizar exceto o branco, pois qualquer sobra poderia ser usada para compor uma cor mais saturada depois.

Os dois lados dos painéis foram pintados. Uma face forma o templo ateniense e a outra forma a floresta, otimizando assim a transição de cenários durante o espetáculo. Os madeirites podiam permanecer no mesmo lugar, só precisando ser virados quando necessário

Figura 10 – Cenário da floresta em desenvolvimento



Fonte: Acervo do autor (2024)

Neste estágio da pintura, foi apontado que a floresta não estava atendendo exatamente a estética desejada pela turma. Era consenso de que as ilustrações, embora bem finalizadas, careciam do aspecto mágico que a floresta do roteiro evocava. Estando já na sexta semana do projeto, a proximidade com o dia da apresentação limitava drasticamente as possibilidades de solução, mas uma sugestão logo se popularizou: contornar os elementos do painel com diferentes cores (Figura 11).

Figura 11 – Pintura do cenário da floresta



Fonte: Acervo do autor (2024)

A proposta era evocar um sentimento lúdico com cores vibrantes adornando todos os elementos da floresta, afastando-a ainda mais do mundo real, representado pelas linhas geométricas do templo. No entanto, notou-se que muitos dos pigmentos utilizados já tinham acabado, limitando a paleta de contornos coloridos a tons de vermelho e amarelo, que não traduziram satisfatoriamente a intenção da turma.

Uma experiência já estava sendo feita a fim de incorporar o projetor de teto, presente no espaço da apresentação, ao espetáculo. Alguns alunos expressaram descontentamento com o tratamento das personagens masculinos da peça, que possuíam mais adereços e destaque do que as personagens femininas. Em resposta a isso, surgiu a proposta de trazer um diferencial à figura da rainha das fadas, Titânia, utilizando-se de algum outro recurso.

A luz foi imediatamente sugerida, visto que há uma forte associação na cultura popular entre fadas e pontos de luz, fortalecida especialmente pelo filme de animação Peter Pan (1953). Como o auditório da unidade escolar não possui luzes de palco, o efeito teria de ser alcançado pelo uso de projeção. Foi necessário coreografar atenciosamente as cenas envolvendo a personagem Titânia, para que a luz acompanhasse sua movimentação de forma convincente. Na projeção, também foi incorporado imagens de glitter em movimento nos cantos do palco, alcançando assim a sensação de magia desejada para este cenário (Figura 12).

Figura 12 – Animação de luz coreografada



Fonte: Acervo do autor (2024)

Embora se trate de uma questão de natureza estética sendo solucionada a partir do domínio de um objeto técnico, dentro do processo de produção tais distinções não ocorrem. As decisões são tomadas nos interesses do espetáculo, usufruindo de quaisquer recursos pertencentes ao campo de qualquer natureza que sejam considerados necessários, tornando obsoletas certas rotulações. A aproximação entre os campos da técnica e da estética ocorre, portanto, de forma intuitiva no decorrer do processo de produção.

3.3 A Cartomante

A Cartomante é um conto do realismo brasileiro que descreve o caso extraconjugal de Rita, que trai seu marido Vilela com o melhor amigo dele, Camilo. Apesar das mensagens misteriosas que ameaçam expor o caso, as consultas a uma cartomante local os convence de que tudo acabará bem para eles no final – sem saberem que a mulher é uma vigarista que opera truques para descobrir da vida de seus clientes. A história culmina com a reação violenta de Vilela ao se ver traído pelas duas pessoas mais importantes em sua vida e as consequências com as quais os personagens terão de arcar por suas atitudes.

A familiaridade com a obra de Machado de Assis ditou o desenvolvimento do painel semântico (Figura 13), que logo se viu povoado de ilustrações e fotografias do século XIX. A turma parecia satisfeita com as referências de figurino, mas discutiu-se a importância de demonstrar que os personagens pertencem a uma elite conservadora também nos cenários – isso denota uma familiaridade com o período literário que foi muito positiva no desenvolvimento. A partir deste apontamento, foram incorporados móveis de design rebuscado e azulejos portugueses ao painel, para representar a mentalidade elitista de valorização da identidade europeia, também associada à época da peça.

Figura 13 – Painel semântico colaborativo de A Cartomante



Fonte: Compilação do autor feita no site Canva (2024)

Talvez pela proximidade com o tema, e por terem em seu repertório outras adaptações da obra do autor, em particular a série *Capitu* (2008) foi muito mencionada, esta turma explorou conceitos mais experimentais de produção cenográfica neste momento. Cenários que remetessem a páginas de jornal antigas, ou que trouxessem referências à simbologia das cartas de tarô foram considerados, havia um grande interesse em representar a história de forma menos convencional.

Um desafio se apresentava na quantidade de cenários necessários para a peça: o consultório da cartomante, constituído de dois ambientes separados, a casa de Rita e Vilela, a casa de Camilo e escritórios de trabalho para os dois personagens masculinos. Das placas de madeirite doadas para a escola, quatro se destinaram a essa turma, porém eram necessárias pelo menos três delas para preencher o palco minimamente, mesmo se pintados de ambos os lados, era inviável compor cenários em placas separadas.

Embora houvesse um fluxo de rascunhos e ideias para cada cenário individualmente, nenhuma concepção atendia as necessidades da peça como um todo. Este dilema estagnou a produção por uma semana, até que, em meio as pesquisas dos estudantes, surgiu a ideia de se explorar o conceito da modularidade. Se os elementos ilustrados nos painéis pudessem ser recontextualizados em diferentes cenários, seria possível criar todas as ambientações da peça, cada uma com uma configuração específica. A questão mais importante seria garantir que houvesse legibilidade de cada cenário, mesmo os que possuíssem elementos em comum.

Para simplificar o processo, os painéis foram trabalhados em pares, cada ilustração ocupando duas das oito faces disponíveis. A vantagem de dividir cada elemento entre dois painéis era que, além de poder utilizá-los em diferentes cenários, também podiam ser utilizados de diferentes maneiras. Na casa de Vilela, dois painéis formam uma estante de livros decorativa, mas quando separados e postos nas extremidades do palco, os mesmos painéis passariam a impressão de um ambiente repleto de estantes, como um escritório de advocacia.

Enquanto esse sistema modular se concretizava, outro conceito se incorporou a ele: a ideia de cenários que se encaixavam e desencaixavam uns dos outros remeteu uma aluna aos azulejos portugueses presentes no painel semântico. Além de representar o conservadorismo dos personagens de forma subjetiva durante toda a peça, essa proposta reduzia a carga de trabalho, pois qualquer espaço negativo nos cenários poderia ser facilmente preenchido por azulejos brancos, característicos desta estética.

Deste modo, demonstra-se que os aspectos técnicos e estéticos eram simultaneamente considerados pelos estudantes no decorrer da atividade, tendo a modularidade, uma proposta técnica, inspirado a adoção de uma estética específica, a dos azulejos portugueses, que dialogava de forma ímpar com ela, expressando uma sinergia que se manifesta como diferencial no conjunto.

Figura 14 – Alinhamento dos painéis para pintura



Fonte: Acervo do autor (2024)

Com um projeto decidido, a pintura dos painéis se iniciou, sempre prestando atenção no alinhamento das ilustrações (Figura 14). Trabalhando com uma paleta limitada, apenas três tons de azul, era necessária uma sensibilidade artística para balancear o contraste entre os diferentes elementos. Um aluno que se destacou por sua visão nas primeiras horas da pintura e foi designado como diretor de arte, sendo o principal responsável por decidir onde aplicar qual tom de azul e certificar-se de que as metades da ilustração estavam combinando.

As ilustrações dos cenários de *A Cartomante* exigiram maior sensibilidade e nuance, envolvendo diversos detalhes de diferentes espessuras para traduzir a estética desejada com o conjunto de cores escolhido. Foi possível observar o desenvolvimento da maestria dos alunos no decorrer das sessões de pintura, em especial no que tange a familiaridade com as ferramentas. A unidade escolar possui uma coleção de pinceis de diversos tamanhos, espessuras e formatos, alguns recortados para criar pontas finas e angulares, outros arrepiados e duros pelos anos de uso (Figura 15). Inicialmente, estes eram escolhidos e usados sem critério, mas a partir da experiência de uso, foi se criando um repertório coletivo da funcionalidade de cada um: pinceis de ponta arredonda permitem controlar a espessura das linhas de contorno com mais fluidez, os largos e chatos são ideais para preencher superfícies maiores, pinceis redondos e

macios podiam ser espremidos contra a superfície para criar flores, enquanto os de cerdas mais duras eram ideais para criar a textura de madeira (Figura 16).

Figura 15 – Seleção de pincéis



Fonte: Acervo do autor (2024)

Pode-se comparar este processo com o subconsciente técnico que Simondon (2020) descreve dentro do fazer artesanal, um “conhecimento mais operante que intelectual, mais capacidade que um saber” (p. 148). A apreensão destes conhecimentos, igualmente técnicos e estéticos, se deu de forma intuitiva a partir da operacionalidade do fazer artístico.

Figura 16 – Pintura e acabamento com diferentes tipos de pincéis



Fonte: Acervo do autor (2024)

Gradualmente, a inspiração na estética dos azulejos portugueses se tornou a característica determinante da produção. Para manter a coerência visual, decidiu-se que os objetos cenográficos que porventura estivessem em cena também deveriam seguir a mesma identidade visual. Também a maquiagem e figurino das personagens incorporou tons de branco

e azul, adotando um nível de surrealidade. A intenção expressa era que todo o elemento em cena, de alguma forma, fosse “azulejado” – foi explorada inclusive a possibilidade dos rostos dos atores estarem tracejados, como se feitos de azulejos. Portanto, simplesmente cobrir uma mesa com tecido não foi considerado suficiente, optando-se por criar uma cobertura de papelão, encapado com crepom, que representasse a mesa, ficando apoiando em frente a uma carteira escolar (Figura 17).

Figura 17 – Painel de papelão encapado de crepom



Fonte: Acervo do autor (2024)

Com a iminência da apresentação, este foi um dos últimos elementos desenvolvidos. Para se cumprir o cronograma, foi acordado que a mesa seria utilizada tanto nos escritórios quanto para a cartomante – no roteiro original, seu assistente se abaixa para servir de mesa para Dona Dedéia, contudo, a pose foi considerada constrangedora e o aluno escalado para o papel não se sentiu a vontade de fazê-la, o que foi absolutamente respeitado e levou a uma pequena adaptação do roteiro.

Figura 18 – Mesa finalizada no cenário do escritório

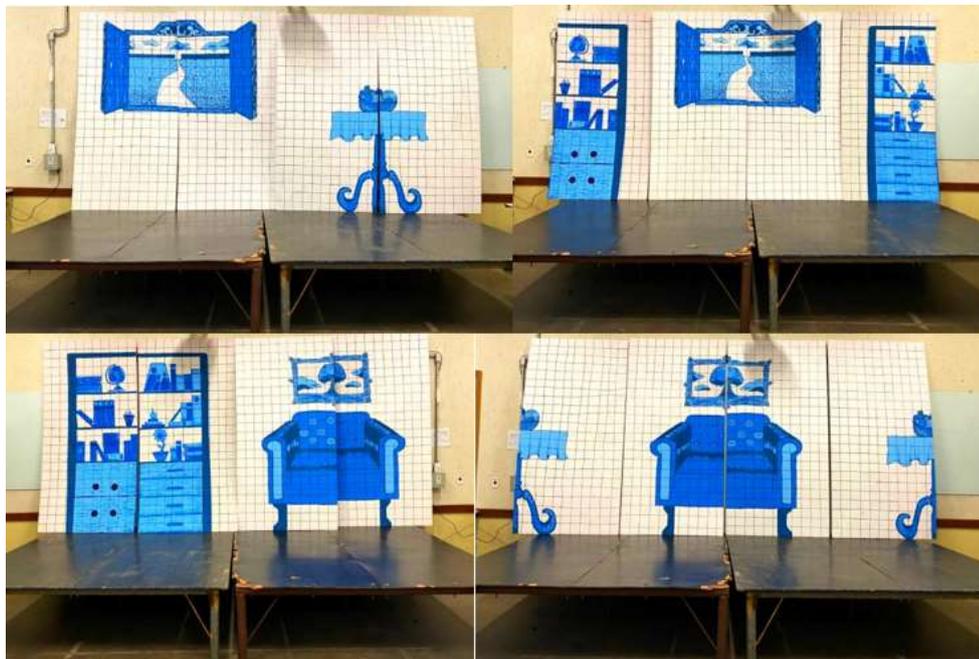


Fonte: Acervo do autor (2024)

Buscou-se inspiração em móveis coloniais de madeira maciça, com desenhos rebuscados e linhas curvas, no entanto, a legibilidade deste objeto não foi considerada a mais bem sucedida (Figura 18). O maior impedimento se revelou não só na falta de tempo, mas de pigmento azul, que já tinha se esgotado a essa altura do projeto, impossibilitando a feitura de certos tons de tinta.

É interessante ressaltar como a adoção da modularidade para solucionar uma questão dos cenários (Figura 19), solução esta técnica em natureza, a seu modo desencadeou um processo de completa reorganização estrutural da produção, ditando um novo direcionamento visual que não só colaborava com a execução deste recurso, mas também colaborava subjetivamente com a ambientação pretendida pela classe.

Figura 19 – Painéis de cenário modulares finalizados



Fonte: Acervo do autor (2024)

Para além da concepção de objetos cenográficos individuais, foi na criação dos espetáculos como um todo que se manifestou o maior potencial inventivo. Ao ser visto como um elemento vivo, aberto e em constante transformação por influência dos diferentes aspectos que lhe compõem, o espetáculo dá a liberdade para ser explorado em suas potencialidades.

Semelhante a um objeto técnico de Simondon (2020), a ideação do espetáculo evoluiu a partir do contato com suas versões menos determinadas, tomando forma gradualmente com cada decisão tomada, cada objeto criado, cada elemento incluído ou dispensado por um coletivo de subjetividades se orquestrando ao redor de uma visão para a estória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange práticas teatrais dentro da educação, tende-se a direcioná-las para os jogos dramáticos e de atuação. Dispensando dificuldades econômicas, investimento em materiais e outras limitações técnicas, esta tendência pretende colher os benefícios sociais da experiência teatral, mas, potencialmente, tem limitado a plena compreensão do que essa linguagem artística é capaz de oferecer em termos de formação. Em particular, pouco se considera sua potencialidade dentro da formação técnica.

Na história da educação brasileira, ensino profissional e educação artística se atravessam ocasionalmente, mas tem seu diálogo pleno tolhido por políticas educacionais que tendem a distanciar estas áreas, como apontado por Moraes (2003) e Barbosa (2019) desconsiderando a potencialidade das relações intrínsecas já presentes dentro delas. Além disso, projetos que oportunizariam tal exploração, como a concepção de formação de Aprígio Gonzaga ou a mobilização do movimento Escola Nova, sofreram represália ou foram alvo de críticas, sendo forçadas a se adaptar às perspectivas dominantes da época.

O ensino médio integral, como o que é oferecido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza nos seus currículos de ensino médio com habilitação técnica, traz intrinsecamente em sua estrutura a proximidade entre diferentes bases curriculares através de um ensino integral, livre da divisão positivista (RAMOS, 2008, p. 14), permitindo assim explorar as relações entre cultura e técnica, e mais especificamente entre arte, técnica e estética. Um dos principais desafios dentro desta modalidade de formação está em derrubar a divisão que há entre estes termos e estes campos de conhecimento, para possibilitar outras interconexões, como a tecno-estética, proposta por Simondon (2020), que transcende uma noção aditiva dos conceitos e busca encará-los como uma relação contínua.

Este trabalho procurou estudar a tecno-estética por meio da produção cenográfica a partir da visão de Howard (2015) como possibilidade de formação que viabilize a exploração das ressonâncias entre técnica e estética a fim de fomentar a criatividade dentro da formação profissional técnica. Considerando o potencial da relação entre arte e tecnologia, cultura e técnica, especialmente em um país rico e plural em ambas as áreas, a difusão desta perspectiva tem o potencial de promover o desenvolvimento sociocultural e econômico, além de expandi-lo para além das metrópoles das capitais.

As produções teatrais apresentadas nesta pesquisa procuram mostrar como a integração da formação cultural e do fazer técnico é uma possibilidade viável que pode ser considerada dentro da educação, e convidam a repensar as diretrizes curriculares das formações profissionais a fim de propiciar o acesso a uma dimensão tecno-estética que possibilite a construção de novas relações com as tecnologias da prática profissional. O processo envolveu diversos desafios cuja solução se deu de forma coletiva e intuitiva, apoiando-se nas habilidades e conhecimentos de estudantes e professor. Foi possível observar manifestações das interconexões entre técnica e estética durante o processo – assim como momentos em que aspectos técnicos e estéticos foram indissociáveis, propiciando conhecimentos e experiências singulares que agregaram a formação dos alunos.

Deste modo, considera-se que a prática teatral voltada para a produção cenográfica é uma atividade que contribui com a problemática da inventividade tecnológica em cursos técnicos de diferentes eixos, incorporando o conceito de tecno-estética, pensado por Simondon, que se manifesta a partir de imagens mentais, busca de referências, imaginação material, desenhos e estudos de possibilidades, escolha de materiais, além da experimentação e concepção de estruturas, formas e cores que culminam na ideação de uma peça de teatro, o que efetivamente demonstra a convergência dos conhecimentos técnicos, estéticos, culturais e tecnológicos, essenciais dentro da formação técnica e da vida profissional do indivíduo.

Portanto, o produto desta pesquisa é um documento conceitual e empírico, desenvolvido a partir de um experimento realizado no contexto da formação profissional e tecnológica de nível médio integrado, podendo oferecer referência e fundamentação para a formação de espaços de estudo que contemplem as interconexões de conceitos e conhecimentos técnicos e artísticos. Possibilita, desta forma, pesquisas correlatas, concepções de práticas pedagógicas, políticas e novos direcionamentos curriculares, especialmente para os cursos de ensino médio integrado, a partir de uma perspectiva tecno-estética que habilite a integração dos saberes das diferentes bases curriculares desta formação.

Cabe reforçar que este estudo pode se estender em outras pesquisas, inclusive em outros eixos e níveis da Educação Profissional Tecnológica, pois considera-se que o campo da cultura e a dimensão estética não devem ser afastados da formação profissional se o propósito de tal formação seja, nacionalmente, uma contribuição efetivamente estratégica para o fortalecimento de uma mão-de-obra profissional capacitada a partir da construção de uma cultura técnica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Sandra Cristina Santos. A educação profissionalizante durante o estado ditatorial. **Congresso norte-nordeste de pesquisa e inovação**, v. 5, 2010.
- ANCHIETA, José de. **Cenograficamente**: da cenografia ao figurino. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- ARGAN, Giulio Carlos. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaios sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. FapUNIFESP. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>> Acesso em 20 jun. 2024.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: SEESP/Redefor, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/>> Acesso em 20 jun 2024.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- BARRET, Gisèle. Le spécialiste en “théâtre éducation”: une personnage étranger entre-deux. **IDEA Journal**, Toronto, v. 1, n. 1, p. 1-6, 1997.
- BARRETO, Carolina Marielli. Ensino de arte e educação profissional feminina: um estudo de caso sobre a escola profissional feminina de São Paulo. **Encontro de História da Arte**, n. 2, p. 41-46, 2006. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/eha/article/view/3579>> Acesso em 19 jun. 2024.
- BENEDETTI, Lúcia. **Aspectos do Teatro Infantil**. Rio de Janeiro: SNT, 1969.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte**: Do ensaio... à encenação. Campinas: Papirus, 2004.
- BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 25, n. 3, pp. 16-29. 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.26849/bts.v25i3.615>> Acesso em 19 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em 06 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 26 e os arts.**

39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em 23 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 06 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 06 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 20 jun. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, v. 2, 2000.

CARROZZINI, Giovanni. Esthétique et techno-esthétique chez Simondon. In: BARTHÉLÉMY, Jean-Hughes (org.). **Cahiers Simondon**, v. 3, p. 51-70, Paris: Harmattan, 2011.

CARVALHO, Antônio Benedito de. Dramatizações escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 9, n. 25, p. 314-321, 1946.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DEL NERO, Cyro. **Máquina para os deuses.** São Paulo: Edições Senac, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino da arte: Fundamentos e Proposições.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Emerson. **Da sensação ausente à sensação como potência: tema e variações sobre**

a relação arte-tecnologia. Tese Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012a. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/410/o/Tese_-_Da_sensa%C3%A7%C3%A3o_ausente_%C3%A0_sensa%C3%A7%C3%A3o_como_pot%C3%Aancia.pdf> Acesso em 01 out 2024.

FREIRE, Emerson. “Faltam-nos poetas técnicos”: Em direção a uma formação tecnoestética. In: FREIRE, E.; VERONA, J. A.; BATISTA, S. S. (orgs.) **Educação Profissional e Tecnológica**. Extensão e Cultura. p. 21-40. Jundiaí: Paco Editorial, 2018

FREIRE, Emerson. Tecno-estética e formação: Especulações iniciais a partir de Simondon e Buckminster-Fuller. **Filosofia e Educação**. Jundiaí, v. 6, n. 3, p. 235-259, 2014.

FREIRE, Emerson. Tecnólogo e Mercado: uma relação a ser revisitada. In: ALMEIDA, Ivanete B. P.; BATISTA, S. S. (orgs.). **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. p. 105-117. Jundiaí: Paco Editorial, 2012b.

GFAC. **Plano de Curso – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico de Informática para Internet**. Plano de curso n° 367. Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2018.

GFAC. **Plano de Curso – Habilitação Profissional de Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio**. Plano de curso n° 267. Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2013

GONZAGA, Aprígio. O Slojd e a formação moral dos jovens. **Revista Pedagogium**. Natal, n. 21, v. 5, p. 36-25, 1925.

HOWARD, Pamela. **O que é cenografia?** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

HUI, Yuk. **Recursivity and Contingency**. Londres: Rowman & Littlefield, 2019.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

KELLER, Max. A história da luz no teatro. **Espaço Cenográfico News**. São Paulo, n. 22, p. 5-10, 2005.

LEDUR, Rejane Reckziegel. A BNCC e o ensino das artes visuais. **Revista FAEB**, n. 5, v. 3, 2023.

MANTOVANI, Anna. **Cenografia**. São Paulo: Ática, 1989.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. p. 120-140. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MENDONÇA, Nunes. O educador na Escola Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 25, n. 61, p. 227-235, 1956.

MORAES, Carmen S. V. **A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo (1873 – 1934)**. Bragança Paulista: EDUSP, 2003.

MORAES, Carmen S. V. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de

colaboração e Sistema Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 34, n. 124, p. 979-1001, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300017>>. Acesso em 19 jun. 2024.

MOURA, Dante Henrique. A Educação Básica e a Educação profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e perspectivas de Integração. **Holos**. Rio Grande do Norte, a. 23, v. 2, pp. 04-30, 2007. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>> Acesso em 21 jun. 2024.

OLIVEIRA, Ruam. Uma conversa entre a educação e o projeto modernista de 1922. **Porvir - inovações em educação**, 2022. Disponível em: <<https://porvir.org/uma-conversa-entre-a-educacao-e-o-projeto-modernista-de-1922/>> Acesso em 23 fev. 2025.

PEIXOTO, Fernando. O Que é Teatro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. V. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. **Seminário Sobre Ensino Médio da Secretaria de Educação do Pará**. Pará, v. 8, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf> Acesso em 21 jun. 2024.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. O inconsciente estético. São Paulo: Editora 34, 2009.

RATTO, Gianni. **Antitratado de cenografia**, São Paulo: Edições Senac, 1999.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDRONI, Dudu. Maturando: aspectos do desenvolvimento do teatro infantil no Brasil. Rio de Janeiro: J. Di Giorgio, 1995.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n 9.256, de junho de 1938. Crêa, nesta Capital, uma Escola Normal Modêlo**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1938/decreto-9256-22.06.1938.html>> Acesso em 06 jan. 2025.

SCRUTON, Roger. **Beleza**. São Paulo: É Realizações, 2013.

SANTANA, Arão N. Paranaguá. Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco a sala de aula. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (orgs.). **Cartografias do ensino de teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

SIMÕES, Cibele Forjaz. **À Luz da Linguagem**: A iluminação cênica de instrumento da visibilidade à “Scriptura do visível”. Tese Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-18112013-155400/publico/CIBELEFORJAZSIMOES.pdf>> Acesso em 07 out 2024.

SIMONDON, Gilbert. **Do modo de existência dos objetos técnicos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

SIMONDON, Gilbert. Sobre a tecno-estética: Carta a Jacques Derrida. **Les Papiers du Collège International de Philosophie**. São Paulo, n. 12, p. 253-266, 1992.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa Omega, 1994.

VIERA, Marcilio de Souza. As Reformas Educacionais e o Ensino de Artes. *Revista Cocar. Pará*, v. 5, n. 10, p. 65-71, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/197/171>> Acesso em 07 out 2024.

APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
MENORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: Cenografia como fruição tecnoestética no ensino médio integrado, e sua seleção foi por ser aluno atualmente matriculado em curso de ensino médio integrado na Etec de Campo Limpo Paulista **e para que sua seleção seja efetivada este termo deve ser assinado, também, pelo seu responsável.**

Acreditamos que sua participação seja importante para que possamos objetivar a investigação de possibilidade de formação de espaços para ensino-aprendizagem que contemplem a dimensão tecno-estética dentro do ensino médio integrado. A sua participação no referido estudo prevê a documentação do processo de produção de objetos cenográficos a partir de texto cênico dentro do componente de artes, onde, pela manifestação de questões de natureza técnica e estética, se possibilitará a formação de um espaço de exploração tecno-estética.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. Esclarecemos, ainda, que os Termos assinados por você e seu responsável serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador, por um período mínimo de 05 anos.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, ou mesmo desistir da pesquisa. A Dissertação, com os resultados da pesquisa, ficará disponibilizada no site do Programa de Mestrado.



Prof. Dr. Emerson Freire
Diego Matioli
Orientador
e-mail: freire.emerson@uol.com.br



Pesquisador
e-mail: matioli.motta@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Idade:	

Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	

Assinatura do responsável legal pelo
participante da pesquisa

Sujeito da Pesquisa
Assinatura

ANEXO A – ROTEIRO ADAPTADO DE “A CARTOMANTE”

A cartomante

Adaptação teatral do conto homônimo de Machado de Assis

CENA 1 – CASA DE CAMILO.

(CAMILO ENTRA EM CENA, SE OLHA NO ESPELHO E SE PENTEIA. A CAMPAINHA TOCA. ELE ABRE A PORTA, VÊ QUE NÃO TEM NINGUÉM, FECHA-A E ACIDENTALMENTE, PISA NUMA CARTA NO CHÃO. ELE PEGA A CARTA, ABRE E LÊ.)

CAMILO: *(LENDO)* CAFÉ, LEITE? O QUE É ISSO? *(VIRA A CARTA)* AH! *(LÊ)* “VILELA DESCOBRIRÁ SOBRE VOCÊ E RITA. CONTAREI PARA ELE!”

CAMILO: AI MEU DEUS!

(A CAMPANHA TOCA)

CAMILO: QUEM ESTÁ AÍ? ANDA RESPONDE! QUEM ESTÁ AÍ?

RITA: SOU EU MEU AMOR!

(CAMILO ABRE A PORTA. RITA ENTRA E O ABRAÇA. ELE NÃO REAGE)

RITA: NOSSA CAMILO, POR QUE ESSA CARA?

(CAMILO FECHA A PORTA, E ENTREGA A CARTA A RITA. ELA ABRE)

RITA: *(LENDO)* CAFÉ, LEITE? *(CAMILO TIRA A CARTA DA MÃO DE RITA E VIRA DO OUTRO LADO E A ENTREGA NOVAMENTE)* “VILELA DESCOBRIRÁ SOBRE VOCÊ E RITA. CONTAREI PARA ELE!” *(SURPRESA)* NOSSA! AI MEU DEUS! E AGORA?

CAMILO: ACHO QUE DEVEMOS TERMINAR.

RITA: *(ABRAÇANDO CAMILO)* COMO ASSIM? VOCÊ NÃO ME AMA?

CAMILO: CLARO QUE AMO, MAS SE O VILELA DESCOBRE... ESTAMOS PERDIDOS. QUER DIZER, EU ESTOU PERDIDO!

RITA: NÃO SE PREOCUPE, MEU AMOR. VILELA NUNCA VAI DESCONFIAR. ORA, VOCÊS SÃO AMIGOS DESDE INFÂNCIA.

CAMILO: NÃO SEI, É MELHOR DARMOS UM TEMPO ENTÃO.

RITA: VAMOS FAZER O SEGUINTE. EU LEVO A CARTA PARA COMPARAR A LETRA COM AS CARTAS QUE LÁ APARECEREM, SE ALGUMA FOR IGUAL EU RASGO.

CAMILO: ESTÁ BEM.

(OS DOIS SE ABRAÇAM E SAEM DE CENA)

CENA 2 - CONSULTÓRIO DA CARTOMANTE. A CENA SE PASSA NUM AMBIENTE DE DOIS CÔMODOS.

(NO PRIMEIRO CÔMODO UMA SENHORA DORME E UM RAPAZ OBSERVA PELA JANELA. DENTRO DA SALA, MADAME DEDÉIA E UMA MULHER CONVERSAM)

MADAME DEDÉIA: *(ENTREGANDO UM PACOTE)* TOME SEU PAGAMENTO, MAS FALE O COMBINADO.

MULHER: CERTO. EU SOU ÓTIMA EM FAZER COM QUE AS PESSOAS ACREDITEM EM MIM, MADAME *(SORRI)*

ASSISTENTE: *(CHACOALHA A SENHORA QUE ESTÁ DEITADA)* ANDA, ACORDA. TEM CLIENTE CHEGANDO.

SENHORA: AI, AI. CALMA, QUE EU JÁ ESTOU INDO MEU FILHO.

(O ASSISTENTE ENTRA NA SALA DA CARTOMANTE)

ASSISTENTE: MADAME, TEMOS CLIENTE CHEGANDO.

MADAME DEDÉIA: ALELUIA!! DINHEIRO A VISTA! VÊ SE FAZ A SUA PARTE DIREITO.

MULHER: JÁ DISSE QUE SOU ÓTIMA NESSAS COISAS, MADAME.

MADAME DEDÉIA: FAÇAM O COMBINADO, QUE O DINHEIRO VEM EM DOBRO.

ASSISTENTE: SIM, MADAME.

(RITA ENTRA. ANGUSTIADA ELA RÓI AS UNHAS E SENTA-SE AO LADO DA SENHORA. O ASSISTENTE VOLTA AO CÔMODO E PISCA PARA A SENHORA)

RITA: A SENHORA ESTÁ NA FILA?

SENHORA: SIM, MAS PELO VISTO VOCÊ PRECISA MAIS DE MADAME DEDÉIA DO QUE EU.

RITA: INFELIZMENTE ACHO QUE SIM. NINGUÉM PODE ESTAR MAIS ENRASCADA DO QUE EU.

(SILÊNCIO)

SENHORA: QUAL O PROBLEMA, MINHA JOVEM? POR QUE TANTA TRISTEZA?

RITA: É QUE... NÃO SEI SE POSSO TE CONTAR. É UM PROBLEMA MEU.

SENHORA: COMO QUISER.

(SILÊNCIO. RITA RÓI AS UNHAS COM MAIS ANGÚSTIA)

RITA: AI QUE DEMORA!

SENHORA: É QUE A MADAME DEDÉIA É MUITO REQUISITADA.

(RITA VOLTA A ROER AS UNHAS. A SENHORA OLHA PARA O ASSISTENTE QUE LHE FAZ UM SINAL)

SENHORA: VOCÊ ESTÁ BEM, MINHA FILHA?

RITA: NÃO, NÃO MESMO. O CASO É QUE ME METI EM UMA ENRASCADA. SOU CASADA E ARRUMEI UM CASO. ESTOU APAIXONADA, MAS ELE QUER TERMINAR TUDO. ESTÁ COM MEDO DE ALGUMA TRAGÉDIA.

SENHORA: FIQUE CALMA, MINHA FILHA, A CARTOMANTE VAI DAR UM JEITO NISSO. OLHA, VÁ TOMAR ÁGUA PARA SE ACALMAR.

(RITA SE LEVANTA E SAI. A SENHORA SE VIRA E COCHICHA COM O ASSISTENTE. RITA VOLTA A SENTAR. A MULHER DEIXA A SALA DA CARTOMANTE)

MULHER: NOSSA, NÃO SEI COMO NÃO DESCOBRI MADAME DEDÉIA ANTES. ELA É SENSACIONAL. ATÉ ME DEU UMA GARRAFA TALISMÃ QUE TRAZ MUITA ENERGIA... (OLHA PARA A GARRAFA) POSITIVA!
(O ASSISTENTE ENTRA NA SALA DA CARTOMANTE E COCHICHA COM A CARTOMANTE)

SENHORA: VIU, MADAME DEDÉIA É ÓTIMA. VOCÊ SERÁ A PRÓXIMA A SE ATENDIDA.

RITA: TOMARA QUE ELA RESOLVA OS MEUS PROBLEMAS TAMBÉM.

ASSISTENTE: PODE ENTRAR SENHORA RITA.

(RITA ENTRA E SE SENTA NA CADEIRA)

MADAME DEDÉIA: ASSISTENTE, POR FAVOR.

(ASSISTENTE SE VIRA E SE TRANSFORMA NUMA MESA. A CARTOMANTE PÕE AS CARTAS SOBRE ELE)

MADAME DEDÉIA: TIRE UMA CARTA, POR FAVOR.

(RITA TIRA UMA CARTA, NERVOSA)

MADAME DEDÉIA: ESTOU VENDENDO... AS CARTAS NÃO MENTEM! SEU PROBLEMA É AMOROSO. VOCÊ ESTÁ COM DÚVIDA SOBRE O AMOR QUE ELE SENTE POR VOCÊ, COM MEDO QUE TUDO DÊ ERRADO. VOCÊS SÃO QUATRO. (O ASSISTENTE CUTUCA A MADAME) AI! DESCULPE, ESTOU FORA DE SINTONIA. VOCÊS SÃO TRÊS, TUDO DARÁ CERTO. ELE TE AMA, MENINA.

(RITA ENXUGA OS OLHOS)

RITA: AI MADAME! A SENHORA É DEMAIS! OBRIGADA! OBRIGADA!

(PAGA A CARTOMANTE E SAI ABRAÇANDO TODOS E GRITANDO MUITO FELIZ)

CENA 3 - CASA DE VILELA E RITA.

(O MORDOMO ENTRA SEGURANDO UMA BANDEJA COM COPOS E UMA GARRAFA DE VINHO. RITA ENTRA SE SERVE E SENTA NO SOFÁ. A CAMPAINHA TOCA)

RITA: ATENDA, POR FAVOR, ALFRED.

(O MORDOMO ABRE A PORTA. CAMILO ENTRA)

MORDOMO: POSSO PEGAR SEU CASACO, SENHOR?

CAMILO: POR FAVOR.

(CAMILO ABRAÇA RITA. OLHA PARA O MORDOMO E TENTA DISFARÇAR. O MORDOMO FINGE NÃO ESTAR PRESTANDO ATENÇÃO)

CAMILO: (DANDO UM BEIJO NA MÃO DE RITA) COMO VAI?

RITA: VOU BEM CAMILO. ALFRED, VÁ A ADEGA E TRAGA UM VINHO FRANCÊS PARA QUANDO VILELA CHEGAR.

ALFRED: SEI, PARA O VILELA...

RITA: O QUE DISSE?

ALFRED: ESTOU INDO.

(ALFRED SAI DE CENA)

RITA: TENHO QUE FALAR RÁPIDO. EU FUI À CARTOMANTE MADAME DEDÉIA, PARA FALAR SOBRE NOSSO ROMANCE E...

CAMILO: ONDE?

RITA: NA MADAME DEDÉIA. ELA ME DISSE QUE TUDO FICARÁ BEM.

CAMILO: AI, MEU DEUS! COM ESSE NOME? ELA TE FEZ DE PALHAÇA. NÃO EXISTE ESSE NEGÓCIO DE PREVER O FUTURO!

RITA: ORA CAMILO, EXISTEM MAIS COISAS ENTRE O CÉU E A TERRA DO QUE NÓS SUPOMOS. E OLHA... ELA PREVIU TUDO ANTES MESMO QUE EU DISSESSE QUALQUER COISA.

CAMILO: ESTÁ BEM RITA!

RITA: O QUE IMPORTA MEU AMOR, É QUE TUDO VAI DAR CERTO. E AGORA EU TENHO CERTEZA DE QUE VOCÊ ME AMA DE VERDADE.

CAMILO: EU SEMPRE TE AMAREI, MEU AMOR.

(A CAMPAINHA TOCA NOVAMENTE)

RITA: DEVE SER O VILELA. ALFRED!

(ALFRED ENTRA COM UMA BANDEJA COM VINHO E TAÇAS NA MÃO E ABRE A PORTA)

VILELA: BOA TARDE, CAMILO. BOA TARDE, QUERIDA. DESCULPEM O ATRASO.

RITA: ESTÁVAMOS TE ESPERANDO MEU AMOR.

(VILELA SE SENTA E ALFRED SERVE A BEBIDA)

VILELA: DESCULPEM-ME, MAS TIVE QUE RESOLVER UMAS COISAS ANTES DE VIR.

CAMILO: ENTENDO.

RITA: MEU AMOR, SEU CADARÇO ESTÃO DESAMARRADOS.

(ENQUANTO VILELA AMARRA O SAPATO, RITA E CAMILO CRUZAM OS BRAÇOS E UM BEBEM DO DRINK DO OUTRO)

VILELA: ANDA SUMIDO, CAMILO. FICAMOS COM SAUDADE, NÃO É MEU AMOR?

RITA: CLARO!

CAMILO: É, MUITO TRABALHO. AS COISAS ESTÃO PESADAS LA NA REPARTIÇÃO.

VILELA: AH, ENTENDO. MAS...

RITA: VILELA, QUERIDO, ABRA A JANELA, POR FAVOR.

VILELA: CLARO QUERIDA.

(VILELA VAI EM DIREÇÃO À JANELA PARA ABRI-LA. ENQUANTO ISSO, RITA VIRA-SE PARA CAMILO E BOTA O DEDO NA BOCA, PISCANDO. VILELA SE VIRA E VÊ OS DOIS SE PAQUERANDO. COÇA A CABEÇA PIGARREIA E OS DOIS TENTAM DISFARÇAR)

RITA: AI, MINHA BOCA ESTÁ TÃO RESSECADA!

CAMILO: DEVE SER O FRIO!

VILELA: COMO FOI O DIA DE VOCÊS?

RITA: BOM.

CAMILO: ÓTIMO. *(GAGUEJANDO)* MAS QUE TAL IRMOS ANDANDO? A MISSA COMEÇA EM VINTE MINUTOS.

VILELA: ENTÃO VAMOS.

(CAMILO, VILELA E RITA DEIXAM AS TAÇAS SOBRE A MESA E SAEM DE CENA)

ALFRED: AGORA VILELA E CAMILO VÃO ME PAGAR

(O MORDOMO LEMBRA DE SEUS TEMPOS DE COLÉGIO. DOIS MENINOS ENTRAM EM CENA, ENQUANTO O MORDOMO LÊ UM LIVRO. UM DOS MENINOS O PUXA PELA BLUSA. O MORDOMO COMEÇA A GRITAR)

CAMILO CRIANÇA: VOCÊ VAI FAZER O MEU DEVER E O DO VILELA. ENTENDIDO?

ALFRED: ESTÁ BEM.

(CAMILO O SOLTA, E VILELA EMPURRA O MORDOMO. AMBOS SAEM, E O MORDOMO PERMANECE CAÍDO NO CHÃO. FLASHBACK ACABA. MORDOMO SE LEVANTA E SE SENTA NA CADEIRA)

MORDOMO: VOCÊS PODEM NÃO SE LEMBRAR DO QUE FAZIAM, MAS EU ESPEREI ANOS POR ESTE MOMENTO. *(PEGA PAPEL E CANETA E COMEÇA A ESCREVER)* VOU ACABAR COM ESTA POUCA VERGONHA. DESTRUIR ESTE CASAMENTO E ESTE ROMANCE. EU HEI DE ME VINGAR DE VOCÊS. *(CONTINUA ESCREVENDO A CARTA. COLOCA O PAPEL EM UM ENVELOPE E SAI).*

CENA 4 - ESCRITÓRIO DE VILELA.

(ELE ESTÁ SENTADO EM SUA MESA, LENDO ALGUNS DE SEUS RELATÓRIOS)

VILELA: AI MEU DEUS, MINHAS CANETAS ESTÃO DESARRUMADAS *(PEGA UMA DAS CANETAS E A OBSERVA POR UM TEMPO)*. ROSA NÃO COMBINA COM NENHUMA OUTRA COR! *(ELE COMEÇA A ARRUMAR AS CANETAS NA ORDEM CERTA. TERMINA DE ARRUMÁ-LAS E BEBE SEU CAFÉ, EM SEGUIDA CUSPINDO-O)* ESTÁ GELADO!

(OUVE-SE UMA BATE NA PORTA. UMA CARTA PASSA POR BAIXO DELA)

VILELA: O QUE É ISSO? UMA CARTA FORA DO LUGAR? *(PEGA A CARTA E ABRE)* “VILELA, RITA ESTÁ TENDO UM CASO. E NÃO É COM QUALQUER UM. COM SEU MELHOR AMIGO, CAMILO. TOME CONTA DE SUA MULHER”.

(VILELA COMEÇA A TER UM ATAQUE DE ASMA, TENTANDO RESPIRAR. PEGA UM SACO PLÁSTICO E PASSA A RESPIRAR DENTRO DELE)

VILELA: CAMILO, AQUELE BASTARDO MEXICANO! EU BEM QUE DESCONFIAVA! ELES HÃO DE ME PAGAR. *(SENTA-SE À MESA, PEGA UMA CANETA E UM PAPEL E COMEÇA A ESCREVER)* “VEM JÁ, JÁ À NOSSA CASA; PRECISO FALAR-TE SEM DEMORA”. MALDITO, EU ACABO COM A VIDA DE VOCÊS! *(VILELA SAI DE CENA)*

CENA 5 - ESCRITÓRIO DE CAMILO.

(ELE ENTRA NA SALA, SENTA-SE À MESA, PÕE AS PERNAS SOBRE A MESA E ABRE O JORNAL)

CAMILO: NOSSA, O PREÇO DO FRANGO ABAIXOU.

(ELE PÕE O JORNAL SOB SEU ROSTO E TIRA UMA SONECA. ELE ACORDA COM O BATER DA PORTA)

SECRETÁRIA: CAMILO, ENTREGUE LOGO O CURRÍCULO!

CAMILO: *(BOCEJANDO)* CARAMBA, ESTOU CHEIO DE COISAS PARA FAZER... *(PENTEIA O CABELO PRA UM LADO)* ENTREGAR O CURRÍCULO, *(PENTEIA PARA O OUTRO LADO)* PREPARAR MEU SEMINÁRIO *(DEIXA O PENTE EM CIMA DA MESA)* E ENTREGAR O RELATÓRIO PARA O CHEFE. *(SE ESPREGUIÇA)* VAMOS LÁ! AO TRABALHO.

(ENTRA A SECRETÁRIA)

SECRETÁRIA: CAMILO, CORRESPONDÊNCIA DO DOUTOR VILELA PARA O SENHOR!

CAMILO: O QUE É ISSO? “VEM JÁ, JÁ A NOSSA CASA: PRECISO FALAR-TE SEM DEMORA. ASSINADO VILELA”.

(CAMILO DOBRA A CARTA E PÕE EM SEU BOLSO, PREOCUPADO E SOLUÇANDO.)

CAMILO: MEU DEUS! SERÁ QUE ELE DESCOBRIU SOBRE MEU ROMANCE COM RITA? O QUE ACONTECEU? O QUE QUE EU FAÇO, MEU DEUS! ME DÁ UMA LUZ! *(SENTA-SE A MESA E ABAIXA A CABEÇA SOBRE O JORNAL. LIMPANDO AS LÁGRIMAS)* “MADAME DEDÉIA PREVÊ SEU FUTURO E RESOLVE SEUS PROBLEMAS EM MENOS DE TRÊS MINUTOS”. É A CARTOMANTE QUE RITA ME DISSE! MAS É BESTEIRA... OU SERÁ QUE DEVO IR? MELHOR PREVENIR DO QUE REMEDIAR.

(CAMILO PEGA O JORNAL, ANOTA O ENDEREÇO E GUARDA O JORNAL)

CAMILO: VOU DAR UMA PASSADA NESSA TAL MADAME DEDÉIA E DEPOIS VOU FALAR COM VILELA.

(CAMILO SAI DE CENA)

CENA 6 - CONSULTÓRIO DA CARTOMANTE. A CENA SE PASSA NUM AMBIENTE DE DOIS CÔMODOS.

(NO PRIMEIRO CÔMODO UMA SENHORA DORME E UM RAPAZ OBSERVA PELA JANELA. DENTRO DA SALA, MADAME DEDÉIA E UMA MULHER CONVERSAM)

ASSISTENTE: ACORDA! TEM CLIENTE CHEGANDO!

(SENHORA ACORDA. CAMPAINHA TOCA. ASSISTENTE ABRE A PORTA E CAMILO ENTRA)

CAMILO: NÃO ACREDITO QUE EU ESTOU AQUI!

ASSISTENTE: VOU VERIFICAR SE MADAME DEDÉIA PODE ATENDÊ-LO.

(ASSISTENTE VAI PARA O OUTRO LADO DA CENA E CAMILO SE SENTA AO LADO DA SENHORA)

SENHORA: VOCÊ ESTÁ BEM?

CAMILO: NA VERDADE, NÃO! ESTOU COM PROBLEMAS!

SENHORA: ACALME-SE, NÃO HÁ PROBLEMAS QUE NÃO POSSAM SER RESOLVIDOS!

CAMILO: TEMOS QUE OS MEUS NÃO! DESCONFIO QUE MEU AMIGO DESCOBRIU O ROMANCE QUE

TENHO COM A MULHER DELE!

SENHORA: CRUZES, VOCÊ FEZ ISSO?

CAMILO: FIZ! MAS ESTOU ARREPENDIDO!

SENHORA: ACALME-SE, MEU FILHO! MADAME DEDÉIA É A SOLUÇÃO!

(ENTRA O ASSISTENTE E FAZ UM SINAL PARA A SENHORA)

SENHORA: VAI BEBER UMA ÁGUA, MEU QUERIDO.

CAMILO: SIM, VOU BEBER! QUEM SABE ME ACALMO UM POUCO!

(CAMILO VAI ATÉ O FILTRO E BEBE UM COPO D'ÁGUA. SENHORA COCHICHA ALGO COM O ASSISTENTE, QUE SAI E VAI COCHICHAR COM MADAME DEDÉIA. CAMILO VOLTA E SE SENTA. EM SEGUIDA A MULHER SAI DA SALA)

MULHER: NOSSA, NÃO SEI COMO NÃO DESCOBRI MADAME DEDÉIA ANTES! ELA É SENSACIONAL!

ASSISTENTE: PODE ENTRAR!

(CAMILO ENTRA NA SALA. MADAME DEDÉIA ESTALA OS DEDOS E ASSISTENTE VIRA A MESA. MADAME COLOCA 3 CARTAS SOBRE A MESA)

MADAME DEDÉIA: ESCOLHA UMA CARTA! *(CAMILO APONTA E MADAME VIRA A CARTA)* ESTOU VENDENDO! AS CARTAS NÃO MENTEM! ESTÁ VENDENDO? UM TRÊS DE ESPADAS! SEU PROBLEMA É AMOROSO! VOCÊS SÃO TRÊS! PEGUE OUTRA. *(CAMILO PEGA A CARTA E ENTREGA)* ESTOU VENDENDO! ESTÁ TRAINDO SEU MELHOR AMIGO COM A MULHER DELE! *(CAMILO ASSUSTADO BALANÇA A CABEÇA POSITIVAMENTE. MADAME VIRA A ÚLTIMA CARTA)* FIQUE CALMO, EU VEJO AQUI QUE TUDO FICARÁ BEM! ELE NÃO DESCONFIA DE NADA. MANTENHA A CAUTELA PARRA TUDO NÃO IR POR ÁGUA ABAIXO.

CAMILO: AH, GRAÇAS A DEUS! OBRIGADO. NEM SEI COMO LHE AGRADECER!

MADAME DEDÉIA: CINQUENTA CRUZEIROS!

CAMILO: AH, SIM CLARO, OBRIGADO.

(CAMILO SAI)

MADAME: VOLTE SEMPRE!

CENA 7 -CASA DE VILELA E RITA

(O MORDOMO ESTÁ EM PÉ AO LADO DA PORTA. CAMPAINHA TOCA. ELE ABRE E VILELA ENTRA BUFANDO)

VILELA: ONDE ESTÁ A RITA?

MORDOMO: CALMA, SENHOR! ELA FOI À MERCEARIA.

VILELA: SAIA DA MINHA FRENTE, SEU IMPRESTÁVEL.

(MORDOMO SAI CORRENDO E SE ESCONDE PARA OBSERVAR TODA A CENA A SEGUIR. TOCA A CAMPAINHA. VILELA ABRE A PORTA)

VILELA: RITA, SUA IMORAL! NÃO ACREDITO QUE TENHA FEITO ISSO COMIGO! EU QUE SEMPRE TE AMEI E ...

RITA: FEITO O QUÊ?

VILELA: *(ESFREGANDO A CARTA NA CARA DE RITA)* ISSO!

RITA: “VILELA, RITA ESTÁ TE TRAINDO. E NÃO É COM QUALQUER UM! COM SEU MELHOR AMIGO CAMILO! TOME CONTA DE SUA MULHER!” *(RITA DOBRA A CARTA E COMEÇA A CHORAR)* ISSO É CALÚNIA, VILELA! *(AJOELHA-SE)* POR FAVOR, NÃO ACREDITE NELES!

VILELA: DIGA A VERDADE! *(DÁ UM TAPA NO ROSTO DE RITA, QUE CAI NO CHÃO)*

RITA: CALMA, MEU AMOR!

VILELA: MEU AMOR? SUA IMORAL! DIGA A VERDADE!

RITA: ME LARGA! EU FALO A VERDADE!

RITA: EU TE TRÁÍ!

VILELA: VOCÊ ME TRAIU?

RITA: MAS FOI APENAS UMA VEZ!

VILELA: *(TIRANDO UMA ARMA DO PALETÓ)* ENTÃO VAI SER SÓ UM TIRINHO!

(VILELA ATIRA EM RITA. ELA CAI NO CHÃO MORTA)

(A CAMPAINHA TOCA, VILELA ATENTE)

VILELA: VOCÊ, SEU BASTARDO! NÃO ACREDITO QUE TENHA FEITO ISSO COMIGO!

CAMILO: CALMA, VILELA. EU POSSO EXPLICAR. *(VÊ O CORPO DE RITA NO CHÃO E GRITA)* EU NÃO ACREDITO! O QUE VOCÊ? *(SE AJOELHA E ABRAÇA O CORPO DE RITA)* VOCÊ A MATOU! EU A AMAVA!

VILELA: E VOCÊ ESTÁ PRESTE A SE UNIR COM ELA

(VILELA ATIRA E CAMILO CAI NO CHÃO, MORTO. VILELA JOGA A ARMA NO CHÃO E SAI DA CENA CORRENDO)

(ALFRED SAI DE SEU ESCONDERIJO E ENCARA A CENA HORRORISADO)

MORDOMO: AI, MEU JESUS CRISTINHO! CHICOTEIA-ME! O QUE EU FIZ? COMO EU PUDE?

(ALFRED SE JOGA NO CHÃO AO LADO DOS CORPOS)

(FIM)

ANEXO B – ROTEIRO ADAPTADO DE “SONHO DE UMA NOITE DE VERÃO”

Sonho de uma noite de verão

Adaptação da peça teatral de William Shakespeare

CENA 1 – (SALÃO DO PALÁCIO DE TESEU NA GRÉCIA ANTIGA)

(TESEU SENTADO EM SEU TRONO, HIPÓLITA A SEU LADO)

TESEU: MINHA QUERIDA HIPÓLITA, A NOITE DE NOSSO CASAMENTO SE APROXIMA. FALTAM SÓ QUATRO DIAS PARA A DATA TÃO ESPERADA!

HIPÓLITA: ATÉ LÁ, MEU QUERIDO TESEU, O TEMPO VAI PASSAR COMO NUM SONHO!

TESEU: VAMOS FAZER UMA FESTA INESQUECÍVEL...

(ENTRA EGEU, HÉRMIA, LISANDRO E DEMÉTRIO)

EGEU: SALVE, AMADO DUQUE!

TESEU: BEM-VINDO, MEU BOM EGEU. QUAIS SÃO AS NOVIDADES?

EGEU: NADA BOAS, ALTEZA. MINHA FILHA HERMIA TEIMA EM NÃO SE CASAR COM DEMÉTRIO, O MARIDO QUE EU ESCOLHI PARA ELA, POR CAUSA DE LISANDRO E SUAS JURAS DE AMOR. ENTÃO, PEÇO PERMISSÃO A VOSSA ALTEZA PARA EXERCER O ANTIGO PRIVILÉGIO DOS PAIS DE ATENAS.

TESEU: ACALME-SE MEU BOM EGEU. O QUE VOCÊ DIZ, HÉRMIA?

HÉRMIA: PEÇO A VOSSA ALTEZA QUE ME PERDOE E DIGA QUAL É A PIOR COISA QUE PODE ACONTECER SE EU NÃO ACEITAR ME CASAR COM DEMÉTRIO.

TESEU: SÃO DOIS OS CASTIGOS POSSÍVEIS: VOCÊ PODE SER CONDENADA A VIVER COMO UMA MONJA, AFASTADA DAS OUTRAS PESSOAS PARA SEMPRE; A ALTERNATIVA É APENA DE MORTE.

HÉRMIA: EU PREFIRO MORRER A TER QUE CASAR COM UMA PESSOA QUE NÃO AMO. **TESEU:** TENHA CALMA, MINHA QUERIDA. NÃO RESPONDA AGORA. REFLITA COM SABEDORIA... QUANDO CHEGAR A NOITE DE MEU CASAMENTO COM A MULHER QUE AMO, VOCÊ DARÁ SUA DECISÃO.

DEMÉTRIO: LISANDRO, DEIXE DE LADO ESTA LOUCURA.

LISANDRO: VOCÊ CONQUISTOU O AMOR DO PAI DELA, DEMÉTRIO. EU FICO COM O DE HÉRMIA. VOCÊ SE CASA COM ELE E EU COM ELA.

EGEU: VOCÊ É UM ATREVIDO.

TESEU: AGORA BASTA, MEU CASAMENTO ESTÁ CHEGANDO E NÃO QUERO SABER DE PROBLEMAS ATÉ LÁ.

(LEVANTANDO-SE) **DEMÉTRIO** E **EGEU**, VENHAM COMIGO. VAMOS TER UMA CONVERSA EM PARTICULAR.

QUANTO A VOCÊ, MINHA BELA HÉRMIA, PROCURE REFLETIR COM SABEDORIA. NÃO PODEMOS ABRIR EXCEÇÕES PARA AS LEIS DE ATENAS. E ELAS SÃO CLARAS: VOCÊ TERÁ DE MORRER OU DE VIVER RECLUSA COMO UMA MONJA. VENHA MINHA AMADA HIPÓLITA. VAMOS EGEU E DEMÉTRIO. PRETENDO INCUMBIR VOCÊS DE ALGUNS ASSUNTOS RELATIVOS AO NOSSO CASAMENTO.

EGEU: COM O MAIOR PRAZER, ALTEZA.

(TESEU, EGEU, DEMÉTRIO E HIPÓLITA SAEM)

LISANDRO: HÉRMIA, EU TENHO UMA TIA RICA QUE MORA A SETE LEGUAS DAQUI. ELA ME TRATA COMO SE EU FOSSE SEU FILHO. AS LEIS DE ATENAS SÃO DURAS, MAS NÃO VALEM NADA NA TERRA ONDE ELA MORA. É LÁ QUE PODEMOS NOS CASAR. SE VOCÊ ME AMA DE VERDADE, FUJA DA CASA DO SEU PAI AMANHÃ A NOITE. VOU TE ESPERAR NA FLORESTA.

HÉRMIA: JURO POR VÊNUS, DEUSA DO AMOR, QUE AMANHÃ ESTAREI LÁ.

LISANDRO: HÉRMIA, VEJA QUEM ESTÁ CHEGANDO.

(ENTRA HELENA)

HÉRMIA: HELENA! SEMPRE TÃO BONITA MINHA AMIGA! DE ONDE ESTÁ VINDO?

HELENA: BONITA, EU? QUEM ME DERA. VOCÊ É QUE É TÃO BONITA QUE DEMÉTRIO NEM OLHA MAIS PARA MIM.

HÉRMIA: HELENA, A LOUCURA DELE NÃO É POR MINHA CULPA.

HELENA: É VERDADE, NÃO É POR SUA CULPA, MAS É PELA BELEZA. QUISERA EU TER ESSA CULPA.

HÉRMIA: FIQUE TRANQUILA ELE NÃO VAI MAIS VER A MINHA CARA. LISANDRO E EU VAMOS FUGIR.

HELENA: FUGIR?

LISANDRO: HELENA, SÓ VOCÊ VAI SABER DE NOSSO SEGREDO. NÃO CONTE A NINGUÉM. AMANHÃ À NOITE QUANDO A DEUSA LUA ESTIVER NOS CÉU EU E HÉRMIA TEREMOS FUGIDO.

HELENA: ADEUS AMIGA, REZE POR NÓS... E TENHA BOA SORTE COM DEMÉTRIO.

LISANDRO: ADEUS, HELENA. QUE DEMÉTRIO AME VOCÊ TANTO QUANTO É AMADO.

(SAEM HÉRMIA E LISANDRO)

HELENA: COMO É QUE ALGUNS PODEM SER MAIS FELIZES. POR QUE DEMÉTRIO NÃO OLHA MAIS PRA MIM? QUERIA TANTO CONQUISTÁ-LO... AH JÁ SEI! VOU CONTAR A ELE QUE LISANDRO E HÉRMIA VÃO FUGIR. SE DEMÉTRIO ME AGRADECER POR ESTA INFORMAÇÃO JÁ ME SENTIREI MAIS FELIZ

(HELENA SAI)

CENA 2 - (EM UMA CABANA)

(ENTRAM MARMELO, FLAUTA, PROFUNDO E ESFOMEADO)

MARMELO: JÁ CHEGARAM TODOS?

FLAUTA: SIM.

PROFUNDO: ENTÃO MEU CARO PEDRO MARMELO CONTE QUAL É O TEMA DA PEÇA E EM SEGUIDA LEIA O NOME DOS ATORES.

MARMELO: MUITA ATENÇÃO, POIS VAMOS REPRESENTAR NA FRENTE DO DUQUE E DA DUQUESA NA NOITE DO CASAMENTO. A PEÇA É SOBRE UM CASAMENTO. O TÍTULO É: A COMÉDIA MUITO LAMENTÁVEL DE PÍRAMO E TÍSBE.

PROFUNDO: SÓ PELO NOME DÁ PRA SE VER QUE É UMA BELA OBRA DE ARTE.

MARMELO: SILÊNCIO! NICOLAU PROFUNDO, TECELÃO.

PROFUNDO: PRESENTE. DIGA QUAL SERÁ O MEU PAPEL, E CHAME O SEGUINTE.

MARMELO: VOCÊ SERÁ PÍRAMO

PROFUNDO: QUEM É PÍRAMO? UM APAIXONADO OU UM TIRANO?

MARMELO: É UM APAIXONADO!

PROFUNDO: HUM... ISSO VAI REQUERER ALGUMAS LÁGRIMAS NA REPRESETAÇÃO PARA FICAR MAIS REALISTA...

MARMELO: FAÇA COMO ACHAR MELHOR. FRANCISCO FLAUTA!

FLAUTA: AQUI

MARMELO: VOCÊ SERÁ TÍSBE.

FLAUTA: QUEM É TÍSBE? UM GUERREIRO?

MARMELO: NÃO, É A DAMA POR QUEM PÍRAMOS SE APAIXONA. E COMO É REGRA NO NOSSO TEATRO OS PAPEIS FEMININOS SÃO REPRESENTADOS POR HOMENS.

FLAUTA: NÃO SENHOR, EU NÃO VOU FAZER PAPEL DE MULHER! DEPOIS, MINHA BARBA JÁ ESTÁ MEIO CRESCIDA.

MARMELO: ISTO NÃO É PROBLEMA. VOCÊ VAI REPRESENTAR USANDO UMA MÁSCARA E PODE DISFARÇAR FALANDO FINO...

PROFUNDO: AH, SE FOR PARA ESCONDER O ROSTO, EU TAMBÉM POSSO FAZER O PAPEL DE MULHER. EU SEI FAZER (*VOZ BEM GROSSA*) "TISBE, TISBE, ESTOU AQUI" (*RESPONDE PARA SI MESMO FALANDO FINO*) "AH, PÍRAMO, MEU AMOR EU ESTOU AQUI, EU TISBE, A MULHER QUE VOCÊ AMA"

MARMELO: NÃO, NÃO VOCÊ SERÁ TISBE, JÁ DISSE! RÓBIM ESFOMEADO.

ESFOMEADO: PRESENTE!

MARMELO: VOCÊ SERÁ O PAI DE PÍRAMO! EU VOU FAZER O PAPEL DO PAI DE TISBE. ORDEIRO FARÁ O PAPEL DO LEÃO.

ORDEIRO: O PAPEL DO LEÃO? ELE JÁ ESTÁ ESCRITO? SE ESTIVER PRONTO, POR FAVOR, ME ENTREGUE IMEDIETAMENTE AS FALAS, EU SOU LENTO PARA DECORAR.

MARMELO: SANTA PACIÊNCIA. O LEÃO SÓ RUGE, VOCÊ PODE IMPROVISAR. BEM, ACHO QUE A PEÇA JÁ ESTA BASTANTE ENCAMINHADA. O NOSSO PRIMEIRO ENSAIO SERÁ AMANHÃ À NOITE NA FLORESTA.

PROFUNDO: ÓTIMO! ASSIM, LONGE DE TODOS, VAMOS SENTIR MENOS VERGONHA PARA ENSAIAR. DECOREM O TEXTO, DEVEMOS ESTAR BEM AFIADOS PARA AMANHÃ. ATÉ
(*TODOS SAEM*)

CENA 3 – (NA FLORESTA)

(*ENTRAM PUCK E TEIA-DE-ARANHA*)

PUCK: FADINHA PARA ONDE VOCÊ VAI?

TEIA-DE-ARANHA: EU ESTOU COM PRESSA! TENHO QUE BUSCAR MAIS ORVALHO PARA COLOCAR UMA PÉROLA EM CADA FLOR. NOSSA RAINHA ESTÁ CHEGANDO.

PUCK: O REI OBERON TAMBÉM ESTÁ CHEGANDO. TOMARA QUE ELE NÃO VEJA A RAINHA TITÂNIA. ELES NÃO CONSEGUEM SE VER E NÃO BRIGAR.

TEIA-DE-ARANHA: NOSSA, NEM ME FALE. AS BRIGAS DAQUELES DOIS DEIXAM TODOS ENLOUQUECIDOS. MAS ESPERE, QUEM É VOCÊ?

PUCK: SOU PUCK E SIRVO AS ORDENS DO REI OBERON.

TEIA-DE-ARANHA: VOCÊ NÃO É AQUELE ESPÍRITO MALUCO QUE VIVE ATRAPALHADO OS OUTROS?

PUCK: FADINHA, VOCÊ DISSE TODA VERDADE. ADORO PREGAR PEÇAS EM BOBALHÕES. OBERON SE DIVERTE COMIGO. MAS VEJA FADINHA, OLHE TITÂNIA E O MEU MESTRE ESTÃO CHEGANDO.

(ENTRAM TITÂNIA POR UM LADO E OBERON DO OUTRO)

OBERON: PÉSSIMO ENCONTRO AO LUAR, ORGULHOSA TITÂNIA.

TITÂNIA: QUE OUVE OBERON? TEIA DE ARANHA E PUCK É MELHOR SAÍREM DE PERTO.

OBERON: MAS O QUE É ISSO NÃO SOU MAIS O SEU DONO?

TITÂNIA: VEJAM SÓ QUEM ESTÁ FALANDO... EU É QUE SOU A SUA DONA... E FIQUEI SABENDO QUE VOCÊ VEIO DE LONGE SÓ PORQUE AQUELA SUA VELHA NAMORADA VAI SE CASAR COM TESEU.

OBERON: VOCÊ NÃO TEM VERGONHA TITÂNIA? SABENDO QUE EU SEI DO SEU AMOR POR TESEU?

TITÂNIA: TUDO ISSO É INVENÇÃO DO SEU CIÚME! OBERON, NÃO AGUENTO MAIS BRIGAR COM VOCÊ. NOSSAS DISCUSSÕES ESTÃO DEIXANDO ATÉ A NATUREZA ENLOUQUECIDA. TODA VEZ QUE BRIGAMOS, CAUSAMOS MUITA CONFUSÃO, ATÉ A NATUREZA SOFRE. O INVERNO VIRA VERÃO E O OUTONO VIRA PRIMAVERA. OBERON VAMOS POR UM BASTA NISSO.

OBERON: CLARO, TITÂNIA! SEREMOS CORDIAIS! QUANTO TEMPO PRETENDE FICAR POR AQUI?

TITÂNIA: ATÉ O CASAMENTO DE TESEU. ATÉ LA, VAMOS EVITAR NOS ENCONTRAR. (PARA A FADA) VAMOS EMBORA, TEIA DE ARANHA, SE EU CONTINUAR NESSE RECINTO A SITUAÇÃO FICARÁ COMPLICADA.

(TITÂNIA E TEIA-DE-ARANHA SAEM)

OBERON: VÁ EMBORA... *(VIRA-SE PARA PUCK)* ESCUTE SÓ...PRECISO DAQUELA FLOR ROXA QUE CRESCE LÁ NO CAMPO E AS MENINAS CHAMAM DE AMOR-PERFEITO. SE ESTA FLOR FOR ESPREMIDA SOBRE AS PÁLPEBRAS DE ALGUÉM ADORMECIDO DEIXARÁ A PESSOA PERDIDAMENTE APAIXONADA PELO PRIEMEIRO SER QUE AVISTAR QUANDO ACORDAR. VÁ. E ESTEJA DEVOLTA ANTES QUE UMA BALEIA POSSA NADAR UMA LÉGUA!

PUCK: NÃO SE PREOCUPE, EU POSSO DAR A VOLTA AO MUNDO EM UM PISCAR DE OLHOS.

(PUCK SAI)

OBERON: ASSIM QUE TITÂNIA DORMIR ESPREMO AS PÉTALAS SOBRE SEUS OLHOS, A PRIMEIRA COISA QUE ELA VIR SE MEXENDO, SEJA UM LEÃO OU UM URSO, A TONTA SE APAIXONARÁ PERDIDAMENTE. DEPOIS POSSO DESFAZER O FEITIÇO COM OUTRA ERVA QUE CONHEÇO. EI, QUEM VEM CHEGANDO? VOU CONTINUAR INVISÍVEL, ESCUTANDO A CONVERSA DELES

(DEMÉTRIO ENTRA SEGUIDO DE HELENA)

DEMÉTRIO: QUER PARAR DE VIR ATRÁS DE MIM?

HELENA: O QUE EU POSSO FAZER? VOCÊ ME ATRAI COMO UM IMÃ.

DEMÉTRIO: NÃO QUERO SABER DE SEU AMOR SÓ QUERO QUE VOCÊ ME DEIXE EM PAZ. EU JÁ DISSE, EU AMO A HÉRMIA E NÃO VOCÊ!

HELENA: MAS DEMÉTRIO....

DEMÉTRIO: QUER PARAR DE ME SEGUIR?

(DEMÉTRIO SAI)

HELENA: MEU AMOR, VOLTE AQUI...

(HELENA SAI)

OBERON: *(RINDO)* NÃO SE PREOCUPE MENINA! ACHO QUE CONSIGO TE AJUDAR. EM POUCO TEMPO DEMÉTRIO

QUE ESTARÁ APAIXONADO POR VOCÊ.

(ENTRA PUCK)

OBERON: TROUXE A FLOR?

PUCK: É ESTÁ AQUI?

OBERON: PODE ME ENTREGAR, POR GENTILEZA. PUCK, PEGUE ESTA PÉTALA E VÁ PROCURAR UMA MENINA APAIXONADA QUE ESTÁ ATRÁS DE UM RAPAZ QUE NÃO SABE O QUE É AMOR. ELES FORAM POR ALÍ (APONTA) VOCÊ VAI RECONHECER O RAPAZ PELAS ROUPAS ATENIENSES. NÃO FALHE PUCK.

PUCK: PODE DEIXAR MESTRE... VOU FAZER TUDO DIREITINHO.

(SAEM PUCK E OBERON)

CENA 4 - (EM OUTRA PARTE DA FLORESTA)

(FADA CANTA UMA MÚSICA PARA TITÂNIA ADORMECER E EM SEGUIDA SAI. ENTRA OBERON)

OBERON: *(ESPREME A FLOR NOS OLHOS DE TITÂNIA)* QUANDO ACORDAR, PARA ONDE OLHAR VAI SE APAIXONAR PELO PRIMEIRO QUE ENCONTAR.

(OBERON SAI)

(ENTRA LISANDRO E HÉRMIA)

LISANDRO: MEU AMOR, VOCÊ ESTÁ QUASE DESMAIANDO DE TANTO ANDAR. VAMOS PARAR PARA DESCANSAR UM POUCO ENQUANTO O DIA NÃO CHEGA.

HÉRMIA: CLARO MEU AMOR.

LISANDRO: VAMOS ENCOSTAR A CABEÇA NESTE MONTINHO. DESCANSE MEU AMOR.

(AMBOS ADORMECEM. ENTRA PUCK)

PUCK: NÃO ACHEI NENHUM ATENIENSE NA FLORESTA....EI, QUEM SÃO ESTES? SÓ PODEM SER ELES. ELA É LINDA, NÃO PODE FICAR COM ESTE GROSSEIRÃO DESALMADO QUE NÃO SABE O QUE É AMOR. VOU ESPREMER A FLOR NOS OLHOS DELE *(ESPREME A FLOR NOS OLHOS DE LISANDRO)* ACORDE ASSIM QUE EU SAIR DAQUI.

(PUCK SAI)

(ENTRA DEMÉTRIO E HELENA)

HELENA: PARE MEU AMOR... DESSE JEITO VOCÊ ME MATA...

DEMÉTRIO: É FÁCIL RESOLVER ISSO. PARE DE CORRE ATRÁS DE MIM.

(DEMÉTRIO SAI DE CENA CORRENDO)

HELENA: AH, TENHO QUE MORRER. COMO SOU INFELIZ...

LISANDRO: *(ACORDANDO)* MINHA HELENA MINHA DOCE HELENA, COMO ÉS BELA...

HELENA: LISANDRO? O QUE ESTÁ DIZENDO? VOCÊ AMA A HÉRMIA.

LISANDRO: EU, AMAR HÉRMIA? NUNCA! EU VOCÊ, MEU AMOR.

HELENA: CÉUS, NASCI PARA SER ZOMBADA. JÁ NÃO BASTA DEMÁTRIO ME DIZER SÓ GROSSERIA, E AGORA VEM VOCÊ FAZER POUCO DE MIM... AI, COMO SOU INFELIZ...

(SAI HÉRMIA CHORANDO)

LISANDRO: ESPERE MINHA AMADA!

(SAI LISANDRO ATRÁS DELA)

HÉRMIA: *(ACORDA)* SOCORRO... LISANDRO! QUE PESADELO HORRÍVEL, SONHEI QUE TINHA UMA COBRA NO MEU PEITO... LISANDRO? VOCÊ NÃO RESPONDE... LISANDRO ONDE VOCÊ ESTÁ?

(HELENA SAI)

(ENTRAM MARMELO, FLAUTA, PROFUNDO E ESFOMEADO ONDE TITÂNIA ESTÁ DORMINDO)

PROFUNDO: JÁ CHEGARAM TODOS?

MARMELO: CHEGAMOS! VAMOS FAZER EXATAMENTE COMO VAI SER NO DIA. ESTE GRAMADO VAI SERÁ O PALCO E ATRÁS DOS ARBUSTOS OS BASTIDORES. VAMOS TER QUE ACHAR UM MURO PORQUE A HISTÓRIA DIZ QUE PÍRAMO E TISBE CONVERSAM PELA RACHADURA.

ORDEIRO: NÃO DA PARA TRAZER O MURO PARA DENTRO DO PALÁCIO.

(ENTRA PUCK)

PUCK: QUEM SERÃO ESTES PATETAS?

PROFUNDO: ESTA É FÁCIL. UM DOS ATORES FAZ O PAPEL DE MURO.

MARMELO: ENTÃO ESTÁ RESOLVIDO.

PUCK: OBA, ESTÃO ENSAIANDO UMA PEÇA! VOU SER O PÚBLICO, OU MELHOR, O ATOR.

(PUCK SAI)

MARMELO: ATENÇÃO! VAMOS COMEÇAR O ENSAIO. PÍRAMO VOCÊ COMEÇA.

PROFUNDO: AH, TISBE, TISBE. ESTAS FLORES DE DOCE FRAGRANCIA...

MARMELO: É DOCE FRAGRANCIA.

PROFUNDO: DOCE FRAGRANCIA SÃO PARA VOCÊ.

FLAUTA: OH, MEU DOCE PÍRAMO...

(PUCK VOLTA COM UMA CABEÇA DE BURRO E COLOCA EM PROFUNDO)

TODOS: QUE HORROR! FOMOS ENFEITIÇADOS!

(FLAUTA E MARMELO SAEM CORRENDO)

PROFUNDO: POR QUE ELES FUGIRAM?

ESFOMEADO: PROFUNDO, O QUE ACONTECEU? O QUE É ESTA CABEÇA DE BURRO QUE ESTOU VENDO EM SUA CABEÇA?

PROFUNDO: VOCÊ ESTÁ VENDO SEU REFLEXO. QUEREM ME FAZER DE BOBO POIS SAIBAM QUE SOU INTELIGENTE!

ESFOMEADO: QUE DEUS LHE PERDOE VOCÊ ESTÁ HORRÍVEL QUE TRANSFORMAÇÃO FOI ESSA?

(ESFOMEADO SAI)

PROFUNDO: VÃO EMBORA, NÃO FAZ MAL... VOU CANTAR UM POUCO *(TOSSINDO)* ESTOU MEIO ROUCO.

(RELINCHA)

TITÂNIA: *(ACORDANDO)* QUE VOZ LINDA É ESSA ME DIZ QUAL É O SEU NOME?

PROFUNDO: POIS A SENHORA RAINHA QUER SABER O MEU NOME? CHAMO-ME PROFUNDO.

TITÂNIA: APAIXONEI-ME POR SUA LINDA VOZ! FADINHA, VENHA AQUI!

(ENTRA TEIA-DE-ARANHA)

TEIA-DE-ARANHA: ESTOU AQUI MINHA RAINHA *(OLHANDO PARA PROFUNDO)* CRUZES QUE CRIATURA HORROROSA!

TITÂNIA: FADINHA, SEJA GENTIL E EDUCADA COM ESTE CAVALHEIRO. TRAGA UVAS, DOCES E TODAS AS FRUTAS GOSTOSAS PARA ELE COMER. DEPOIS PEGUE ASAS DAS BORBOLETAS E PROTEJA OS OLHOS DELE DOS RAIOS DO LUAR ENQUANTO ELE DORME.

TEIA-DE-ARANHA: A SUAS ORDENS, MEU AMO.

PROFUNDO: AGRADEÇO DE TODO O CORAÇÃO ESTAS CORTESIAS, MAS PRIMEIRO QUERO SABER O NOME DE VOSSA SENHORIA.

TEIA DE ARANHA: TEIA DE ARANHA.

PROFUNDO: TEIA DE ARANHA, NÃO ESTOU COM MUITA FOME, UM POUQUINHO DE FENO E UM TANTINHO DE ÁGUA ME SATISFAZ!

TITÂNIA: VÁ FADINHA... MEU AMOR ESTÁ COM FOME!

(SAI TEIA-DE-ARANHA)

PROFUNDO: OBRIGADO, MINHA QUERIDA RAINHA.

TITÂNIA: VAMOS NOS DEITAR POR ALI E APRECIAR A BELA LUA.

(PROFUNDO E TITÂNIA SAEM)

CENA 5 - (NA FLORESTA)

(ENTRAM OBERON E PUCK)

OBERON: ENTÃO, ESPÍRITO MALUCO TITÂNIA JÁ ACORDOU?

PUCK: SIM! ELA ESTÁ CAÍDA DE AMORES POR PROFUNDO, UM ATOR BURRO DE ATENAS.

OBERON: QUE ÓTIMO, PUCK! ISTO SIM É INCRIVEL.

(ENTRAM DEMÉTRIO E HÉRMIA)

OBERON: ESPERE! ESSE É O RAPAZ.

PUCK: NÃO! A MULHER É ELA, MAS O RAPAZ NÃO É ESSE.

DEMÉTRIO: POR QUE VOCÊ REJEITA ASSIM QUEM LHE OFERECE TODO AMOR DO MUNDO?

HÉRMIA: O QUE ACONTECEU COM MEU LISANDRO? ONDE ELE ESTÁ? PROCURE ELE PARA MIM, SEJA MEU AMIGO DEMÉTRIO!

DEMÉTRIO: EU? PROCURAR LISANDRO? PREFIRO DAR O CADÁVER DELE PARA OS CACHORROS!

HÉRMIA: OH, CÉUS QUE MALVADO!

(HÉRMIA SAI CHORANDO)

DEMÉTRIO: ESPERE, MINHA QUERIDA HÉRMIA! AH, NÃO ADIANTA IR ATRÁS DELA. VOU DESCANSAR UM POUCO.

(DEITA-SE NO CHÃO E DORME)

OBERON: MAS O QUE VOCÊ FEZ? ESPREMEU A FLOR NOS OLHOS DO HOMEM ERRADO, JUSTO NAQUELE QUE JÁ ESTAVA PAIXONADO.

PUCK: O DESTINO QUIS ASSIM...

OBERON: O DESTINO... BEM, AGORA TRATE DE PREOCURAR A OUTRA MOÇA E TRAZÊ-LA ATÉ AQUI.

PUCK: JÁ ESTOU INDO, MAIS RÁPIDO QUE UMA FLECHA...

(PUCK SAI)

(OBERON ESPREME A FLOR NOS OLHOS DE DEMÉTRIO)

(PUCK ENTRA)

PUCK: SALVE ILUSTRE CHEFE! A MOÇA ESTÁ PRÓXIMA, E O RAPAZ QUE EU CONFUNDI VEM ATRÁS IMPLORANDO PELO AMOR DELA! VAMOS DAR UMA ESPÍADA NESTA COMÉDIA RIDÍCULA? AH PATRÃO, COMO OS HUMANOS SÃO RIDÍCULOS!

OBERON: NÃO FALE ALTO! O BARULHO VAI ACORDAR DEMÉTRIO.

PUCK: OLHA QUEM VEM LÁ!

(ENTRAM HELENA E LISANDRO)

PUCK: AGORA VAI SER DOIS A ASSEDIAR A MESMA MULHER!

LISANDRO: COMO PODE ACHAR QUE ESTOU ME DIVERTINDO AS SUAS CUSTAS? O QUE É PRECISO PARA MOSTRAR MINHA BOA FÉ?

HELENA: AINDA NÃO ESTÁ SATISFEITO? QUANTO MAIS EU PEÇO VOCÊ ZOMBA DE MIM...TUDO O QUE ESTÁ ME DIZENDO É PARA HÉRMIA. JÁ DESISTIU DELA?

LISANDRO: EU NÃO SABIA O QUE ESTAVA DIZENDO QUANDO PROMETI MEU AMOR PARA ELA...

HELENA: E AINDA NÃO SABE...

DEMÉTRIO: *(ACORDANDO)* HELENA, MEU TESOIRO MINHA DEUSA. MINHA NINFA! MEU AMOR!

HELENA: MAS O QUE É ISSO? QUER DIZER QUE TODOS SE JUNTARAM PARA SE DIVERTIR ÀS MINHAS CUSTAS? POR QUE NINGUÉM GOSTA DE MIM? POR QUE TODOS ME ZOMBAM?

LISANDRO: VOCÊ NÃO ESTÁ CERTA, MEU AMOR. DEMÉTRIO, PARE COM ISSO! TODOS SABEM QUE VOCÊ AMA HÉRMIA.

DEMÉTRIO: FIQUE VOCÊ COM HÉRMIA, LISANDRO...

(DEMÉTRIO E LISANDRO COMEÇAM A BRIGAR)

HELENA: NUNCA VI DESPERDIÇAR TANTO TEMPO PARA FAZER POUCO DE UMA MULHER...

(ENTRA HÉRMIA)

HÉRMIA: LISANDRO, MEU AMOR. SÓ VIM ATÉ AQUI PORQUE ESCUTEI A SUA VOZ. POR QUE ME DEIXOU SOZINHA?

LISANDRO: SAIA DAQUI HÉRMIA, MEU VERDADEIRO AMOR É HELENA ... VOCÊ AINDA NÃO PERCEBEU QUE NÃO TEMOS NADA A VER UM COM O OUTRO?

HÉRMIA: COMO?

HELENA: AGORA ENTENDI, OS TRÊS SE JUNTARAM PARA ME ESPEZINHAR. HÉRMIA, SUA MALAGRADECIDA! ACHEI QUE VOCÊ ERA MINHA AMIGA.

HÉRMIA: MAS EU NÃO ESTOU ENTENDENDO NADA...

HELENA: ISSO, CONTINUE, VÁ EM FRENTE. RIAM PELAS MINHAS COSTAS, PISQUEM UNS PARA OS OUTROS, CONTINUEM COM ESSA BRINCADEIRA ESTÚPIDA! ADEUS!

LISANDRO: *(SEGURANDO HELENA)* ESPERE, HELENA, QUERIDA! ESCUTE, EU QUERO ME DESCULPAR. MEU AMOR, MINHA VIDA, MINHA ALMA GÊMEA!

HELENA: AH, EXCELENTE! ÓTIMO...

HÉRMIA: QUERIDO, PARE COM ISSO, NÃO ZOMBE MAIS DELA.

LISANDRO: HELENA, EU AMO VOCÊ! JURO PELA MINHA PRÓPRIA VIDA.

DEMÉTRIO: HELENA, EU AMO VOCÊ MAIS DO QUE ELE IMAGINA QUE AMA!

LISANDRO: SEU MENTIROSO, CRETINO!

HÉRMIA: LISANDRO, POR QUE VOCÊ ESTÁ FALANDO DESSE JEITO? QUE MUDANÇA É ESSA, MEU AMORZINHO?

LISANDRO: SEU AMORZINHO? VOCÊ NÃO SE ENXERGA? FORA DAQUI SUA...

HÉRMIA: QUER DIZER QUE VOCÊ NÃO ESTÁ BRINCANDO?

HELENA: CLARO QUE ESTÁ, SUA TONTA (*VIRA-SE PARA LISANDRO*) E VOCÊ TAMBÉM, É CLARO!

HÉRMIA: NÃO ESTOU ENTENDENDO MAIS NADA! O QUE ACONTECEU, VOCÊ ME ESQUECEU?

LISANDRO: NUNCA TE AMEI! MEU CORAÇÃO SEMPRE FOI DE HELENA!

HÉRMIA: MAS COMO? SUA TRAIidora, ROUBANDO O NAMORADO DAS OUTRAS!

HELENA: EU? DO QUE ESTÁ ME ACUSANDO SUA ... VOCÊ SEMPRE SOUBE QUE DEMÉTRIO É O MEU VERDADEIRO AMOR.

DEMÉTRIO: HELENA É MINHA, E SE VOCÊ TENTAR MAIS ALGUMA COISA PARA O LADO DELA VAI SE DAR MAL.

LISANDRO: SE VOCÊ TEM CORAGEM, VAMOS RESOLVER ESTA QUESTÃO EM OUTRO LUGAR, LONGE DAS MOÇAS.

LISANDRO: ENTÃO VAMOS!

(*SAEM LISANDRO E DEMÉTRIO*).

HÉRMIA: FOI VOCÊ QUEM APRONTOU TODA ESSA CONFUSÃO, SUA FALSA!

HELENA: EU NÃO CONFIO MAIS EM VOCÊ! NÃO VOU FICAR MAIS AQUI.

(*HELENA SAI APRESSADA*)

HÉRMIA: QUE CONFUSÃO! NÃO SEI MAIS O QUE DIZER.

(*HÉRMIA SAI*).

OBERON: ESTÁ VENDENDO SÓ? TUDO POR SUA CAUSA. OU VOCÊ SE ENGANA, OU FAZ ESSAS BOBAGENS DE PROPÓSITO.

PUCK: PODE CRER, DEUS DAS SOMBRAS, EU ME ENGANEI.

OBERON: AQUELES HOMENS VÃO ACABAR SE MATANDO. PRECISAMOS IMPEDIR ISSO. (*TIRA UMA ERVA DO BOLSO*) TENHO AQUI O ANTÍDOTO QUE USAREMOS PARA QUEBRAR O ENCANTO. PUCK, MEU DUENDE FAVORITO, ATRAI-OS PARA CÁ E FAÇA-OS DORMIR...

PUCK: MAS, JÁ VAI AMANHECER. (*BOCEJA*)

OBERON: DEIXE DE PREGUIÇA, SEU CAPETA. TEMOS QUE AJEITAR ESTA LAMBANÇA.

PUCK: VOCÊ NUNCA ESTÁ SATISFEITO. MAS ESPERE, QUEM VEM LÁ?!

(*ENTRA DEMÉTRIO*)

DEMÉTRIO: LISANDRO! VAMOS, RESPONDA, SEU MEDROSO! COVARDE, JÁ FUGIU? ESTÁ ESCONDIDO NAS MOITAS?

PUCK: AO MEU ESTALAR SONO SENTIRÁ. (*ESTALA OS DEDOS*)

DEMÉTRIO: (*BOCEJANDO*) O CANALHA É MAIS RÁPIDO QUE EU. QUE SONO, ESTOU PRECISANDO DESCANÇAR. (*DEITA-SE E DORME*)

PUCK: PRONTO!

OBERON: PARACE QUE MAIS ALGUÉM SE APROXIMA.

(*ENTRA LISANDRO*)

LISANDRO: DEMÉTRIO! ONDE ESTÁ VOCÊ? AH! ESTÁ AÍ! ANDA! LEVANTE-SE E LUTE COMO HOMEM!

PUCK: AO MEU ESTALAR, SONO SENTIRÁ. *(ESTALA OS DEDOS)*

LISANDRO: *(BOCEJANDO)* ANDA, LEVANTE-SE E LUTE... CÉUS, QUE SONO, PRECISO DESCAÇAR *(DEITA-SE E DORME)*

(ENTRA HELENA E SE APROXIMA DE DEMÉTRIO SEM VÊ-LO)

HELENA: QUE NOITE CANSATIVA! ESPERO QUE O SOL NASÇA PARA EU ENCONTAR O CAMINHO DE VOLTA. AGORA VOU DORMIR UM POUCO, POIS O SONO FECHA A PORTA DAS PREOCUPAÇÕES. *(DEITA-SE E DORME)*

PUCK: SÓ TRÊS?

OBERON: CALMA, MEU ESPÍRITO, LÁ VEM ELA.

(ENTRA HÉRMIA)

HÉRMIA: NÃO CONSIGO MAIS ANDAR. VOU DESCANÇAR AQUI ATÉ O DIA CHEGAR... *(DEITA-SE E DORME)*

PUCK: AGORA É SÓ FINALIZAR *(ESPREME O SUMO DA ERVA NOS OLHOS DE LISANDRO)* QUANDO VOCÊ ACORDAR, VAI TER COM SUA AMADA O MAIOR PRAZER. NÃO VALE NADA A GENTE SOFRER E NÃO NAMORAR O SEU BEM QUERER.

(OBERON E PUCK SAEM)

(ENTRAM TITÂNIA E PROFUNDO)

TITÂNIA: VENHA SE SENTAR NESTA CAMA DE FLORES, PARA EU ACARICIAR SUAS BOCHECHINHAS TÃO CHARMOZAS. QUERO ENFEITAR ESSA SUA CABECINHA SUAVE E MACIA COM ROSAS PERFUMADAS, ALEGRIA DA MINHA VIDA. MEU MAIOR DESEJO É BEIJAR ESSAS ORELHAS TÃO LINDAS, TÃO COMPRIDAS...

PROFUNDO: ONDE ESTÁ A TEIA-DE-ARANHA?

(ENTRA TEIA-DE-ARANHA)

TEIA-DE-ARANHA: AQUI! E ESTE É SEU CAPIM FRESQUINHO.

PROFUNDO: OBRIGADO. ENQUANTO COMO, COCE A MINHA CABEÇA.

TEIA-DE-ARANHA: SIM MEU AMO *(COÇA A CABEÇA DE PROFUNDO)*

PROFUNDO: *(BOCEJANDO)* ACHO QUE VOU DORMIR...

TITÂNIA: DURMA, DURMA MEU BENZINHO... EU VOU NINAR VOCÊ NOS MEUS BRAÇOS. FADINHA SAIA SEM BARULHO... AI, COMO ESTOU APAIXONADA! COMO É GRANDE O MEU AMOR POR VOCÊ...

(SAI TEIA-DE-ARANHA)

(TITÂNIA E PROFUNDO ADORMECEM)

(ENTRAM OBERON E PUCK)

OBERON: QUE NOITE ANIMADA... QUANDO AQUELES JOVENS VOLTAREM PARA ATENAS, SÓ VÃO SE LEMBRAR DO QUE ACONTECEU NESTA NOITE COMO UM SONHO ESTRANHO. OLHA SÓ, SE NÃO É A MINHA LINDA RAINHA E SEU O AMANTE BURRO... COITADA, ESTOU FICANDO COM PENA DA MALUQUICE DELA. JÁ ME DIVERTI O SUFICIENTE, VOU DESFAZER O FEITIÇO. *(ESPREME O SUMO DA ERVA NOS OLHOS DE TITÂNIA)* VOLTE A SER O QUE ERA! VOLTE A VER O QUE VIA. ACORDE, MINHA QUERIDA RAINHA.

TITÂNIA: *(ACORDANDO)* OBERON! QUE PESADELO TERRÍVEL! SONHEI QUE ESTAVA APAIXONADA POR UM ASNO!

OBERON: É AQUELE ALI SEU QUERIDO AMOR?

TITÂNIA: COMO É QUE ISSO FOI ACONTECER? ELE É HORRÍVEL!

OBERON: DUENDE, FAÇA A GENTILEZA DE TIRAR A CABEÇA DE BURRO DESSE HOMEM!

PUCK: QUANDO ACORDAR, VOCÊ VOLTARÁ A VER AS COISAS DO MESMO JEITO DE SEMPRE! *(RETIRA A CABEÇA DE ASNO DE PROFUNDO)*

OBERON: MINHA RAINHA, AGORA QUE NOS RECONCILIAMOS A GENTE PODERIA DAR UMA VOLTA AO MUNDO, JÁ QUE SOMOS MAIS RÁPIDOS QUE A PRÓPRIA LUA.

TITÂNIA: VAMOS, QUERIDO. DURANTE A VIAGEM, CONTE-ME COMO É QUE EU VIM PARAR DORMINDO COM ESSE MORTAL.

(OBERON, TITÂNIA E PUCK SAEM)

(ENTRAM TESEU, HIPÓLITA E EGEU)

TESEU: HIPÓLITA, VAMOS SUBIR ATÉ O TOPO DA MONTANHA PARA VER O SOL NASCER. MAS ESPERE... QUEM SÃO ESSES?

EGEU: ALTEZA, ESTÁ AQUI É MINHA FILHA... E ESTE OUTRO É LISANDRO... DEMÉTRIO! E HELENA. ESTÃO TODOS DORMINDO. O QUE SERÁ QUE VIERAM FAZER AQUI JUNTOS?

TESEU: SEM DÚVIDA VIERAM CELEBRAR O RITUAL DE MAIO. EGEU, NÃO ERA HOJE QUE HÉRMIA DEVERIA DAR A RESPOSTA SOBRE O PRETENDENTE?

EGEU: ERA SIM, ALTEZA.

(DEMÉTRIO, LISANDRO, HÉRMIA E HELENA ACORDAM)

TESEU: BOM DIA, MEUS JOVENS. O DIA DOS NAMORADOS ESTÁ PRÓXIMO. QUER DIZER ENTÃO QUE OS PÁSSAROS JÁ COMEÇARAM A SE ACASALAR?

LISANDRO: PERDÃO, ALTEZA.

TESEU: PODEM SE LEVANTAR. EU SEI QUE VOCÊS DOIS SÃO RIVAIS. COMO VIERAM PARAR AQUI, DORMINDO TRANQUILAMENTE UM PERTO DO OUTRO COMO VELHOS AMIGOS?

LISANDRO: NÃO SEI O QUE RESPONDER, ALTEZA, PORQUE AINDA ESTOU MEIO DORMINDO, MEIO ACORDADO. SÓ ACHO QUE... CLARO, AGORA ME LEMBRO... EU VIM COM HÉRMIA PARA CÁ. VIEMOS PARA FUGIR DE ATENAS. POR QUE ELA É MEU AMOR VERDADEIRO!

EGEU: ISSO BASTA! ALTEZA, JÁ OUVIMOS DEMAIS. PEÇO QUE A LEI SEJA APLICADA COM TODO RIGOR SOBRE ESSE RAPAÇ.

DEMÉTRIO: ALTEZA, EU VIM ATRÁS DOS DOIS, FURIOSO. HELENA APAIXONADA ME SEGUIU. SÓ QUE... ALTEZA, NÃO SEI COMO, MAS O AMOR QUE EU SENTIA POR HÉRMIA DESAPARECEU. TUDO O QUE SINTO AGORA É POR HELENA, ELA É TUDO O QUE EU AMO.

TESEU: MAS QUE BOM QUE TUDO DEU CERTO!

HIPÓLITA: VIVA, AINDA BEM QUE O AMOR VENCEU! NÃO É LINDO, MEU BOM DUQUE? AH, TIVE UMA IDEIA. E SE FIZESSEMOS UM CASAMENTO PARA TODOS NÓS?

TESEU: BOA IDEIA, MINHA BELA HIPÓLITA, FAREMOS UMA GRANDE FESTA PARA OS TRÊS CASAIS. BEM, VAMOS DEIXAR A CAÇADA PARA OUTRO DIA E VOLTAR PARA ATENAS E SE PREPARAR PARA A FESTA!

(SAEM TESEU, HIPÓLITA E EGEU)

DEMÉTRIO: ACHO QUE AINDA ESTAMOS DORMINDO. TIVE A SENSAÇÃO QUE O DUQUE ESTEVE AQUI, O QUE ACHAM?

HÉRMIA: PARECE QUE FOI ISSO MESMO...E ACHO QUE MEU PAI ESTAVA COM ELE.

HELENA: E HIPÓLITA TAMBÉM.

LISANDRO: E O DUQUE DISSE QUE VAMOS CASAR NA MESMA HORA QUE ELE.

DEMÉTRIO: ENTÃO, SE TODOS SONHAMOS A MESMA COISA, QUER DIZER QUE ESTAMOS ACORDADOS!

HELENA: VAMOS PARA ATENAS, AJUDAR NOS PREPARATIVO.

(SAEM DEMÉTRIO, HÉRMIA, HELENA E LISANDRO)

PROFUNDO: *(ACORDANDO)* EI, EI! AVISEM QUANDO FOR A MINHA DEIXA! EI, PEDRO MARMELO! FLAUTA! ONDE ESTÃO? FOCINHO ESFOMEADO! MAS O QUE HOUE? FUGIRAM E ME DEIXARAM AQUI? E O ENSAIO? E A APRESENTAÇÃO?

(PROFUNDO SAI DE CENA CORRENDO)

(ENTRA OBERON E PUCK E ADEREÇAM A PLATEIA)

PUCK: TUDO FOI CONSERTADO. O TRABALHO ESTÁ ACABADO. OS TRÊS CASAIS CASAR-SE-ÃO E FELIZES PARA SEMPRE SERÃO! AS ÚLTIMAS BRASAS AINDA ESTÃO ACESAS NA LAREIRA. É NESTA HORA DA MADRUGADA QUE NÓS, DUENDES E FADAS, SEGUIMOS A ESCURIDÃO COMO NUM SONHO.

OBERON: SE OFENDEMOS ALGUÉM PEÇO QUE PENSEM SÓ UMA COISA E ESTARÁ TUDO DESCULPADO. IMAGINEM QUE ESTIVERAM DORMINDO DURANTE ESTAS VISÕES E QUE TUDO ISSO NÃO PASSOU DE UM SONHO.

(FIM)