

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ELLEN ZOUAIN

**“E O PULSO AINDA PULSA”: DA TEORIA CRÍTICA ÀS EXPERIÊNCIAS DA
ARTE NA EDUCAÇÃO.**

SÃO MATEUS

2023

ELLEN ZOUAIN

“E O PULSO AINDA PULSA”: DA TEORIA CRÍTICA ÀS EXPERIÊNCIAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino na educação Básica. Trabalho desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Ailton Pereira Morila

SÃO MATEUS

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Z91" Zouain, Ellen, 1996-
"E o pulso ainda pulsa": da teoria crítica às experiências da arte na educação. / Ellen Zouain. - 2023.
151 f. : il.

Orientador: Ailton Pereira Morila.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Teoria crítica. 2. Teatro. 3. Teatro e juventude. 4. Educação básica. 5. Arte na educação. 6. Subjetividade. I. Morila, Ailton Pereira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

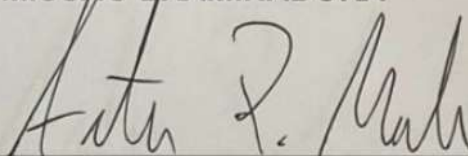
ELLEN ZOUAIN

**“E O PULSO AINDA PULSA” : DA TEORIA CRÍTICA ÀS
EXPERIÊNCIAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO**

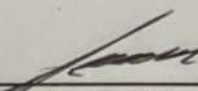
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 16 de junho de 2023.

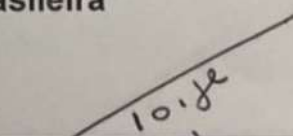
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof(a). Dr(a). Eliane Gonçalves da Costa
Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira



Prof. Dr. Jorge Luis Verly Barbosa
Secretaria da Educação - ES

Dedico este trabalho à minha família que nunca mediu esforços para que eu pudesse seguir meus sonhos.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Descobri, ainda na graduação, que agradecer ao universo com palavras escritas não é uma tarefa muito fácil, ainda mais quando penso em traduzir a gratidão que tenho por ter percorrido caminhos que possibilitaram a feitura desta dissertação. De fato, estes caminhos também não foram dos mais fáceis, e nossa, que ciclo foi esse, heim universo? Resumidamente, começou muita alegria e vontade, mas de repente teve uma pandemia mundial que colocou a prova a tal da vontade de fazer as coisas, colocou à prova a crença e esperança por dias melhores e me fez duvidar se realmente eu iria conseguir, foi um ano inteiro de adaptações às atividades remotas e incertezas sobre como prosseguir. E aqui vai o meu primeiro agradecimento pontual; GRATIDÃO AO SUS E À CIENCIA, por terem nos proporcionado a esperança por dias melhores com a ampla campanha de vacinação contra o vírus que tirou de nós, no sentido mais violento de nos separar, tantos sorrisos, amores, pessoas próximas e queridas, nos tirou tanto...

Mas estamos aqui, nem todos os que deveriam estar, aqueles que sobraram, e que podem e continuam na luta por dias melhores, por melhores condições de vida, por mais respeito e equidade, e no meu caso e de outros que persistiram nessa jornada do Ensino na Educação Básica, pela educação. Retomo assim, meu agradecimento, muito articular, ao universo, que como bem sei, não trabalha sozinho e colocou nesse caminho tão conturbado, milhares de pedacinhos de estrelas que me fizeram passar por ele com alegria, entusiasmo, força e que, até mesmo nos momentos de frustração e sentimento de impotência se fizeram presentes segurando minha mão. Alguns desses pedacinhos de estrela sempre tiveram papel crucial em minha vida, e não foi diferente dessa vez, agradeço a minha mãe Rosemary, sempre me incentivando e inspirando com sua força e dedicação, à meu pai Michel, que me deu a base necessária para que eu pudesse ir em busca de todos os meus sonhos, e que foi quem me contou as histórias que me motivaram fortemente desde o início nas escolhas que me levaram a este tema. Ao meu irmão Gabriel que nunca mediu esforços para me ajudar e apoiar, e que se mostrou a cada dia uma pessoa ainda mais especial, também agradeço ao Lucas Alexandre, por todo amor, cuidado, carinho e incentivo, me motivando a continuar. Agradeço a eles, minha família, que para além do apoio, sempre foram e sempre serão meu abrigo e porto seguro.

Agradeço a cada professor que me acompanhou nesta trajetória, mesmo que à distância, mesmo que sem o ar caloroso das aulas, e apesar dos poucos e raros abraços e encontros nos corredores da universidade, agiram com maestria, compartilhando conhecimentos e experiências que puderam me fazer vislumbrar cada passo necessário e tão importante na construção deste trabalho e que contribuíram para a minha formação, não somente acadêmica, mas enquanto indivíduo; político, subjetivo, crítico, sensível. Em especial, agradeço a meu querido orientador Ailton Pereira Morila, por abraçar minhas ideias, pela paciência e por todo conhecimento compartilhado. Agradeço, mais uma vez, à Universidade Federal do Espírito Santo pela possibilidade de viver tantas experiências. Agradeço à universidade por me proporcionar o contato com arte, com o teatro, com a diversidade e com a educação.

Sou grata também à escola EMEF GURIRI, que, na figura da diretora Roseli Celestino, me recebeu de braços e deu todo apoio necessário para a realização das práticas que compuseram este trabalho.

Agradeço a todos os meus grandes amigos, por estarem junto comigo e tornarem possível tantos risos e alegrias neste processo. A todos que caminharam comigo nesses últimos anos, meu muito obrigada, vocês todos fazem parte de mim e desta conquista.

Agradeço também à CAPES, lembrando que, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

*O que é "natural" deve assumir as particularidades
do que é extraordinário.*

(MARCUSE, 1973, p. 78)

RESUMO

Este estudo busca analisar o papel da arte na sociedade atual a partir de conceitos-chaves construídos por Hebert Marcuse: A fantasia/imaginação, e sua fundamentação por meio dos princípios de prazer, realidade e desempenho; O papel da arte, e o surgir da possibilidade de vislumbrar o entrelace entre os universos de compreensão e percepção, subjetivos e objetivos que ocorre quando a fantasia ganha forma; A Grande Recusa que se estende enquanto uma noção de “ato radical” que se concretiza em contraponto ao modelo social estabelecido; a Nova Sensibilidade, que dialoga em nossa temática por ser uma percepção de recusa ao sistema de valores que dá suporte ao sistema social vigente e por fim o Tempo Livre, em conjunto com as ideias de Theodor Adorno, que nos esclarece um pouco mais acerca da forma como direcionamos nosso tempo e a percepção dele para com a sociedade, a arte e à própria subjetividade. Com base no material teórico, o objetivo deste estudo foi investigar a unidimensionalidade da sociedade no processo de criação artística (roteiro teatral) de estudantes da educação básica de ensino, na cidade de São Mateus, norte do Espírito Santo. Para tal, a metodologia utilizada foi uma investigação participativa, realizada com base na oferta de uma oficina de prática teatral, sendo realizada com alunos das séries finais do ensino fundamental. A partir da análise dos roteiros produzidos, bem como das respostas dos alunos ao questionário de inscrição, observou-se que, mesmo ao criarem uma trama que enfrenta problemas e temáticas delicadas, os alunos que participaram da oficina se viram alocados dentro da lógica unidimensional. Tal constatação nos possibilitou perceber a ação do papel da arte em nossa sociedade, que, com base na teoria marcuseana, não é capaz de libertar o indivíduo e sua consciência, porém, possui um papel imprescindível de permitir que ele se identifique, e até mesmo vislumbre, a possibilidade de experimentar seu estágio de não liberdade.

Palavras-chave: Hebert Marcuse; Unidimensionalidade; Oficina; Educação Básica; Roteiros Teatrais.

ABSTRACT

This study seeks to analyze the role of art in today's society from key concepts constructed by Hebert Marcuse: The fantasy/imagination, and its foundation through the principles of pleasure, reality and performance; The role of art, and the emergence of the possibility of glimpsing the interlace between the universes of understanding and perception, subjective and objective, that occurs when fantasy takes shape; The Great Refusal that extends as a notion of "radical act" that is concretized in counterpoint to the established social model; the New Sensibility, which dialogues in our theme because it is a perception of refusal to the value system that supports the current social system and finally Free Time, together with the ideas of Theodor Adorno, which clarifies us a little more about the way we direct our time and the perception of it towards society, art and subjectivity itself. Based on the theoretical material, the objective of this study was to investigate the unidimensionality of society in the process of artistic creation (theatrical script) of students of basic education in the city of São Mateus, north of Espírito Santo. To this end, the methodology used was a participatory investigation, carried out through the offer of a workshop of theatrical practice, being carried out with students of the final grades of elementary school. Through the analysis of the scripts produced, as well as the students' answers to the registration questionnaire, it was observed that, even when creating a plot that faces problems and delicate themes, the students who participated in the workshop found themselves allocated within the one-dimensional logic. This realization allowed us to perceive the action of the role of art in our society, which, based on the Marcusean theory, is not able to liberate the individual and his consciousness, however, has an indispensable role of allowing him to identify, and even glimpse, the possibility of experiencing his stage of non-freedom.

Keywords: Hebert Marcuse; One-dimensionality; Workshop; Basic Education; Theatrical Scripts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico resposta 2.....	61
Figura 2 - Gráfico resposta 3.....	61
Figura 3 - Gráfico resposta 4.....	62
Figura 4 - Gráfico resposta 5.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma de feitura da oficina	53
Quadro 2 - Plano de desenvolvimento de roteiro	58
Quadro 3 - Quadro de nomes fictícios.....	64

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS – INTRODUÇÃO	14
2 “O CORPO AINDA É POUCO” – Marcuse e a arte	17
2.1 O conceito de fantasia/imaginação em Herbert Marcuse	17
2.2 O papel da arte em Herbert Marcuse	25
2.3 Marcuse e a Grande Recusa	32
2.4 A “nova sensibilidade” em Marcuse	38
2.5 Notas sobre questão do tempo livre	42
3 E “O PULSO, AINDA PULSA”? – da teoria para a prática	47
3.1 ONDE – a escola	47
3.2 QUEM – os participantes	49
3.3 COMO – a oficina	49
3.3.2 A construção da proposta	50
3.3.3 Experiência prática	52
3.3.4 Os encontros e a dinâmica de trabalho	53
4 “AINDA PULSA/AINDA É POUCO” – dados e análises	60
4.1 PRIMEIROS PASSOS.....	60
4.2 RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS – análises e apontamentos.....	64
4.2.1 O contato com a arte	66
4.2.2 O papel da arte na sociedade	68
4.2.3 Expectativas	73
4.3 ROTEIROS ELABORADOS – análises e apontamentos.....	77
4.3.1 Roteiro: “Vingança”	78
4.3.2 Roteiro: “Depressão e Ansiedade”	86
4.3.3 Roteiro: “Bullying”	95
4.3.4 Roteiro: “Mais um jantar em família”	103
4.3.5 Roteiro: “O campo de flores azuis”	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
Referências	120

APÊNDICES	125
APÊNDICE A - PRIMEIRA SEÇÃO: Apresentação da oficina e termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	125
APÊNDICE B – SEGUNDA SEÇÃO: Questões pertinentes à inscrição	126
ANEXOS	128
ANEXO 1 – PASSOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM ROTEIRO.....	128
ANEXO 2 - ROTEIROS APRESENTADOS AOS ALUNOS DURANTE A OFICINA	131
ANEXO 3 - ESBOÇOS DOS ROTEIROS CRIADOS PELOS ALUNOS DURANTE A OFICINA.....	135
ANEXO 4 - Roteiro Finalizado “Vingança” – Matutino	138
ANEXO 5 - Roteiro Finalizado “Depressão e ansiedade” – Matutino	140
ANEXO 6 - Roteiro Finalizado “ <i>Bullying</i> ” – Vespertino	142
ANEXO 7 - Roteiro Finalizado “Mais um jantar em família” – Vespertino.....	144
ANEXO 8 - Roteiro Finalizado “O campo das flores azuis” – Vespertino	146
ANEXO 9 – PERGUNTA: “PARA VOCÊ, QUAL O PAPEL DA ARTE NA SOCIEDADE?”	148
ANEXO 10 – PERGUNTA: “O QUE VOCÊ ESPERA DESSA OFICINA?”	150

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS – Introdução

*Amanhã eu sou
Quem eu quiser
Hoje eu sou quem eu sou
Hoje eu sou o que eu sou
Amanhã eu sou
Um outro qualquer.¹*

Experiências nos movem e nos moldam. Nos moldam e movem à medida que estamos a sós com elas e à medida que as compartilhamos com o outro. Quando penso nos processos da educação, lembro-me da possibilidade de enxergar a escola como um espaço no qual eu gostaria de estar, de pertencer, e esta percepção foi algo que marcou minha trajetória. No entanto, mesmo observando o espaço escolar como sinônimo da rigidez de regras e hierarquia, ele tornava-se outro quando podia ser utilizado para experiências que rendessem boas risadas, partilha com colegas e até mesmo novos aprendizados que não constavam no currículo básico do ensino regular.

Após anos no ambiente escolar, a única lição compreendida foi a de que eu precisava me encaixar, no entanto, eu me perguntava: como? Segui a proposta de minhas leituras, e, de acordo com o que o *gato* disse à *Alice*² “*para quem não sabe para onde ir, não importa muito qual caminho tomar*”, eu tomei muitos caminhos: realizei algumas trocas de cursos na faculdade, períodos curtos em empregos dos mais variados possíveis, mas no final, todos buscando integrar ao sistema, buscando algo que pudesse ser produtivo, pois, de algum modo, parecia ser essa a *minha* vontade. Será?

Quando na universidade, em meio à tanta teoria e aprendizado, me senti atravessar pelo teatro e pela arte em suas mais variadas formas. O despertar dessa experiência me desafiou a pensar, e então pude vislumbrar que este me servia de protesto ao caos de uma *Sociedade Unidimensional* – conceito proposto por Marcuse (1967), até então incompreendido por mim.

¹ Trecho da canção “Nada nos Basta”, composição de Sérgio Britto, incluída no álbum Doze Flores Amarelas – Ópera Rock (2018), da banda Titãs.

² Com o título original **As Aventuras de Alice no País das Maravilhas**, a célebre obra escrita por Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson, foi publicada em 4 de julho de 1865. O trecho aqui citado compreende-se enquanto síntese de uma reflexão sobre o diálogo da personagem Alice ao encontrar o Gato no país das maravilhas.

Pensar aspectos e conceitos elaborados por Herbert Marcuse em seus escritos pode parecer distante de uma realidade educacional contemporânea, porém, não podemos cruzar a ideia de escola, ou mesmo a de aluno, sem sermos levados a refletir a arte e seu papel, a criatividade, a imaginação e, sobretudo, uma formação que seja emancipatória.

Neste sentido, este estudo discorre sobre a sociedade, a arte e o indivíduo neste meio, perpassado por conceitos chave do material teórico produzido por Hebert Marcuse, pensador da Teoria Crítica, e seus comentadores. Assim, o tema proposto nesta pesquisa tem como ponto de partida a unidimensionalidade da sociedade e o papel que a arte pode exercer enquanto resistência a esse sistema unidimensional, que prima pelo princípio do desempenho.

O objetivo desta pesquisa foi, portanto, investigar a unidimensionalidade da sociedade no processo de criação artística (roteiro teatral) de estudantes da educação básica de ensino, na cidade de São Mateus, norte do Espírito Santo.

A metodologia utilizada foi uma investigação participativa, realizada através da oferta de uma oficina de prática teatral, envolta pela linguagem da arte, sendo realizada com alunos das séries finais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de São Mateus/ES. Como material de análise utilizamos as respostas obtidas por meio de um questionário respondido pelos alunos, e principalmente os roteiros teatrais criados por eles durante a oficina.

Quanto à sua estrutura, a pesquisa buscou trazer, no tópico 2, uma abordagem teórica ligada à temática proposta e, dividido em subtópicos, tratou dos temas/conceitos marcuseanos que nos auxiliaram no entendimento e investigação das possibilidades do imaginário do indivíduo jovem contemporâneo para com estes temas, sendo eles; A fantasia/imaginação, e sua fundamentação por meio dos princípios de prazer, realidade e desempenho; O papel da arte, e o surgir da possibilidade de vislumbrar o entrelace entre os universos de compreensão e percepção, subjetivos e objetivos que ocorre quando a fantasia ganha forma; A Grande Recusa que se estende enquanto uma noção de “ato radical” que se concretiza em contraponto ao modelo social estabelecido; a Nova Sensibilidade em Marcuse, que dialoga em nossa temática por ser uma percepção de recusa ao sistema de valores que dá suporte ao sistema social

vigente; e por fim o Tempo Livre, em conjunto com as ideias de Theodor Adorno, que nos esclarece um pouco mais acerca da forma como direcionamos nosso tempo e a percepção dele para com a sociedade, a arte e à própria subjetividade.

Já no tópico 3 buscamos dar corpo ao desenvolvimento prático proposto ao trabalho. Para tal, trouxemos a fundamentação prática e metodológica realizada para esta pesquisa, detalhando aspectos da escolha do espaço de aplicação bem como o público-alvo deste trabalho, elucidando também o passo a passo para a feitura da oficina que serviu de base para o recolhimento de material a ser analisado à luz das concepções teóricas abordadas.

Seguindo o exposto, o tópico 4 apresenta os dados e análises contidos nesta pesquisa. Nele, exploramos o primeiro contato feito com os alunos que participaram da oficina, analisando as respostas dadas pelos participantes ao questionário de inscrição da prática, que nos possibilitou uma investigação prévia, enriquecendo o debate que se fez crucial para a posterior análise dos roteiros criados pelos alunos, também analisados neste tópico. Traçamos assim aproximações e distanciamentos do encontro entre a teoria marcuseana e a produção artística dos sujeitos (jovens) que participaram da oficina.

2 “O CORPO AINDA É POUCO” – Marcuse e a arte

2.1 O conceito de fantasia/imaginação em Herbert Marcuse

Para entender o conceito de fantasia-imaginação em Marcuse, precisamos buscar, principalmente, a temática em sua obra *Eros e Civilização*: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud, na qual o autor, pautado nos estudos de Freud, Kant e Schiller, traz uma análise crítica social da realidade a qual os indivíduos encontram-se inseridos.

Nesta obra, pela primeira vez, o autor dedica um espaço para tal conceito, caracterizando-o com base em seu aporte teórico, necessitando, para tal caracterização, percorrer por um caminho que vai de encontro ao processo de desenvolvimento da civilização contemporânea.

Marcuse busca, principalmente, na teoria freudiana, conceitos e noções que possam ser caracterizados dentro desta análise, e que coloquem em questão junto a realidade em que nos encontramos, traçando princípios que sejam atuantes para com sua afirmação ou negação, como veremos a seguir.

Utilizando como base analítica os estudos de Freud, Marcuse (1972, p. 33/34) retoma o fato de que “a história do homem é a história da sua repressão”, abordando o processo pelo qual o ser humano abandona seus impulsos primitivos³ em detrimento da adaptação à civilização, assim, “o homem animal converte-se em ser humano somente através de uma transformação da sua natureza”. Marcuse destaca:

Freud descreveu essa mudança como a transformação do princípio de prazer em princípio de realidade. [...] É como se o indivíduo existisse em duas diferentes dimensões, caracterizadas por diferentes processos mentais. A diferença entre essas duas dimensões é tanto a natureza histórico-genética como a estrutural: o inconsciente, governado pelo princípio do prazer, compreende “os mais remotos processos primários, resíduos de uma fase de desenvolvimento em que eles eram a única espécie de processos mentais”. Lutavam unicamente por “obter prazer” [...] O indivíduo chega À compreensão traumática de que uma plena e indolor gratificação de suas necessidades é impossível, E, após essa experiência de desapontamento, um novo princípio de funcionamento mental ganha ascendência. O princípio de realidade supera o princípio de prazer: o homem aprende a renunciar ao prazer momentâneo, incerto e destrutivo, substituindo-o pelo prazer adiado, restringido, mas “garantido”. (MARCUSE, 1972, p.35).

³ Questão de tradução, discutir termo *Trieb* com tradução.

Todavia, Marcuse esclarece que, para a interpretação psicanalítica, neste processo, há apenas uma espécie de modificação de um princípio para o outro, estando o princípio de realidade como uma “salvaguarda” do princípio de prazer, como dito, modificando-o e não o negando.

É importante pontuarmos aqui a obra de Marcuse “*A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*”. Nela, o autor expõe que a sociedade industrial avançada se tornou uma sociedade em suma tecnológica, prezando pelo artificialismo e racionalidade institucional. Neste sentido, segundo o autor, ao nos encaminharmos à uma “sociedade unidimensional em desenvolvimento” que, como aponta, “altera a relação entre o racional e o irracional, contrastado com os aspectos fantásticos e insanos de sua irracionalidade”, vemos que o campo do irracional culmina por tornar-se campo do realmente racional, “das ideias que podem promover a arte da vida” (MARCUSE, 1973, p.227).

Visto isso, nos resta uma sociedade sem oposições, completamente homogênea e nivelada, que se pauta nos aspectos da dominação. Assim, Marcuse utiliza a expressão "sociedade unidimensional" para demonstrar o controle que este tipo de sociedade exerce sobre as consciências humanas. Neste aspecto a sociedade e também o indivíduo nela inserido se configuram como unidimensionais, assim, nessa perspectiva de análise, mascara-se a liberdade do sujeito pelo viés da mercadoria e livre escolha, causando a impossibilidade do surgimento de uma subjetividade que seja autônoma, dificultando e até mesmo negando a visualização de outra dimensão senão aquela que a imposta socialmente por meio da repressão/dominação.

Por conseguinte, ao pensarmos uma sociedade unidimensional, vemos o princípio de realidade materializar-se “num sistema de instituições” (Marcuse, 1972, p. 36), estando sempre de acordo com as leis da ordem, e assim, o sujeito neste meio aprende o que lhe é imposto e internaliza tal aprendizado como sua realidade única e inquestionável, caracterizando assim o princípio de realidade enquanto repressivo.

Marcuse expõe:

Sob o princípio de realidade, o ser humano desenvolve a função da razão: aprende a “examinar” a realidade, a distinguir entre bom e mau, verdadeiro e falso, útil e prejudicial. O homem adquire faculdades de atenção, memória e discernimento. Torna-se um sujeito consciente, pensante, equipado para a racionalidade que lhe é imposta de fora. Apenas um modo de atividade

mental é “separado” da nova organização do aparelho mental e conserva-se livre do domínio do princípio de realidade: é a fantasia, que está “protegida das alterações culturais” e mantém-se vinculada ao princípio de prazer. (MARCUSE, 1972, p.35).

Aqui, vemos surgir um ponto nodal às nossas percepções, o conceito de fantasia já amarrado a sua caracterização dentro da obra marcuseana. Estando a fantasia mantida de maneira separada durante o processo de modificação dos princípios, atuando em favor do princípio de prazer e em desacordo com o caráter repressivo presente no princípio de realidade. Uma racionalidade imposta, administrada, que dá a falsa ideia de realidade.

Os princípios de realidade e prazer, são essenciais ao entendimento do desenvolvimento do indivíduo dentro do processo civilizatório, e, avançando sob estes conceitos, vemos que, o princípio de realidade, responsável pela existência da própria civilização, se desdobra em princípio de desempenho atuando na sociedade unidimensional.

Ao tentarmos elucidar a extensão e os limites do teor de repressão prevaletentes na civilização contemporânea, teremos de descrevê-la de acordo com o princípio de realidade específico que governou as origens e a evolução dessa civilização. Designamo-lo por princípio de desempenho a fim de darmos destaque ao fato de que, sob o seu domínio, a sociedade é estratificada de acordo com os desempenhos econômicos concorrentes dos seus membros. (MARCUSE, 1972, p. 58)

Tal princípio tem como cerne a sociedade aquisitiva e antagônica, estando ligado justamente ao crescimento desta sociedade enquanto civilização que busca o desenvolvimento (tecnológico, social, comercial etc.) constante, havendo a necessidade de ser cada vez mais impulsionado pelo próprio sistema social.

Deste modo, a partir do princípio de desempenho, observamos uma sociedade onde a expansão da civilização, em termos de desenvolvimento, é caracterizada pelo crescente quadro de dominação racionalizada, o que reflete diretamente no trabalho exercido pelos membros integrantes dessa sociedade.

O trabalho, cada vez mais guiado à produção, manutenção e expansão dos princípios dominantes, torna-se mais técnico e dotado de funções pré-estabelecidas, e assim, enquanto trabalham, os sujeitos “não satisfazem suas próprias necessidades e faculdades, mas trabalham em alienação” (MARCUSE, 1972, p.58). Por conseguinte,

temos também no trabalho a negação do princípio do prazer, não havendo gratificação pelas atividades exercidas por parte do indivíduo, estando sua libido completamente desviada para desempenhos que se configurem enquanto socialmente úteis.

Neste contexto, o corpo e a mente do indivíduo se tornam aparelhos para o trabalho alienado. Não há mais espaço para o organismo humano que é e deseja a liberdade pois “o homem existe só uma parcela de tempo durante os dias de trabalho, como um instrumento para o desempenho alienado; o resto do tempo está livre para si próprio” (MARCUSE, 1972, p.59).

Com base na observação colocada por Marcuse, percebemos que o tempo também se faz enquanto parte crucial para a transformação do indivíduo, onde deixa de ser um sujeito dotado do desejo de liberdade para tornar-se um sujeito alienado.

Mas, este tempo consiste também numa atividade “separada” dos meios de organização do princípio de desempenho, ou livre do domínio do princípio de realidade? Como ocorre com a fantasia? Neste ponto, Marcuse ressalta:

Este tempo livre estaria potencialmente disponível para o prazer. Mas o princípio de prazer que governa o id é “intemporal” também no sentido em que milita contra o desmembramento temporal do prazer, contra a distribuição em pequenas doses separadas. (MARCUSE, 1972, p.59)

Entendamos que a redução de um tempo dedicado às livres escolhas do indivíduo, e potencialmente disponível ao prazer, impacta radicalmente na organização de processos como o de sua própria sexualidade.

A diminuição do tempo para si mesmo, passa a refletir as propriedades básicas do *princípio de desempenho*, isso implica na lógica de organização social deste princípio, que exalta o desenvolvimento da civilização como um todo acima das aspirações de seus sujeitos individualmente.

Tal processo culmina na centralização dos impulsos para o prazer, que se faz eficaz na unificação dos vários objetos de desejo do sujeito num único objeto libidinal. Esse artifício tem um caráter repressivo e impede a evolução de maneira livre dos objetivos iniciais. Marcuse (1972, p. 61) aponta:

Originalmente, o instinto do sexo não tem limitações extrínsecas, temporais e espaciais, ao seu sujeito e objeto; a sexualidade é, por natureza,

“polimorficamente perversa”. A organização social do instinto sexual interdita como perversões praticamente todas as manifestações que não servem ou preparam a função procriadora. [...] Assim, as perversões expressam a rebelião contra a subjugação da sexualidade à ordem de procriação e contra as instituições que garantem essa ordem.

As perversões⁴ como mostrado acima, se fazem enquanto grandes contestadoras da escravização do prazer, estando em desacordo com o princípio de desempenho, e representam “o resultado da luta da sexualidade reprimida pela obtenção de prazer” (PISANI, 2003 p.64).

Marcuse se refere, nesse momento, ao que se chamou no século XIX de perversões sexuais. Seu objetivo é resgatar o traço da perversão como transgressão social, desvinculando-a da noção de perversidade como maldade ou como algo a ser curado. As perversões, em Marcuse, adquirem potencialidade de libertação dos sujeitos face o poder que procura transformá-los em máquinas de trabalho. As perversões sexuais são transgressões à ordem capitalista, pois seu desvio consiste em insubmissão ao poder. Nessa perspectiva, não é o desvio à norma que deveria ser objeto de modificação, mas a própria norma capitalista que passa a ser questionada (HILÁRIO, CUNHA, 2012, p. 314)

Neste sentido, na concepção marcuseana, as perversões possuem ligação direta com a sexualidade do indivíduo. Uma vez deparado com uma sociedade que bane estímulos que tornam o sexo dotado de uma função não voltada à procriação, desejos primitivos que buscam o mero prazer tornam-se impróprios, e são, justamente esses

⁴ De acordo com o Vocabulário da Psicanálise, de Laplanche & Pontais (1991) “É difícil conceber a noção de perversão sem que seja em referência a uma norma. Antes de Freud, e ainda nos nossos dias, o termo é usado para designar “desvios” do instinto”. Neste mesmo sentido, vemos que “em psicanálise, fala-se de perversão apenas em relação à sexualidade. Embora Freud reconheça a existência de outras pulsões além das sexuais, não fala em perversão a propósito delas.” (p. 341).

Nesta abordagem psicanalítica, ao definirmos a sexualidade humana, poderíamos abordá-la como sendo “perversa” em seu locus mais profundo, e assim “na medida em que nunca se desliga inteiramente das suas origens, que a fazem procurar sua satisfação não numa atividade específica, mas no “ganho de prazer” ligado a funções ou atividades que dependem de outras pulsões. Até no exercício do ato genital, basta que o sujeito se apegue excessivamente ao prazer preliminar para deslizar para a perversão” (p. 342).

Ainda seguindo nesta linha psicanalítica, de acordo com Laplanche & Pontais (1991, p. 343), observamos que “numerosas perversões, como o fetichismo, a maior parte das formas da homossexualidade e mesmo o incesto realizado, supõem uma organização sob o primado da zona genital” e os autores complementam: “não será uma indicação de que a norma deve ser procurada em outro lugar, mas não no funcionamento genital propriamente dito? [...] As últimas pesquisas de Freud sobre a perversão mostram, aliás, como o fetichismo está ligado à “recusa” da castração.” Vemos um grande passo ao questionamento de outras possibilidades a serem exploradas dentro do aspecto da perversão.

Além disso, observamos também, a verificação de nos estudos de Freud, haver uma ligação entre um tipo de perversão e a contraposição ao complexo de castração, que, em sua teoria, de acordo com Laplanche & Pontais (1991), é caracterizado pelo momento de “resposta ao enigma que a diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência de pênis) coloca para a criança” (p. 73) marcando uma potente angústia ao indivíduo masculino – que teme à ameaça paterna à sua atividade sexual, e feminino – que busca reparar, compensar ou mesmo negar o dano causado pela ausência do falo.

desejos que compõem a subjetividade da sexualidade do indivíduo. Assim, a ideia de que a repressão gera a perversão e esta é o motor de uma arte que se quer, entre outras coisas, libertadora e emancipatória.

A categoria de perversão, em Marcuse, não serve mais à manutenção da ordem vigente, não é mais uma forma de vincular ciência e repressão em uma terapêutica que visa normalizar a sexualidade dos indivíduos. Pelo contrário, perversão aqui passa a significar a contestação da sobre-repressão capitalista que atua diretamente no corpo. A sexualidade perverso-polimorfa é a porta aberta para a recuperação do prazer em partes do corpo que foram submetidas à repressão. (HILÁRIO, CUNHA, 2012, p. 315)

Desta forma, segundo Hilário e Cunha (2012, p. 315), Marcuse traz o conceito de perversão como mobilizador de ações de recusa que levam a possíveis contra condutas específicas, no campo da sexualidade, para com o princípio de desempenho.

Tal desacordo entre as perversões e o princípio de desempenho, faz com que se revele uma grande aproximação deste com os aspectos da fantasia (pelo fato desta portar-se como sendo uma atividade mental separada da realidade, ligada exclusivamente ao princípio de prazer).

A fantasia não só desempenha um papel constitutivo nas manifestações perversas da sexualidade; como imaginação artística, também vincula as perversões às imagens de liberdade e gratificação integrais. (MARCUSE, 1972, p. 62)

As perversões se tornam aliadas à fantasia, colocando-se em desacordo ao princípio de desempenho e atuando como um papel de combate a tal princípio, defendendo a sexualidade enquanto livre e desassociada de uma finalidade útil.

Vemos que a sociedade à luz do princípio de desempenho encaminha-se cada vez mais para a repressão dos indivíduos, principalmente no tocante às suas subjetividades e desejos individuais, apelando sempre para a retomada da função social e do papel do sujeito para o desenvolvimento pleno e constante da civilização.

Neste sentido, para que possamos legitimar a hipótese de que uma civilização não repressiva possa surgir a partir desta civilização já existente, uma das formas, é a de que se faz necessário o explorar das atividades que se encontram separadas do princípio de realidade. Assim, Marcuse (1972, p. 131) aponta:

A hipótese de uma civilização não-repressiva tem de ser teoricamente validada, primeiro, demonstrando-se a possibilidade de um desenvolvimento não-repressivo da libido, nas condições de civilização amadurecida. A direção de tal desenvolvimento é indicada por aquelas forças mentais que, de acordo com Freud, conservam-se essencialmente livres do princípio de realidade e transmitem essa liberdade ao mundo de consciência madura.

Marcuse (1972, p. 132) expõe que Freud destaca a fantasia como sendo uma dessas atividades possuidoras de um alto grau de liberdade, mesmo estando dentro da consciência desenvolvida. Enquanto força mental, a fantasia desempenha a importante função de conectar as mais profundas camadas do inconsciente, com produtos que traduzem o mais elevado grau do consciente, como a arte.

Enquanto processo mental separado, a fantasia surge e no mesmo momento é abandonada pelo indivíduo, se apresentando no seguinte esquema: a razão estando potencialmente em desacordo com o prazer se torna desagradável ao sujeito, porém prevalece, por ser útil e segura em acordo com o princípio de desempenho, no mesmo passo, a fantasia, ligada ao prazer, se faz agradável, porém, sem utilidade, é abandonada e descreditada perante a ordem social.

Contudo, a fantasia (imaginação) retém a estrutura e as tendências da psique anteriores à sua organização pela realidade, anteriores à sua conversão num "indivíduo", em contraste com outros indivíduos. E do mesmo modo, tal como o id a que se mantém vinculada, a imaginação preserva a "memória" do passado sub-histórico, quando a vida do indivíduo era a vida do gênero, a imagem da unidade imediata entre o universal e o particular, sob o domínio do princípio de prazer. (MARCUSE, 1972, p. 134)

Os aspectos relacionados ao conceito de fantasia/imaginação em Marcuse, podem caminhar para o despertar de uma consciência prévia ao princípio de realidade e em confronto com o princípio de desempenho, estando, sua função, em concordância com um constante processo de negação aos padrões sociais, medidos pela produtividade e pelo desenvolvimento dentro da lógica de dominação.

É importante ressaltar que, em seus escritos, Marcuse relaciona ao conceito de fantasia ao conceito de imaginação, como se este segundo abarca-se em si a potência contida na fantasia, possibilitando a combinação do processo da construção do mundo imagético imaginário junto à fantasia em sua essência.

A categoria edificada por Marcuse tem de ser compreendida como a comunhão entre o conceito freudiano de fantasia e a concepção de Kant da Imaginação. Pois, ao falar da Imaginação de sua objetivação e atuação, Marcuse leva-nos à percepção de que, em sua teoria, as obras de arte (seus

encantos e diagnósticos sociais) estão presentes figurando a Grande Recusa e a petição por um novo modo de sentir. (COSTA, 2017, p.16)

Imaculada Kangussu (2019, p. 171) é quem nos auxilia a compreender a combinação destacada. Desta forma,

A originalidade das reflexões de Marcuse reside no fato de ele ligar o processo mental denominado por Freud como das Phantasieren àquele que, de acordo com Kant, é realizado pela faculdade da imaginação (Einbildungskraft). Interessa-nos trazer à luz esse movimento posto que o próprio filósofo não o esclareça, apenas o apresente em Eros e Civilização. A partir dessa obra, Marcuse quase sempre utiliza o termo “imaginação”, mantendo neste a faculdade de fantasiar, conforme caracterizada pelas reflexões freudianas, sem explicitar ou redefinir o conceito. A força criativa desta união entre Kant e Freud fica assim obscura, nas obras tardias. Em Eros e Civilização, o autor usa o termo “fantasia” (phantasy), às vezes seguido da palavra “imaginação” (imagination) entre parênteses, outras vezes (como no comentário a Freud acima citado) utiliza apenas “imaginação”, renunciando a união que fará entre as duas faculdades. Depois desse livro, raramente escreve phantasy, sem, entretanto, abandonar seu sentido semântico, que passa a incidir no que ele também denominará “imaginação”.

Visto isso, podemos, neste sentido, encontrar na arte a explicação plausível para essa “comunhão de conceitos”. Marcuse argumenta:

A **imaginação** visiona a reconciliação do indivíduo com o todo, do desejo com a realização, da felicidade com a razão. Conquanto essa harmonia tenha sido removida para a utopia pelo princípio de realidade estabelecido, a **fantasia** insiste em que deve e pode tornar-se real, em que o conhecimento está subentendido na ilusão. As verdades da imaginação são vislumbradas, pela primeira vez, quando a própria fantasia ganha forma, quando cria um universo de percepção e compreensão = um universosubjetivo e, ao mesmo tempo, objetivo. Isso ocorre na arte. (MARCUSE, 1972, p. 134/135)

Assim, segundo Marcuse (1972, p. 135), é na arte que realizamos o que ele chama de “mais visível *retorno do reprimido*⁵” pois, é nela que modelamos, com base na imaginação artística, nossa memória ainda inconsciente daquilo que nos foi retirado, da libertação que fracassou em vistas ao *princípio de desempenho*.

⁵ O Retorno ao Reprimido (ou Retorno do Recalcado, como aparece em diversas traduções) é o processo pelo qual os conteúdos que foram reprimidos, banidos da consciência, buscam para reaparecer de maneira deturpada ou deformada (através de sonhos, sintomas ou outras formas) no campo do real. De acordo com Laplanche & Pontais (1991, p. 463) “Freud insistiu sempre no caráter “indestrutível” dos conteúdos inconscientes. Não só os elementos recalçados não são aniquilados, como ainda tendem incessantemente a reaparecer na consciência, por caminhos mais ou menos desviados e por intermédio de formações derivadas mais ou menos difíceis de reconhecer”.

Enquanto indivíduos imersos numa sociedade repressiva, a arte torna-se capaz de lembrar-nos de nossa não-liberdade, isso não a torna libertadora das amarras, porém, executante de um papel crucial, o de recusa à não liberdade.

2.2 O papel da arte em Herbert Marcuse

Para Marcuse, fantasiar consiste numa potência que é capaz de preservar a liberdade e ir ao encontro da linguagem do prazer, que busca à fundo os desejos reprimidos pela estrutura dos princípios de realidade e desempenho.

Apesar de irrealista e inverídica, a fantasia realiza a mais decisiva função de toda estrutura psíquica: a de ligar os estratos profundos, arcaicos e inconscientes com os mais elevados produtos da consciência humana, na perspectiva de Marcuse, as obras de arte. A arte pode remodelar a aparência da realidade, recuperando com isso sua conotação original de técnica (techné), isto é, conhecimentos necessários para se produzir algo. (KANGUSSU, 2019, p. 170)

Desta forma, vemos que a arte ocupa, nos estudos de Herbert Marcuse, um papel importante e, neste tópico, buscaremos compreender um pouco mais sobre tal papel desempenhado por ela.

Em sua obra, *Eros e Civilização*, como vimos no tópico acima, Marcuse confere à arte um papel crucial para a manifestação da fantasia e imaginação no campo do real e concreto, pois, para o autor, é na arte que podemos de fato vislumbrar o entrelace entre os universos de compreensão e percepção, subjetivos e objetivos que ocorre quando a fantasia ganha forma. Marcuse (1972, p. 135) expõe:

Sob o domínio do princípio de desempenho, a arte opõe à repressão institucionalizada a "imagem do homem como um sujeito livre; mas num estado de não-liberdade, a arte só pode sustentar a imagem da liberdade na negação da não-liberdade". Desde o despertar da consciência de liberdade, não existe uma só obra de arte autêntica que não revele o conteúdo arquetípico: a negação da não-liberdade.

De fato, o que vemos na arte é seu desempenho enquanto uma ferramenta plausível para a negação da não liberdade, diante da realidade repressiva a qual vivemos, porém, faz-se necessário pontuar, que a arte, propriamente, não liberta, seu papel, finda-se em revelar a recusa do indivíduo à não liberdade. Desta forma, Marcuse (1972, p. 135), continua:

[...]. Como fenômeno estético, a função crítica da arte é um malogro. A própria vinculação da arte à forma vicia a negação da não-liberdade em arte. Para

ser negada, a não-liberdade deve ser representada na obra de arte com semblante de realidade. Esse elemento de aparência (Schein, aparência) sujeita, necessariamente, a realidade representada a padrões estéticos e, assim, priva-a do seu terror. Além disso, a forma da obra de arte inculca ao conteúdo as qualidades de fruição de prazer. Estilo, ritmo, métrica, introduzem uma ordem estética que em si mesmo é agradável, reconciliando-se com o conteúdo. A qualidade estética da fruição, mesmo do entretenimento, tem sido inseparável da essência da arte, por mais trágica, por mais intransigente que a obra de arte seja.

Marcuse nos mostra que a arte se encontra também imersa na lógica social repressiva e culmina por fracassar na tentativa de dotar-se de uma função crítica enquanto fenômeno estético⁶.

Por mais que tal fenômeno busque sintetizar tanto os complexos oriundos da razão, pelo princípio de realidade, quanto subjetivos, ligados ao princípio do prazer, a arte provoca em si uma função dupla, de, ao mesmo tempo, “opor e reconciliar; acusar e absolver; recordar o reprimido e reprimir de novo” (1972, p. 135).

Dentro dos limites da forma estética, a arte expressou, embora de um modo ambivalente, o retorno da imagem reprimida de libertação; a arte era oposição. No presente estágio, no período de mobilização total, até essa oposição sumamente ambivalente parece não ser mais viável. A arte somente sobrevive na medida em que se anula, na medida em que poupa a sua substância mediante a negação de sua forma tradicional e assim se negando à reconciliação; quer dizer, na medida em que se torna surrealista e atonal. Caso contrário, a arte compartilha do destino de toda a comunicação humana autêntica: extingue-os. (MARCUSE, 1972, p. 136).

Assim, vemos que por meio da arte, não realizamos nossos desejos, porém, somos capazes de, por meio dela, trazer à tona a negação dos nossos desejos, imposta pela sociedade unidimensional. O que pode ser considerado um passo à recusa concreta do sistema de não liberdade, uma vez que tal processo nos capacita a exercitar uma contraposição ao sistema.

A teoria crítica vislumbra os desdobramentos históricos/culturais de nossa sociedade, não sendo diferente quando falamos de Marcuse e o papel social que arte

⁶ Nas obras de Marcuse a questão do fenômeno estético tem uma grande importância. Para o autor, é a partir da dicotomia entre o Princípio do prazer e o Princípio de realidade que podemos perceber as energias instintivas das camadas mais profundas do inconsciente, que como vimos, podem se manifestar como fantasia/imaginação, tal processo resulta na forma estética enquanto expressão. Assim, Marques (2015, p. 4) expõe: “Em Kant, a dimensão estética se forma pela utilização de faculdades mentais oriundas da razão, da racionalidade – dimensão das normas, das leis, da moral, do intelecto – denominada por ele de razão prática; bem como da dimensão dos sentidos humanos – sensual, sensorial, da natureza – denominada de razão teórica. A dimensão estética sintetiza elementos dessas duas dimensões através da fantasia e da imaginação.”

desempenha. Porém, o que podemos perceber, com base em seus escritos, é um movimento de averiguação das problemáticas e reconhecimento de que mesmo em meio a tais constatações, a arte ainda ocupa um papel fundamental para a recusa ao sistema estabelecido. Não qualquer arte, mas a arte que se “se anula (...) mediante a negação de sua forma tradicional e assim se negando à reconciliação” como visto no trecho citado.

Para compreender como a arte se posiciona no pensamento marcuseano damos foco ao texto *A arte na sociedade unidimensional*, onde o autor, traz uma reflexão sobre a função atual da arte. Marcuse (2011, p. 288) inicia por delimitar as abordagens de seu estudo, expondo:

A título de introdução pessoal, gostaria de contar como cheguei a sentir a necessidade de ocupar-me do fenômeno da arte. Uso o termo "arte" em seu sentido mais geral, englobando tanto a literatura e a música quanto as artes figurativas. Do mesmo modo, pretendo referir por “linguagem” (da arte, a linguagem artística) não apenas a da palavra, mas ainda a da pintura, da escultura e da música. [grifos meus]

Marcuse (2011, p. 288) traz neste texto uma revisão de seu próprio pensamento exposto em suas obras anteriores, e coloca-se enquanto observador preocupado da sociedade, estando, em certo ponto, como destaca, desesperançoso com a forma como a linguagem artística vêm-se afirmando.

Para Marcuse, a linguagem artística tornou-se incapaz de comunicar a própria realidade social, e a considera, com pesar, arcaica e obsoleta diante de uma juventude por ele estimada, sublevada e rebelde. O autor afirma:

Quando assisti e participei de suas demonstrações contra a Guerra do Vietnã, quando os ouvi cantar as canções de Bob Dylan, senti de algum modo, e isto é muito difícil de definir, que esta é na verdade a única linguagem revolucionária que hoje nos resta. Isso pode soar romântico, e muitas vezes me censuro por ser talvez demasiado romântico em avaliar o poder radical, liberador da arte. Recordo a observação usual, expressa há muito tempo, acerca da futilidade e talvez mesmo da culpabilidade da arte: o Partenon não valia o sangue e as lágrimas de um só escravo grego. Igualmente leviana é a afirmação contrária de que somente o Partenon justificou a sociedade escravocrata. Bem, qual das duas afirmações é a correta? Se observo a sociedade e a cultura ocidentais de hoje, o massacre e a brutalidade totais em que ela se empenha, parece-me que a primeira afirmação é, talvez, mais correta que a segunda. Entretanto, a sobrevivência da arte pode vir a ser o único elo frágil que hoje conecta o presente com a esperança do futuro. (MARCUSE, 2011, p. 288)

O que se percebe, com base nos relatos de Marcuse, é que cada vez mais o papel da arte em nossa sociedade encontra-se atrelado ao que é oferecido pelo próprio sistema capitalista.

Mesmo estando ligada à fantasia que ainda possuímos enquanto sociedade, e sendo potencialmente a “única linguagem revolucionária que hoje nos resta” (MARCUSE, 2011, p. 288), Marcuse vê a arte e seu papel comunicador ser questionada e até mesmo desacreditada.

Qual o papel da arte no reino da mente iluminista, que afinal se confunde com a trajetória da civilização? É, em parte, uma função de compensação, e até mesmo, por via da memória, uma tentativa de restaurar um outro cosmos, um mundo essencialmente diverso do da razão tecnológica. A sociedade tecnológica estende a divisão do trabalho ao campo da linguagem: enquanto signo, a palavra pertence à ciência; enquanto som e imagem sem pretensão ao conhecimento verdadeiro pertencem à arte. Assim a repressão tolera a arte, com a condição de que ela funcione como puro deleite, como um prazer gratuito e cego. (MERQUIOR, 1969, p. 51)

Assim, Marcuse (2011, p. 289) expõe que a sobrevivência da arte, questionada em nossos tempos, está justamente ligada ao movimento unidimensional que nossa sociedade adotou e que a atravessa neste processo.

Ela era questionada por conta do caráter totalitário de nossa sociedade afluente, que, com facilidade, absorve todas as atividades não conformistas e que, em virtude desse mesmo fato, invalida a arte como comunicação e representação de um mundo outro que o do *establishment*⁷.

É preciso, neste ponto, explorar novos formatos para se pensar a arte, uma vez que, partindo do pressuposto de que a arte é possuidora de um elemento histórico, dotado de sentidos e ligado ao movimento civilizatório geral, a crise que encontramos em seu cerne é na verdade parte que compõe uma crise maior que percorremos na política e moral de nossa sociedade.

Tal crise, aparece nos estudos de Marcuse (2011, p. 289), e para ele, ela acontece nas entranhas do nosso sistema social. Faz-se importante ressaltar que, sistema este onde a produtividade crescente culmina por exigir “um constante sacrifício de vidas

⁷ Estabelecimento: [Do inglês *establishment*.] 1. Conjunto dos grupos dominantes, dentro de uma sociedade. 2. Corpo de ideias filosóficas, sociais, econômicas, políticas e religiosas preconizadas e impostas, mediante lei ou como costume, pelos grupos dominantes duma sociedade (FERREIRA, 1975, p. 574 apud PEREIRA, 2016, p.21/22).

humanas” ocorrendo a uma distância longe o suficiente da percepção dos indivíduos, “de modo que realmente não toca à maioria de nós”.

Marcuse (2011, p. 289) busca, a partir daí, retomar à linguagem artística, expondo que esta tornou-se ultrapassada, ao passo que não é capaz de comunicar a sociedade em tal processo atual.

Para o autor, os conceitos e palavras tradicionais são usados, porém, contemplam as experiências vividas numa era pré-tecnológica em relação a que vivemos e, mesmo assim, continuamos a utilizá-los buscando designar uma sociedade melhor.

Assim, desde os anos 1930, encontramos a busca intensificada e metódica de uma linguagem nova, de uma linguagem poética como linguagem revolucionária, de uma linguagem artística como linguagem revolucionária. Isso implica o conceito da imaginação como faculdade cognitiva, capaz de transcender e romper o feitiço do establishment. (MARCUSE, 2011, p. 290)

Aqui, nos deparamos com a relação entre o conceito de imaginação e o papel da arte para com o processo de desenvolvimento dessa nova linguagem a qual torna mais próxima a comunicação com a forma social que nos encontramos.

Marcuse (2011, p. 290) cita, neste contexto a tese surrealista, que compõe seu cerne por meio da “submissão da revolução social à verdade da imaginação poética”.

Marcuse traz a função crítica da imaginação afirmando que sua importância política é um ato de resistência contra as imposições da sociedade que findam a liberdade. Para o pensador, os surrealistas foram os primeiros a dar corpo à potência revolucionária da teoria psicanalítica freudiana sustentando a possibilidade da nova conjectura do real, donde a fantasia- imaginação e a realidade não seriam análogas. (COSTA, 2017, p. 79)

Porém, em suas análises Marcuse, mesmo tecendo elogios ao surrealismo enquanto forma, contrapõe-se à sua tese, uma vez que o autor considera a própria linguagem poética enquanto contaminada por padrões sociais impostos, atravessada pelo princípio de desempenho, ao passo que o próprio surrealismo se tornou vendável nesta lógica, não esgotando, todavia, suas contribuições ao cenário citado. Marcuse (2011, p. 290) assinala:

Em contraste, os surrealistas proclamam a submissão da revolução social à verdade da imaginação poética. Essa tese surrealista, contudo, é não dialética à medida que minimiza o grau de falsidade e logro gerais de que a própria linguagem poética está infestada e infectada; ela não permanece

pura. E o surrealismo há muito se tornou uma mercadoria vendável. A arte, contudo, malgrado essa infecção e absorção, permanece.

Desta forma, Marcuse aponta a arte como meio pelo qual a imaginação consegue ganhar forma. Assim, vemos na arte um possível desafiador do sistema quando se torna um protesto à não liberdade. Porém, reiteramos que mesmo assim, a arte não liberta, continua ligada e absorvendo a os ideais da sociedade.

A manifestação artística assume sua forma, mesmo dissonante ao que se apresenta enquanto real, reinventando funções, inspirando diferentes interpretações.

E hoje, em um mundo em que o sentido e a ordem, o "positivo", têm de ser impostos por todos os meios possíveis de repressão, as artes por si mesmas assumem uma posição política: a posição do protesto, da repulsa e da recusa. (MARCUSE, 2011, p. 291)

Ademais, faz-se importante frisar, que a arte não precisa apresentar a forma expressa da ruptura, tal conteúdo político e objetivo pode se apresentar sob a forma de possibilidades clássicas e tradicionais, de celebração do amor e da liberdade, como é lembrado por Marcuse ao citar a poesia da Resistência francesa.

Atualmente observamos a arte infestada de elementos alheios à imaginação, elementos estes que partem do princípio do desempenho. Sua situação histórica vem a colocando numa posição que a torna questionável, uma vez que, aqueles que a tocam são impelidos a comunicar uma verdade que para Marcuse (2011, p. 292) parece incompatível ou mesmo inacessível à forma artística de fato e o que a arte, como arte, poderia expressar.

Para o autor, tal processo ao qual a arte vem sendo submetida, configura-se enquanto dinâmico, e neste meio, a dimensão estética vai perdendo sua representação de independência e/ou neutralidade.

Isso significa que a arte deve encontrar a linguagem e as imagens capazes de comunicar essa necessidade como sua própria. Pois é impossível imaginar que novas relações entre homens e coisas jamais possam surgir se os homens continuam a ver as imagens e a falar a linguagem da repressão, da exploração e da mistificação. O novo sistema de necessidades e de metas pertence ao reino da experiência possível: podemos defini-lo nos termos da negação do sistema estabelecido, ou seja, formas de vida, um sistema de necessidades e de satisfações em que os instintos agressivos, repressivos e de exploração sejam subjugados pela energia sensual e apaziguante dos instintos vitais. (MARCUSE, 2011, p. 292)

Marcuse (2011, p. 293) questiona-se, a partir destas colocações, sobre qual seria então “o papel da arte no desenvolvimento e realização da ideia deste universo” e responde:

A capacidade de receber a impressão da forma, formas belas e agradáveis como o modo possível de existência de homens e coisas. Acredito que a imagem e a realização imaginária de tal universo é a finalidade da arte, que a linguagem da arte fala de tal universo sem nunca ser capaz de alcançá-lo e que a razão e a verdade da arte foram definidas e validadas pela própria irrealidade e inexistência de seu objetivo. Noutras palavras, a arte poderia realizar-se somente permanecendo ilusão e criando ilusão. (MARCUSE, 2011, p. 293)

Contudo, mesmo diante do cenário exposto por Marcuse, nosso autor acredita que a arte em seu posicionamento histórico atual foi confrontada, surgindo assim uma possibilidade inédita de realizar-se de novos modos, novos formatos e novas formas de interpretação. Deste modo, para ele “o lugar da arte no mundo está mudando, e a arte hodierna vem-se transformando em um fator potencial na construção de uma nova realidade” (MARCUSE, 2011, p. 293). Por conseguinte, nosso autor destaca:

A fim de que se faça mais claro o que estou querendo dizer, discuto em primeiro lugar em que sentido a arte é uma faculdade cognitiva dotada de uma verdade intrínseca e em que sentido a linguagem da arte revela uma verdade oculta e reprimida. Sugerirei que a arte, em sentido extremo, fala a linguagem da descoberta. (MARCUSE, 2011, p. 293)

Assim, vemos que a defesa marcuseana para com a arte, e seu potencial papel social, trata-se não somente de um “gesto filosófico” ou mesmo uma redefinição em seu sentido de investigação teórica da existência daquilo que se propõe, mas da caracterização da função social e política da arte, pois, nas palavras de Marcuse (1981, p. 42): “a arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança de consciência e impulso nos homens e mulheres que poderiam mudar o mundo”.

Neste ponto, nossa busca em defender a arte parte da vontade de uma defesa da possibilidade de haver uma mudança social, que tem, neste sentido, a arte como o fio condutor. Reitero aqui, que a arte não possui a faculdade transformar o mundo, mas sim as consciências dos seres imersos nele, defendemos de fato, esta possibilidade, de tomar a arte como ponto de partida em tal quesito.

Como mostra Costa (2017, p. 83), a arte “quando confrontada com a possibilidade de novas formas de realização, assume-se em sua característica cognitiva e, por assim

ser, traz às claras a sensibilidade e percepção que são necessárias para a transformação da sociedade”.

Se o desenvolvimento da consciência e da inconsciência nos conduz a e ver coisas que não víamos ou que não são permitidas de ver, falar e ouvir uma linguagem que não ouvimos e não falamos ou que não são permitidas de ouvir e de falar, e se esse desenvolvimento agora afeta a própria forma da própria arte-então a arte, com toda sua força afirmativa, operaria como parte do poder libera dor do negativo e ajudaria a libertar o inconsciente e o consciente mutilados, que solidificam o establishment repressivo. Acredito que a arte hoje cumpre essa tarefa mais consciente e metodicamente do que nunca. (MARCUSE, 2011, p. 302)

Assim, a arte abarca em si a Grande Recusa trazendo a luta pela liberdade em seu cerne, explorando sua função crítica na grande recusa, ou seja, por meio do protesto contra a repressão contínua e exacerbada.

2.3 Marcuse e a Grande Recusa

O conceito de Grande Recusa é um importante tema em vias marcuseanas. Tal termo compreende-se justamente na menção de recusar-se o estado de coisas estabelecido. Nos escritos do autor, a Grande Recusa surge como uma ideia ligada principalmente à juventude, sendo uma potente revolta desta classe para com o sistema estabelecido.

Assim, a percepção atrelada à Grande Recusa em Marcuse está na noção de um “ato radical” que se concretiza em contraponto ao modelo social estabelecido, que, como já vimos, é colocado pelo autor enquanto uma sociedade unidimensional. Desta forma:

A Grande Recusa é, posteriormente, adotada pelo filósofo como conceito fundamental para negar o que é dado como realidade e para configurar uma atitude que se distingue radicalmente do positivismo. A Grande Recusa à realidade oferecida como tal faz vir à tona a atualidade do desejo reprimido e só pode ser formulada impunemente na fantasia e na linguagem artística. (KANGUSSU, 2019, p. 177)

Assim, percebemos que tal conceito vai de encontro à negação do sistema estabelecido, chegando a tornar-se uma ação perante o estado definido das coisas, logo, “essa Grande Recusa é o protesto contra a repressão desnecessária, a luta pela forma suprema de liberdade – ‘viver sem angústia’” (MARCUSE, 1972, p. 139).

Vemos que, a Grande Recusa, rompe com os princípios de realidade e desenvolvimento, uma vez que, ao recordar o desejo reprimido, entra em

concordância com o princípio de prazer, ocupando o papel da ação de protesto ao sistema estabelecido, só podendo ser estabelecida sem ressalvas por meio da fantasia e na linguagem artística. Deste modo, tal ideia nos remete ao papel da arte na sociedade unidimensional, que, mesmo que não libertando, é dotada, aqui, do sentido de recusar-se ao sistema.

O autor lamenta, no entanto, o fato de tal ideia ter sido, no contexto mais realista, “difamada como utopia”. (MARCUSE, 1972, p. 139)

Essa ação de relegar a Grande Recusa ao dado para o terreno utópico é essencialmente um movimento de mais-repressão. Distintamente, se o desenvolvimento pulsional orientar-se para o presente histórico da civilização madura – e não apenas para o passado sub-histórico – “a própria noção de utopia perde seu sentido”, na medida em que a carência humana, ananke, Lebensnot, considerada por Freud como a base do princípio de realidade, foi sensivelmente amortizada pelo progresso material da civilização. (KANGUSSU, 2019, p. 177).

Diante do establishment, a Grande Recusa culmina por posicionar-se na esfera do ideal utópico, tendo em vista a capacidade do sistema civilizatório vigente integrar a ele mesmo os ideais revolucionários. Porém, para Marcuse, o progresso civilizatório tem as suas especificidades no contexto histórico, tirando assim o caráter a-histórico que contempla a concepção freudiana, neste sentido, o imaginário do que seria utópico, ou não, também se modificaria neste contexto. Por conseguinte,

É nesse sentido que, no pensamento de Marcuse, ultrapassando a repressão freudiana, a mais-repressão será o além do socialmente necessário para a sociabilidade humana; a mais-repressão é a exigência da dominação e da manutenção do princípio de desempenho como princípio de realidade, que se baseia no trabalho alienado e na competitividade. (SILVA FILHO; LOPES, 2018, p. 1036)

Aqui há uma crítica à própria posição dominante no seio da Teoria Crítica: a de que a autonomia deve ser vista como utopia para sempre manter-se autônoma. Marcuse opõe-se a esta ideia, no sentido de que a liberação é, neste contexto uma possibilidade. Para ele, a utopia é uma marca fetichista do próprio pensamento crítico. Marcuse é, nesse caso, ação.

Desta forma, a Grande Recusa posiciona-se não enquanto feito utópico, mas como potente ação de protesto contra tal repressão desnecessária (mais-repressão), salientada por Marcuse. Instaurando-se aqui como sendo a própria negação do princípio de desempenho.

Não se trata, portanto, de renegar o desenvolvimento tecnológico e suas potencialidades para com a melhoria da vida humana, mas sim da recusa de seu caráter mais-repressor, que proporcionou o aparecimento e a manutenção do princípio de desempenho.

A negação do princípio de desempenho emerge não contra, mas com o progresso da racionalidade consciente; pressupõe a mais alta maturidade da civilização. As próprias realizações do princípio de desempenho intensificaram a discrepância entre os processos do inconsciente arcaico e da consciência do homem, por uma parte, e as suas potencialidades concretas, por outra. A história da humanidade parece tender para outro ponto culminante nas vicissitudes dos instintos. (MARCUSE, 1972, p. 139)

Neste ponto, de acordo com Marcuse, que se contrapõe ao pensamento de Freud por ele exposto⁸, a emergência de um novo princípio de realidade não repressivo modificaria, sem destruir, a organização social do trabalho (considerando que é por meio do trabalho que o homem gera a sua sociabilidade), seria destruído o trabalho alienado e, por conseguinte, também o princípio de desempenho, que aborda a “produtividade” desta civilização.

Como mostra Marcuse (1972, p. 144):

As pretensões utópicas da imaginação ficaram saturadas de realidade histórica. Se as realizações do princípio de desempenho ultrapassam as suas

⁸ Acerca das implicações da teoria freudiana e seus aspectos quanto à interpretação de Marcuse (1972, p. 142), nosso autor sugere que: “A relação antagônica entre o princípio de prazer e o princípio de realidade alterar-se-ia em favor do primeiro. Eros, os instintos de vida, seriam libertados num grau sem precedente. Significa isso que a civilização explodiria e reverteria à barbárie pré-histórica, que os indivíduos morreriam em resultado da exaustão dos meios acessíveis de gratificação e da sua própria energia, que a ausência de carência e repressão drenaria toda a energia suscetível de fomentar a produção material e intelectual em nível mais elevado e mais larga escala? Freud respondeu afirmativamente. Sua resposta baseia-se na aceitação mais ou menos tácita de um certo número de pressupostos: que as livres relações libidinais são essencialmente antagônicas das relações de trabalho, que a energia tem de ser retirada daquelas para instituir estas, que só a ausência da plena gratificação mantém a organização social do trabalho. Mesmo em condições ótimas de organização racional da sociedade, a gratificação das necessidades humanas exigiria trabalho, e esse fato, só por si, imporá restrições quantitativas e qualitativas aos instintos; e, por conseguinte, numerosos tabus sociais. Por maior que seja a sua riqueza, a civilização depende de um trabalho constante e metódico, e, assim, de um desagradável retardamento da satisfação. Como os instintos primários se revoltam “por natureza” contra tal retardamento, sua modificação repressiva continua sendo, portanto, uma necessidade para toda a civilização. Para fazer face a esse argumento, teríamos de mostrar que a correlação freudiana “repressão instintiva labor socialmente útil civilização” pode ser significativamente transformada na correlação “libertação instintiva trabalho socialmente útil civilização”. Sugerimos que a repressão instintiva predominante resultou não tanto da necessidade de esforço laboral, mas da organização social específica do trabalho, imposta pelos interesses de dominação; essa repressão era, substancialmente, mais-repressão. Por consequência, a eliminação da mais-repressão tenderia per se a eliminar não a atividade laboral, mas a organização a organização da existência humana como instrumento de trabalho. Sendo assim, a emergência de um princípio de realidade não-repressiva modificaria, mas não destruiria, a organização social do trabalho; a libertação de Eros poderia criar novas e duradouras relações de trabalho.”

instituições, também militam contra a direção de sua produtividade contra a subjugação do homem à sua labuta. Emancipada dessa escravidão, a produtividade perde o seu poder repressivo e impulsiona o livre desenvolvimento das necessidades individuais.

A recusa à produtividade em questão, libera, desta forma, o domínio do trabalho alienado. Estando neste contexto, um importante aspecto da Grande Recusa de Marcuse, ao voltar-se contra tal a subjugação do homem à sua labuta.

Aqui cabe retomarmos o debate acerca do conceito de fantasia (imaginação), uma vez que este também se configura enquanto um meio plausível para resgatar a Grande Recusa do cenário utópico.

Assinala Marcuse, o triunfo da lógica da dominação nunca foi total nem incontestado: “quando Freud enfatizou o fato fundamental de a fantasia (imaginação) reter uma verdade que é incompatível com a razão, ele estava seguindo uma longa tradição histórica. A fantasia é cognitiva na medida em que preserva a verdade da Grande Recusa” (KANGUSSU, 2019, p. 180/181)

Como vimos, para Marcuse (1972, p. 138), tal conceito de fantasia (imaginação) encontra-se relacionado ao preceito para recusa, uma vez que, segundo o autor:

O valor de verdade da imaginação relaciona-se não só com o passado, mas também com o futuro; as formas de liberdade e felicidade que invoca pretendem emancipar a realidade histórica. Na sua recusa em aceitar como finais as limitações impostas à liberdade e à felicidade pelo princípio de realidade, na sua recusa em esquecer o que pode ser, reside a função crítica da fantasia.

Deste modo, para que seja possível seguir o caminho em busca da emancipação, requerida dentro do debate da Grande Recusa, a história, e o modo como a colocamos para com o mundo, precisaria funcionar como própria ruptura à lógica instaurada, diferentemente do modo como está colocada em nosso sistema. Assim,

[...] Ao falar da Imaginação de sua objetivação e atuação, Marcuse leva-nos à percepção de que, em sua teoria, as obras de arte (seus encantos e diagnósticos sociais) estão presentes figurando a Grande Recusa e a petição por um novo modo de sentir. (COSTA, 2017, p.16)

Percebemos aqui que, pelo fato de a história responder ao seu papel, é na arte, enquanto ação, que a Grande Recusa segue tomando forma, mesmo que de modo sutil. Este processo possibilita a sensibilização do meio e daqueles que venham a ter o contato com a obra, logo, uma nova forma de sentir-se diante do sistema social e sua proposta vigente. Vale ressaltar que a arte está entrelaçada à história, inelutavelmente. Não podendo separar essas categorias. A arte, como forma, é um

retrato condensando das divergências, lutas, debates e contradições que a história carrega em si.

Entretanto, embora esteja relacionado à rememoração e alerta para o nosso estado de não liberdade, o papel social da arte não corresponde à direta ruptura do sistema. Vemos agora que, por vias marcuseanas, este papel só pode ser figurado através da exteriorização da Grande Recusa.

Ainda hoje a história assume um papel linear atrelado ao progresso e suas intenções científico-tecnológicas, pressupondo uma racionalidade que se constrói mediante a um processo civilizatório, tal processo que se eleva pelo viés da violência, não admitindo a sensibilidade. Assim, reduz a sensação do indivíduo para com o mundo em algo que precisa ser técnico para ser palpável.

Por sua potência de transcender o presente e imaginar o futuro, a fantasia possui a capacidade de apresentar o sujeito a partir do que ele efetivamente pode ser. A força de recusar e de transcender a realidade dada revela a relação entre processo criativo e resistência. Quando entrelaçado com o poder cognitivo da fantasia, “o pensamento transforma-se em jogo, jeu interdit; o esprit de sérieux cede lugar à gaya scienza, à embriaguez e ao riso”, escreve nosso autor, e até Hegel, “o mais sério dos filósofos, sabia disto bem”. Entretanto, ressalta Marcuse, “deixar a fantasia livre para a construção de um mundo mais belo e mais feliz permanece privilégio das crianças e dos loucos” (KANGUSSU, 2019, p. 172)

Vemos aqui, o ato criativo em sua relação com a recusa. Em contraponto, ao retirar a sensibilidade temos um universo em suma atomizado, homogêneo e técnico, que tende às recaídas para episódios de barbárie.

Nas palavras de Marcuse, “a nova sensibilidade é o meio no qual a mudança social se converte em necessidade individual, é a mediação entre a prática política de ‘transformar o mundo’ e o impulso de liberdade pessoal” e assim ela “expressa a ascensão das pulsões de vida sobre a agressividade e a culpa, alimentaria em escala social a necessidade vital de abolir a injustiça e a miséria e modelaria a evolução seguinte do ‘padrão de vida’”. (COSTA, 2017, p. 70)

A possibilidade de uma verdadeira revolução, para Marcuse, aconteceria quando a sociedade, por meio dos indivíduos que a compõem, compreendesse a real razão da mudança necessária, para que assim se construa de fato um novo sistema e, para isso, se faz necessário a mudança da forma como sentimos o modelo estabelecido. Assim nos mostra Silva (2015, p. 17/18):

Marcuse reconhece que a revolução só pode dar-se num estado no qual a industrialização tenha atingido um certo ápice no que toca ao desenvolvimento. E mesmo que este seja o caso, quando analisa a sociedade industrial avançada, Marcuse observa que o questionamento se vê adiado por um conformismo que se amplia no momento em que o Estado e os empresários começam a “entregar as mercadorias”. Os prospectos para a libertação, portanto, são sombrios, e a Grande Recusa se vê manietada por um astucioso sistema de administração das consciências que parece monolítico e autoimune.

Neste sentido, vemos a sociedade industrial exposta por Marcuse, um sistema que é capaz de reprimir o desejo de mudança e a vontade de superá-la com a mesma intensidade “com que é capaz de “entregar as mercadorias” numa escala cada vez maior” (MARCUSE, 1969, p.17). Logo, uma vez supridas as demandas dos indivíduos, não se faz relevante para o sistema, se essas mercadorias são ou não necessárias para a manutenção ou satisfação de sua existência, “ou seja: a sociedade técnico industrial absorve os desejos, as aspirações dos indivíduos, desviando-as de seus fins libertadores, pondo-as a serviço do processo de produção.” (VIEIRA, 1970, p. 256)

Marcuse acredita que, diante do exposto, a obra de arte (por meio de sua forma, que vai além da realidade corriqueira) “tem a possibilidade de conduzir a racionalidade inconsciente da mudança até a necessidade da transformação social” (COSTA, 2017, p. 71), pois, como vimos, através da arte somos lembrados de nossa não liberdade, o que nos leva ao sentimento de recusa, de negação à não liberdade, crucial para que efetivemos o que de fato a Grande Recusa representa.

Apresentada a ideia de que o sistema socio-econômico vigente é capaz de se reproduzir no intelecto dos indivíduos e, também, em seus corpos e sentidos. Queremos destacar a petição de princípio que norteia as ideias marcuseanas, qual seja; ocorrendo uma transformação no âmbito subjetivo, nos direcionando a uma nova sensibilidade, teremos a negação dos valores criados pelo sistema que nos habitam a priori e fomentam a sua permanência. (COSTA, 2017, p. 70/71)

Por meio da Grande Recusa seria possível chegar à essa almejada nova sensibilidade, de tal forma que os sujeitos poderiam ampliar suas potencialidades, indo além dos limites estabelecidos pelo trabalho, tendo a possibilidade de transformação do corpo num instrumento de prazer.

Na sociedade livre defendida por Marcuse os sujeitos não são passivos e alienados, ao contrário, possuem senso crítico e já perpassaram a transformação intelectual – para então caminharem em direção à transformação material, conscientes de que a o consumo exagerado e o trabalho alienado não são o mesmo que a liberdade. (COSTA, 2017, p. 70/71)

Assim, dando ênfase para o despertar do indivíduo em sua completude, nos muniríamos para o explorar de um novo princípio de realidade. A arte, neste contexto, assume o papel de veículo da liberação da consciência, não como a liberdade em si, culminando por tornar-se o elo entre a realidade e a recusa, possibilitando uma nova racionalidade e traduzindo novas sensações cognitivas que conduzem ao alvorecer de uma nova forma de se pensar a realidade.

2.4 A “nova sensibilidade” em Marcuse

O conceito de “nova sensibilidade” em Marcuse dialoga em nossa temática por ser uma percepção de recusa ao sistema de valores que dá suporte ao capitalismo. A nova sensibilidade proposta por nosso autor rejeita conceitos-chaves do *establishment*, como a competição e a realização de trabalho sem um significado social.

De fato, o movimento que ocorre em nossa sociedade é de uma profunda assimilação do sistema vigente, assim, a facilidade e o bem-estar cômodo de um pertencimento ao todo nos faz, enquanto indivíduos, isolarmo-nos em nossa bolha unidimensional, ao ponto de introjetarmos tal estrutura o que culmina por expandir cada vez mais seu domínio sobre o homem e a natureza.

Em tais circunstâncias, os nossos meios de informação em massa encontram pouca dificuldade em fazer aceitar interesses particulares como sendo de todos os homens sensatos. As necessidades políticas da sociedade se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece constituir a própria personificação da Razão. (MARCUSE, 1967, p. 13)

O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível. Neste sentido, Marcuse (1967, p. 17) expõe:

A distinção entre consciência verdadeira e falsa, entre interesse real e imediato, ainda tem significado. Mas a própria distinção tem de ser validada. O homem tem de vê-la e passar da consciência falsa para a verdadeira, do interesse imediato para o interesse real. Só poderá fazê-lo se viver com a necessidade de modificar o seu estilo de vida, de negar o positivo, de recusar.

Por decorrência, para que haja tal negação proposta por Marcuse, seria necessária uma transformação na esfera da sensibilidade dos indivíduos, assim, o surgimento de

tal “nova sensibilidade” implicaria na negação de valores e necessidades criados pelo sistema vigente.

O que presenciamos, no entanto, é a premissa de que tais valores e necessidades do sistema social se encontram impregnados nos corpos e mentes dos indivíduos nela imersos, auxiliando, desta forma, na conservação e fortalecimento do próprio sistema.

Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Oblitera, assim, a oposição entre existência privada e pública, entre necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social. (MARCUSE, 1967, p. 18)

Retomamos assim à necessidade de que o indivíduo possa desenvolver uma nova forma de sentir-se para com o sistema, e assim, negar seu apego com o comodismo que paira nas entrelinhas do controle social, afinal, em meio aos avanços da racionalidade tecnológica, é criado “um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo” (MARCUSE, 1967, p. 37).

Assim, esta negação, precisaria romper com a própria sensibilidade dos indivíduos perante o universo em que vive, sendo, para Marcuse, por vias ao surgimento de uma nova sensibilidade, que comporia tal Grande Recusa.

Adotando a ideia de que a experiência de libertação do sujeito tem de preceder a sociedade livre, Marcuse caracteriza a “nova sensibilidade” – a recusa de coisas existentes e o desejo de incorporação de coisas distintas, de uma infraestrutura humana diferente e de uma superestrutura do sistema diversa. (COSTA, 2015, p. 3)

Vemos, que no pensamento marcuseano, se faz importante, neste sentido, a questão da subjetividade, e nela, a forma pela qual o sujeito assimila o mundo a sua volta. Marcuse aponta que apenas a materialidade dos fatos não seria suficiente para dar luz e sentido ao mundo como é ou mesmo às coisas como são.

Para Marcuse, assim como Hegel, um pré-requisito para a transformação social é a existência, em primeira instância, da transformação da subjetividade, em outras palavras, tem de haver o despertar para a carência de falsas necessidades criadas pelo sistema que têm sua atenção voltada ao lucro e não à valorização da vida. A má distribuição das tecnologias e avanços da sociedade, ou melhor, a distribuição da escassez adotada pelas camadas

dominantes, torna-se uma das bases do desenvolvimento de suas ideias.
(COSTA, 2015, p. 3)

Desta maneira, a transformação no que toca à subjetividade dos indivíduos que estamos discutindo torna-se cada vez mais imprescindível, uma vez que o sistema, como vimos, não reproduz apenas o intelecto, mas os corpos e sentidos dos sujeitos, inteirando-se ainda de seus desejos e necessidades.

Porém, precisamos pontuar que este controle exercido pelo sistema é vazio em sentido real, e é, neste aspecto, que a sensibilidade dos indivíduos precisaria agir, os sujeitos precisariam despertar para a falha das falsas necessidades criadas pelo sistema, para o vazio que impregna valores que adotamos em nossos cotidianos, para a falácia do mérito e da competição, para a exaustiva jornada da realização de trabalhos sem um significado social. Assim, no despertar do indivíduo para esta “nova sensibilidade” estaria negação dos valores estabelecidos pelo sistema que culminam por fortalecer a unidimensionalidade social.

Para que aconteça o despertar para uma “nova sensibilidade”, e para que esse despertar viesse por meio da subjetividade dos indivíduos, é importante pensar que, mudanças prévias no âmbito da ciência e da técnica, precisariam acontecer, pois, se hoje elas assumem um papel crucial no incentivo à produtividade e manutenção do sistema vigente, suas funções haveriam de ser repensadas, visando, em suma, eliminar a exploração e miséria em âmbito global.

Neste sentido, para que possamos alcançar novos sentidos, a arte pode tornar-se um ponto de partida, afinal, é ela que tem o poder de lembrar-nos de nossa não liberdade, e mediante à fantasia/imaginação, nos colocar em contato com nossos desejos e necessidade reais, que ainda não estão configurados com base no princípio de desempenho.

Para Marcuse (1969), a consciência livre, guiada pela imaginação transformadora, nos levaria a ao desenvolvimento de uma nova prática e planejamento racional do tempo de trabalho necessário socialmente, e a partir dela, determinaria prioridades não apenas no que se deve produzir, mas também a forma do produto. Neste ponto:

a imaginação possui papel fundamental na redefinição da cultura, e tem por característica básica a contraposição à racionalidade científica moderna.

Enquanto a primeira pode ser vista como matéria prima da arte e da transformação qualitativa, a segunda, em contrapartida, se caracteriza pela ênfase dada à quantificação e exatidão. (BARONI, 2016, p. 150)

Na recusa às necessidades pré-estabelecidas habita o alcance da autonomia do sujeito, porém, há o paradoxo, pois tal alcance exige condições para que os desejos e necessidades reais, reprimidos venham à tona. Logo, a negação ao *establishment* e às satisfações pré-moldadas que permeiam a organização social precisa ser negada. Marcuse aponta:

Quanto mais elas se tenham tornado necessidades e satisfações individuais, tanto mais sua repressão pareceria ser quase uma privação fatal. Mas precisamente em virtude desse caráter fatal, ela pode criar o requisito subjetivo primordial para a mudança qualitativa a saber, a redefinição das necessidades. (MARCUSE, 1967, p. 226)

Desse modo, Marcuse (1969) aponta que a imaginação livre, característica da arte, pode ser utilizada como elo para a transformação da racionalidade instrumental, pois, nesse caso, o desenvolvimento de uma ciência e tecnologia livres que estimule as potencialidades humanas em sua forma mais abrangente e autônoma é um passo importante para a que a “nova sensibilidade” se instaure, rompendo com a manutenção dos valores e da produtividade do sistema vigente.

Para Marcuse, a tarefa fundamental da educação seria a de preparar os indivíduos para uma nova hierarquia de valores e necessidades. Guiados pelo objetivo da humanização e da pacificação, a nova sensibilidade que os compõe torna-se até mesmo uma ameaça para as instituições estabelecidas. Como parte de um processo de contrarrevolução movido pelas instituições conservadoras, a educação absorve parte do processo econômico prevalente na sociedade, e personificada através da chamada educação tradicional trabalha para a manutenção da estrutura de poder. (BARONI, 2014, p.88)

Assim, os estudos de Marcuse apontam uma crítica à racionalidade instrumental constante em nossa sociedade, que caminha para a repressão exacerbada que incorpora corpos e mentes dos indivíduos inseridos neste sistema, colocando em xeque a sensibilidade destes para com as necessidades e valores cultivadas.

Desta forma, caminhamos para a necessidade do despertar para o desenvolvimento de uma consciência crítica, de uma nova sensibilidade, que venha a assumir um discurso de oposição ao sistema vigente, estando tal discurso como pré-condição para a emancipação dos sujeitos. O surgimento dessa “nova sensibilidade”, resultante do

contato com a arte, possibilita, de acordo com nosso autor, a superação do modelo repressivo para uma nova perspectiva libertária para os indivíduos.

2.5 Notas sobre a questão do tempo livre

Nas leituras e estudos de Marcuse fica evidente que o tempo também se faz enquanto parte crucial para a transformação do indivíduo, uma vez que, mediante à ideia do tempo disponível para si mesmo, somos levados a pensar o quão fragmentado é nosso período de “liberdade” em vias unidimensionais.

Pensar no sistema unidimensional é identificar também que o tempo livre acaba por ser ajustado ao modelo social, estando sua disponibilidade ligada ao critério que comanda tal sociedade. Neste sentido, a partir da teoria marcuseana, Baroni (2014, p. 33), expõe:

O gozo da arte, do tempo livre e da educação fica disponível apenas para uma pequena parcela da população: os donos dos meios de produção. Nesse sentido, a liberdade perde seu sentido lógico e seu conteúdo tradicional, que não passou de um conjunto de ideias “críticas” que visava à substituição de um paradigma material obsoleto por uma realidade mais produtiva e racional.

Retomamos que, imersos numa sociedade que visa uma escala cada vez maior de produtividade há, cada vez mais, a redução do tempo para si, afinal, nosso tempo deve ocupar-se daquilo que pode gerar frutos ao sistema como um todo não apenas satisfazer nossos desejos e vontade pessoais, individuais. Desta forma, a uma redução do tempo que podemos dedicar às livres escolhas que está potencialmente disponível para o prazer do sujeito, impactando diretamente na forma como os indivíduos pensam e agem para com a sociedade que estão inseridos.

O que se percebe neste modelo de sociedade unidimensional é justamente uma adequação do próprio tempo livre, como vimos, ele é ajustado ao modelo social, e isso impacta na forma como ele se apresenta aos indivíduos, uma vez que, o tempo que deveria destinar-se às livres escolhas, acaba por assemelhar-se ao tempo de trabalho.

Diante do exposto, é importante ressaltar que não significa que este tempo para si mesmo seja igual à labuta diária do trabalho em si, mas que, dentro do sistema unidimensional, eles acabam relacionados e ligados um ao outro e desta forma,

emaranhando-se à subjetividade do indivíduo. Assim, o tempo livre, acaba rodeado pelas falsas necessidades criadas pelo próprio sistema e dando suporte à busca por satisfações pré-moldadas pela organização social, duas questões que, para o surgir de uma nova sensibilidade precisariam ser negadas.

Tal pensamento vai de encontro aos estudos e colocações de Theodor W. Adorno, que expõe acerca do tempo livre:

O tempo livre é acorrentado ao seu oposto. Essa oposição, a relação em que ela se apresenta, imprime-lhe traços essenciais. Além do mais, muito mais fundamentalmente, o tempo livre dependerá da situação geral da sociedade. Mas essa, agora como antes, mantém as pessoas sob um fascínio. Nem em seu trabalho, nem em sua consciência dispõem de si mesmas com real liberdade. (ADORNO, 2021, p. 97)

Marcuse (1967, p. 28) aponta, que “quanto mais racional, produtiva, técnica e total se torna a administração repressiva da sociedade, tanto mais inimagináveis se tornam os modos e os meios pelos quais os indivíduos administrados poderão romper sua servidão e conquistar sua própria libertação”, neste sentido, vemos que rodeados de informações e necessidades criadas para a manutenção do próprio sistema, o tempo livre precisaria existir enquanto recusa a ele.

O aparato impõe suas exigências econômicas e políticas para a defesa e a expansão ao tempo de trabalho e ao tempo livre, à cultura material e intelectual. Em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária. Pois "totalitária" não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo. (MARCUSE, 1967, p. 24)

No entanto, o tempo livre disponível para o indivíduo gozar de sua liberdade faz com que este acione o princípio de prazer que governa o id, que como aponta Marcuse (1972, p. 59) é "intemporal", militando contra o desmembramento temporal do prazer, negando a distribuição da liberdade em “pequenas doses separadas” como acontece. Daí, partimos para o indivíduo em sua recusa, resistindo em seu tempo livre, dotando-lhe de sentido próprio, subjetivo.

Porém, a partir do momento que o sistema, enquanto unidimensional, se apropria dos desejos do indivíduo, despejando nele aquilo que é necessário ao desenvolvimento da sociedade como um todo e fazendo-lhe pensar que são necessidades suas, temos o

prolongamento desta mesma não liberdade ainda no tempo livre que deveria ser destinado às livres escolhas.

Se se quisesse responder à questão sem asserções ideológicas, seria tornada imperiosa a suspeita de que o tempo livre tende em direção contrária à de seu próprio conceito, tornando-se paródia deste. Nele se prolonga a não liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não livres como a sua não liberdade, em si mesma. (ADORNO, 2021, p. 98)

Neste ponto podemos retomar brevemente ao papel da Arte em nossa sociedade, vimos que ela não é capaz de libertar o indivíduo e sua consciência, porém, possui o papel imprescindível de fazê-lo lembrar de seu estágio de não liberdade. O tempo livre pode estar diretamente ligado a este preceito, uma vez que, comumente, o indivíduo busca ocupar-se neste momento livre para o prazer, de atividades que estimulem a criatividade a imaginação ou fantasia, muitas vezes contidas nas manifestações e atividades ligadas à arte.

Ao integrarmos o tempo livre ao tempo de trabalho neste esquema unidimensional, vemos este dotando-se de um objetivo para com a produtividade social, pois, com este intuito, é nele que os indivíduos podem “carregar energias” para o desenvolvimento pleno de sua labuta, assim:

Simultaneamente, a distinção entre trabalho e tempo livre foi incutida como norma a consciência e inconsciência das pessoas. Como, segundo a moral do trabalho vigente, o tempo em que se está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho, o tempo livre do trabalho - precisamente porque é um mero apêndice do trabalho - vem a ser separado deste com zelo puritano. Aqui nos deparamos com um esquema de conduta do caráter burguês. Por um lado, deve-se estar concentrado no trabalho, não se distrair, não cometer disparates; sobre essa base, repousou outrora o trabalho assalariado, e suas normas foram interiorizadas. Por outro lado, deve o tempo livre, provavelmente para que depois se possa trabalhar melhor, não lembrar em nada o trabalho. Essa é a razão da imbecilidade de muitas ocupações do tempo livre. (ADORNO, 2021, p. 100)

Adorno (2021, p. 99) chega a citar o emprego do termo “*Hobby*” para definir as atividades que são realizadas neste tempo para o prazer do indivíduo, indicando que há um movimento de banalização deste momento, para que ele sirva não como espaço para o desenvolvimento de uma nova sensibilidade, mas para a manutenção do indivíduo produtivo numa escala social.

Aquilo com o que me ocupo fora da minha profissão oficial é, para mim, sem exceção, tão sério que me sentiria chocado com a ideia de que se tratasse de hobbies, portanto ocupações nas quais me jogaria absurdamente só para matar o tempo, se minha experiência contra todo tipo de manifestações de

barbárie - que se tomaram como que coisas naturais — não me tivesse endurecido. Compor música, escutar música, ler concentradamente, são momentos integrais da minha existência, a palavra hobby seria escárnio em relação a elas. (ADORNO, 2021, p. 99)

Vemos assim um grande apelo a redefinição deste tempo livre por parte do sistema, cada vez mais o aproximando do tempo de trabalho com vias a tornar-se o tempo de descanso para que o desempenho nas tarefas se amplie e, por conseguinte, diminua-se o tempo para que o indivíduo alcance de fato sua subjetividade, seu potencial criativo, havendo ainda mais a restrição e atrofiamento do uso da fantasia. Neste sentido, Adorno (2021, p. 104) esclarece:

A falta de fantasia, implantada e insistentemente recomendada pela sociedade, deixa as pessoas desamparadas em seu tempo livre. A pergunta descarada sobre o que o povo fará com todo o tempo livre de que hoje dispõe - como se esse fosse uma esmola e não um direito humano - baseia-se nisso. Que efetivamente as pessoas só consigam fazer tão pouco de seu tempo livre se deve a que, de antemão, já lhes foi amputado o que poderia tornar prazeroso o tempo livre.

Assim, com o tempo livre integrado à necessidade social, os indivíduos passam a ocupar-se com aquilo que lhes é oferecido pelo próprio sistema, desta forma, “as pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, mas com um tipo de reserva” (ADORNO, 2021, p. 104), uma vez que, estamos falando de um tempo que deveria ser utilizado para o prazer, para a livre escolha, logo sua consciência está ligada ao princípio de prazer, que ainda que haja repressão, segue militando contra a fragmentação e distribuição da liberdade em doses pequenas.

É evidente que ainda não se alcançou inteiramente a integração da consciência e do tempo livre. Os interesses reais do indivíduo ainda são suficientemente fortes para, dentro de certos limites, resistir à apreensão [*Erfassung*] total. Isso coincidiria com o prognóstico social, segundo o qual, uma sociedade, cujas contradições fundamentais permanecem inalteradas, também não poderia ser totalmente integrada pela consciência. (ADORNO, 2021, p. 104)

Vislumbramos a ideia de que uma nova sensibilidade precisa surgir a partir da consciência livre, que, guiada pela imaginação, nos levaria a ao desenvolvimento de um novo projeto para não apenas o tempo de trabalho, mas das próprias necessidades sociais e do indivíduo, subjetivamente, a partir daí, determinar prioridades no que se deve produzir e principalmente na forma como enxergamos e levamos ao mundo este produto.

O alcance da autonomia exige condições nas quais as dimensões reprimidas da experiência podem novamente voltar à vida; sua libertação exige a repressão das necessidades e satisfações heterônomas que organizam a vida nessa sociedade. Quanto mais elas se tenham tornado necessidades e satisfações individuais, tanto mais sua repressão pareceria ser quase uma privação fatal. Mais precisamente em virtude desse caráter fatal, ela pode criar o requisito subjetivo primordial para a mudança qualitativa a saber, a redefinição das necessidades. (MARCUSE, 1967, p. 226)

Assim vemos que o tempo livre pode tornar-se o elo fundamental à recusa deste sistema, alocando em si o espaço para o desenvolver do papel da arte, culminando, quiçá, em um momento para o surgir de uma nova sensibilidade.

No entanto, se faz necessário que o indivíduo supere as necessidades repressivas, que se tornaram, de acordo com Marcuse (1967, p. 226), “há muito tempo, parte do trabalho socialmente necessário – necessário no sentido de que, sem ele, o modo de produção estabelecido não poderia ser mantido”, assim, em recusa a estas necessidades, o indivíduo recusaria não somente há fragmentação de si, mas a base material da dominação.

3 E “O PULSO, AINDA PULSA”? – da teoria para a prática

3.1 ONDE – a escola

A definição espacial do local adequado para realização de uma prática em si que venha a conversar com a temática que envolve a teoria deste trabalho, precisaria, necessariamente, estar ligada à manutenção deste sistema unidimensional elucidado por Herbert Marcuse em seus escritos.

Desta forma, nada melhor que uma escola de educação básica para cumprir tal papel. O contexto educacional e a concentração de indivíduos que buscam o conhecimento e a descoberta de si, abarcam o ideário de Marcuse (1972, p. 23) sobre a juventude, que, para o autor “está na primeira linha dos que vivem e lutam por Eros contra a Morte e contra uma civilização que se esforça por encurtar o ‘atalho para a morte’”.

Visto que o jovem, enquanto ser em desenvolvimento e construção de seu senso crítico, necessita de um ambiente propício que o faça florescer, escolhemos o ambiente escolar. Especificamente a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Benedicto Caulyt Figueredo” (mais conhecida na região como EMEF Guriri). A escolha da escola parte do conhecimento de seu histórico e relevância para o município.

Fundada no ano de 1981, e iniciando suas atividades como uma escola Unidocente, a EMEF Guriri deu vida à diversos outros pontos escolares. Neste percurso, como consta no Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado no ano de 2018.

No que se refere à área pedagógica, a escola adotou, até o ano de 2001, uma pedagogia centrada numa visão mecanicista sem fins muito claros para a melhoria do Ensino. Ressalta-se, também, que não havia por parte da Secretaria Municipal de Educação nenhum interesse em oferecer cursos para os gestores e professores. Da mesma forma, a escola não tinha autonomia para construir a própria proposta pedagógica. Todas as ações da instituição de ensino eram emanadas da Secretaria Municipal de Educação. Os gestores eram indicados por prefeitos e vereadores, tendo que atender primeiramente aos interesses políticos. Diante desse quadro, ao término do ano, os resultados eram desastrosos. Por exemplo, o censo escolar referente ao ano de 1999 apontou uma taxa de reprovação de 12,1%, taxa de evasão de 16,8% e taxa de distorção idade/série de 37,2%.

Vimos que o processo de construção de um projeto mais autônomo da escola começou tardiamente, o que para eles foi o motivador dos índices negativos e taxas

de reprovação, ligando tal resultado à qualidade do ensino e seu desenvolvimento impregnado pela visão mecanicista.

Tal fato nos leva a questionar se, após a garantia de certa autonomia que levou à construção de seu projeto político pedagógico, foram pensadas novas propostas que realmente viriam a romper com tal visão mecanicista. Afinal, tal colocação nos leva à Sociedade Unidimensional de Marcuse, e percebemos que, mesmo que a questão levantada seja em contraponto à visão mecanicista do ensino, ainda sim a problemática está relacionada a taxas de reprovação, evasão e distorção de séries, que muito estão ligadas a questões também tecno centristas da produção de corpos aptos e instruídos para o trabalho.

Para Marcuse, a revolução seria baseada na liberação dos sentidos, da percepção. A constituição de uma consciência feliz impede a visão das contradições em uma relação mediada pela racionalidade unidimensional, fazendo com que a percepção seja resultado de uma construção predefinida pela sociedade. (BARONI, 2015, p. 792)

Mesmo assim, a escola segue, de acordo com seus gestores, na busca pela implementação de novas ações participativas que possam melhorar o desenvolvimento de seus alunos de maneira ampla, porém, ainda com foco principal no desempenho quantitativo dos alunos, uma vez que, mesmo a nova proposta tem como cerne a melhoraria dos índices da escola que estão relacionados às questões básicas da evasão e aceleração dos alunos reprovados.

Durante o ano de 2020, um novo desafio lhes foi imposto, uma pandemia mundial afastou a todos deste espaço de interação social. Foi necessária uma adaptação da vida e do processo educacional neste meio, as aulas e projetos foram tomando conta do espaço on-line e mesmo que muitos daqueles que mais necessitavam desse momento de trocas não tivessem a oportunidade de estar presentes, foi necessário prosseguir utilizando o método virtual.

Assim, retornamos: recém-saídos de uma pandemia global (iniciada em meados do ano de 2020 e se estendendo até o final do ano de 2021), que fechou escolas por todo o mundo e manteve muitos em isolamento social e alunos tiveram suas rotinas escolares, e não escolares, modificadas e reduzidas ao *ciber contato*.

3.2 QUEM – os participantes

Para a definição de um público-alvo para esta experiência, escolheu-se o público jovem (referindo-se a juventude enquanto o momento posterior à infância e que envolve a adolescência e a juventude propriamente dita⁹). Tal escolha, enquanto campo para a pesquisa e observação, parte também do exposto por Marcuse (1972, p. 23), já pontuado neste trabalho, apontando que “a juventude está na primeira linha dos que vivem e lutam por Eros contra a Morte e contra uma civilização que se esforça por encurtaro “atalho para a morte”.

Levando em consideração tal proposta, a experiência desenvolvida nesta pesquisa, teve como público-alvo jovens do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Pública Municipal “Benedicto Caulyt Figueredo” do Município de São Mateus/ES (EMEF GURIRI).

Ao escolher o público desta etapa do ensino básico, levamos também em consideração o fato de que grande parte desses que comporiam a pesquisa, passaram a transição dos 12 para os 14 anos (a transição criança/adolescente), cheia de questões e descobertas, à margem do distanciamento social.

3.3 COMO – a oficina

Ao investigar o papel da arte e pensá-lo também como parte importante no processo da educação básica e daqueles que dela fazem parte, nos questionamos como trazer tal teoria para a prática. Neste ponto, a pesquisa encaminhou-se, então, para a proposta de uma investigação participativa realizada com base na oferta de um ambiente prático, envolto pela linguagem da arte.

Aqui, a proposta foi exemplificar as teses marcuseanas, com o objetivo de avaliar a valia ou a aplicação das ideias do autor num ambiente de arte, em que os sujeitos fossem levados a praticar suas potencialidades críticas, individuais e em coletivo, partilhando experiências para a criação e discussão artístico cultural.

⁹ Tomamos como base o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Sabíamos, no entanto, que as conclusões poderiam, desta forma, apontar para caminhos distantes e inclusive até opostos aos esperados, pois no processo de alcançar a produção de sentidos é necessário estar aberto às possibilidades.

Diante do exposto, o método de oficina pedagógica se insere como um “método educativo com enfoque afetivo, reflexivo, vivencial e centrado no educando. É uma proposta que valoriza a tríade sentir, pensar e agir, para além da educação meramente informativa.” (SILVEIRA, 2010, p. 25).

Desta maneira, a proposta realizada em formato de oficina, gerou frutos em seu processo de desenvolvimento que possibilitaram análises à luz do referencial proposto a esta pesquisa, possibilitando a investigação de suas aproximações e distanciamentos com os estudos e, para além deste, buscando descobertas e novas motivações.

3.3.2 A construção da proposta

Por meio da definição da proposta e do método que esta foi realizada, esta pesquisa buscou, como forma prática, traçar atividades e intervenções que fossem válidas e proveitosas aos alunos, juntamente aos estudos da pesquisa, estando organizadas com base na estrutura de uma oficina, apontada por Silveira (2010, p. 26):

Sua estrutura tem raiz no psicodrama, porém a oficina pedagógica não tem finalidade terapêutica. Ela é dividida nos seguintes momentos: Apresentação, Aquecimento, Desenvolvimento, Socialização, Conclusão e Avaliação. Segundo Vieira, Rizotto, Carleto e Gonçalves (2002, p. 8), as oficinas pedagógicas são um “espaço de dialogicidade, de criticidade e de criatividade”.

Neste sentido, para a definição das etapas que foram relativas à construção da oficina pedagógica, utilizamos as autoras Vieira, Rizotto, Carleto e Gonçalves (2002, p. 8), que a configuram a partir dos seguintes momentos:

O **Aquecimento**, seria, para as autoras, o despertar o grupo para a temática proposta, trazendo para o ambiente um “sentimento de confiança e de mutualidade”, para que, desta forma, seja possível fortalecer as identidades individuais e coletivas, baseando-se em atividades lúdicas e corporais. O momento do desenvolvimento ou da ação tem seu processo firmado em dar vida ao assunto da oficina a partir da ação em grupo, neste campo, as criações artísticas num geral, que abarcam a linguagem da arte, são

exemplos de ações que fazem surgir novas ideias, sendo também atividades e recursos cabíveis para o desenvolvimento da proposta.

O momento de **Socialização**, diz respeito ao espaço para verbalizar, ou expor, de alguma forma, as impressões acerca das trocas realizadas. Para Vieira, Rizotto, Carleto e Gonçalves (2002, p. 8) é neste momento que “os contatos entre os participantes efetivam a aprendizagem em níveis como o cognitivo, afetivo e social, correlacionando o vivenciado na oficina com o cotidiano de vida”.

Após a socialização, opcionalmente temos a **conclusão** ou **processamento** do trabalho, realizando-se apenas a partir da avaliação do educador com base na necessidade de um levantamento entre as relações do conteúdo e objetivos da oficina.

O último momento destacado é o de **Avaliação**, imprescindível à proposta, pois revela os resultados obtidos pelo trabalho realizado, seus pontos positivos e negativos, avaliando não somente o trabalho proposto, mas o facilitador e o envolvimento dos participantes.

Para além dos momentos descritos, a esquematização de atividades, de cunho artístico, teatral e cultural, que os compõe, tiveram sua fundamentação nas orientações metodológicas de Olga Reverbel (1989) sobre as atividades globais de expressão e jogos teatrais:

As atividades de expressão são jogos dramáticos, musicais ou plásticos que dão ao aluno um meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações pessoais. O objetivo básico das atividades é ampliar e orientar as possibilidades de expressão do aluno. (REVERBEL, 1989, p. 24)

Deste modo, toda a oficina proposta nesta pesquisa foi trabalhada com base nas demandas dos indivíduos participantes, para que, a partir delas, fossem pensadas as atividades adequadas a cada um dos momentos.

Assim, a cada encontro, um levantamento foi feito, para que no próximo, fossem trabalhados os interesses e aspirações elencados anteriormente, seguindo também o exposto por Reverbel (1983, p.24):

Para que as personalidades se revelem naturalmente, é necessário que o educador ofereça atividades num clima de ampla liberdade e que respeite as

idéias e manifestações do aluno, pois a primeira e talvez única lei na educação pela arte é a liberdade.

Diante do que foi apresentado, a proposta de oficina desta pesquisa foi pensada utilizando como base os momentos relativos à uma oficina pedagógica, bem como suas respectivas atividades, segundo os autores citados, levando consideração, também, o arcabouço teórico base deste trabalho.

3.3.3 Experiência prática

Tendo escolhido e exposto o formato pelo qual se desenvolveu a proposta elucidada, bem como seu público-alvo e o local, seguimos aqui para o esquema de trabalho realizado na oficina.

Para o início da experiência prática, de antemão, foram estabelecidos alguns passos que foram completados:

Apresentação da proposta aos alunos: O primeiro passo à apresentação consistiu numa sondagem inicial na escola em estudo, acerca da quantidade de alunos que, porventura, teriam interesse em participar da oficina, e que fossem alunos do 9º ano. Para tal, em um breve momento durante a aula de artes estivemos nas turmas do 9º ano, e foi explicitado aos alunos, de forma sucinta, sobre a proposta em questão, bem como informações sobre o período de inscrição da oficina, dentre outros aspectos.

Além disso, foi perguntado aos alunos qual seria o melhor método para a realização das inscrições, que de acordo com a demanda foi feito utilizando a plataforma *Google Forms* - gratuita e de amplo conhecimento dos alunos.

Período de inscrição dos participantes: o período de inscrição ocorreu de 18/04/2022 a 20/05/2022 e foi disponibilizado aos alunos do 9º ano, dos períodos matutino e vespertino, por meio de um *link* de fácil acesso localizado nos computadores do Laboratório de Informática Educativa (LIED) da escola em questão.

O conteúdo da inscrição contou, além do registro básico do aluno (nome, idade e CPF), com perguntas que buscaram traçar o perfil dos participantes e suas aspirações em relação à oficina, a fim de que a inscrição pudesse ser utilizada não somente como ferramenta para o pesquisador organizar a quantidade de turmas de oficina que seria

necessária para suprir a demanda de alunos, mas também para traçar análises prévias e cruzar com os resultados da prática.

3.3.4 Os encontros e a dinâmica de trabalho

A oficina contou com 24 inscritos¹⁰, divididos em duas turmas, com estudantes do matutino e vespertino em seus respectivos contraturnos.

No total foram realizados dez encontros com cada uma das duas turmas da oficina. Cada encontro teve em torno de 2 horas de duração seguindo o que foi detalhado no tópico 3.3.2 deste trabalho, porém, faz-se importante pontuar que os momentos propostos sofreram modificações em seus sentidos de acordo com as demandas e a construção dos próprios grupos que seguiram de maneiras distintas.

Para a feitura da oficina foi utilizado e cumprido o seguinte cronograma:

Quadro 1 - Cronograma de feitura da oficina

(Fonte: Elaborado pelo autor)

Montagem do grupo de jovens e desenvolvimento das experimentações	ABRIL	MAIO	JUNHO										
	18/04/2022	20/05/2022	21 a 30/05/2022	06/06/2022	08/06/2022	10/06/2022	13/06/2022	15/06/2022	20/06/2022	22/06/2022	24/06/2022	27/06/2022	29/06/2022
Envio do questionário/convite	X												
Último dia para responder ao questionário		X											
Análise do questionário e envio da resposta com data para encontros			X										

¹⁰ O detalhamento das respostas obtidas por meio do formulário de inscrição, bem como as análises prévias elaboradas a partir deste constarão no tópico seguinte.

Ambientação – visita à escola (sondagem do espaço, levantamento de informações acerca da escola)			X										
Encontros				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Finalização do projeto desenvolvido													X

Seguindo o cronograma e a construção proposta para a oficina, os **dois primeiros encontros** fizeram parte do **aquecimento**, no qual, a partir da ação em grupo, buscamos dar vida ao assunto da oficina. Durante estes momentos, além da realização de rodas de conversa sobre a temática e afins, em que os alunos puderam falar livremente sobre suas aspirações e desejos para com a oficina e até mesmo com a escola e vida cotidiana, realizamos atividades baseadas no “1º conjunto de atividades: Relacionamento” de Olga Reverbel (1989).

Reverbel (1989, p. 29) expõe que “as atividades de relacionamento favorecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro”, assim os alunos foram levados, por meio das atividades, a pensarem sobre si mesmos, sobre o outro, suas diferenças e similaridades.

Assim, a primeira atividade realizada com o grupo foi a de “apresentação pessoal”:

Expressão verbal – descontração.

Relacionar-se descontraidamente com o grupo.

O trabalho nesta atividade é realizado com toda a classe. Os alunos caminham livremente, em ritmo rápido, tentando ocupar o maior espaço possível. Cada um fala bem alto, mantendo o ritmo da caminhada. Por exemplo: Eu me chamo Pedro, tenho 8 anos, gosto de rock e de andar de bicicleta. Cada um vai repetindo a sua frase. Depois de algum tempo, peça aos alunos que alterem o ritmo durante a caminhada, tornando-o acelerado, normal ou lento. (REVERBEL, 1989, p. 30)

A partir dessa dinâmica, buscou-se também que os alunos participantes pudessem reconhecer seu espaço ocupante, perceber seu corpo e movimento neste espaço, percebendo o momento de descontração, enquanto mediador, busquei inserir pequenos desafios à caminhada, como repetir a frase de um outro participante, buscar

estilos diferentes de caminhada, usar a imaginação para sugerir outros estilos de caminhada ao grupo.

Em ambas as turmas a dinâmica se deu de forma tranquila e foi bem recebida por todos os participantes. A partir dela, percebendo a motivação dos alunos em apresentar-se e colocar-se de fato naquele ambiente, foi utilizada uma dinâmica de apresentação realizada em duplas, acontecendo da seguinte forma:

Cada dupla teve em média 10 minutos para conversar, entre si, sobre quem são, uma breve apresentação que precisava focar em “quem sou eu, ou penso que sou”, “o que eu gosto de fazer”, “qual meu contato com a arte”. Após o tempo de conversa entre as duplas, os participantes foram convidados a formar um círculo para socializarem as informações coletadas. A parte inusitada era que a apresentação deveria ocorrer de forma inversa, agora “você é o outro”, mais que se colocar no lugar, cada participante precisou viver o seu colega e se apresentar, sendo ele, para o grupo. (ZOUAIN, 2019, p. 59)

O exercício fez parte de uma proposta que se assemelha ao jogo teatral, em que o participante assume o “personagem” que lhe é apresentado. Desta forma, colocando-se no lugar do outro enquanto se apresentava o aluno participante pode assumir seu papel, tendo a oportunidade de experienciar o ato de ouvir o outro e, de maneira recíproca, falar sobre si. Foi inevitável perceber que durante a realização da dinâmica, o direcionamento dado de pontuar aquilo que gostavam de fazer e seu contato com a arte apareciam sempre ligados de alguma forma nas falas dos participantes.

Ao final dos dias de aquecimento, foi levantada a proposta da realização e construção de roteiros teatrais de criação coletiva entre os participantes, também ficou acordado entre eles que a temática seria escolhida levando como base uma pesquisa que eles mesmos realizariam em casa e trariam para discussão no próximo encontro.

Os sete encontros seguintes compuseram o momento de **socialização**, nele, foi possível que os participantes criassem um espaço de trocas de ideias e novas motivações ou impressões sobre o universo que os cerca, o ambiente escolar, o movimento da criação e o contato com a imaginação em desenvolvimento.

Além disso, enquanto eixo mediador da oficina, no início de cada encontro busquei fazer alguns minutos de práticas de alongamento corporal básico e o trabalho com técnicas de respiração diafragmática para que pudessemos iniciar as atividades com

mais concentração e disposição além de incentivar que os alunos pudessem aproveitar dessas práticas em outros momentos do cotidiano.

Ainda no terceiro encontro, muitos trouxeram ideias das mais distintas para a criação e elaboração do roteiro que seria feito, criamos assim um momento de socialização dessas ideias e demandas, assim, cada um pode falar sobre a motivação para com o tema levantado para o grupo. Nesta etapa, todo o momento foi organizado por eles.

No turno matutino, os alunos fizeram uma grande roda de conversa, foram pontuando os prós e contras de cada ideia, seu impacto para com a arte e o cotidiano escolar para escolherem uma das temáticas que nortearia a construção da proposta. No turno vespertino, os alunos escolheram expor suas ideias apenas em grupos, divididos por eles de acordo com a proximidade de temáticas que gostariam de abordar, e decidiram, por votação, a temática que dariam continuidade.

No quarto encontro, a pedido deles, fizemos uma pequena introdução à construção de roteiros. Para isso seguimos os passos propostos pelo “3º conjunto de atividades: imaginação” de Olga Reverbel (1989). Neste conjunto de atividades a autora parte da premissa de que “a imaginação é o produto de uma ação do pensamento, que pode ser representado através das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica” (REVERBEL, 1989, p. 80) busca experimentar passos para a criação de um roteiro livre, que possa trabalhar com a imaginação e colocá-la em prática.

A atividade de criação de roteiro proposta por Reverbel (1989) parte do pressuposto de um tempo considerável para sua feitura, expondo tal processo em 10 passos, que vão da apresentação aos participantes de roteiros existentes, até a criação de um próprio mediante às análises e debate acerca das etapas (ANEXO 1).

Em nossa oficina não tínhamos tanto tempo à nossa disposição, por isso, adaptamos os passos de Reverbel (1989) para que pudéssemos contemplar os alunos em seu pedido de suporte e também não direcioná-los tecnicamente, abrindo espaço para a criação do roteiro de maneira mais livre e abrangente. Desta forma, discutimos com os alunos os passos importantes para a montagem de um roteiro e realizamos tal feito em duas etapas

- 1ª etapa: **Contato prático.**

Neste ponto, tomando como base as etapas 1, 2 e 3 do material de Reverbel (disponível no ANEXO 1 deste trabalho), foi disponibilizado aos alunos alguns roteiros (ANEXO 2) já utilizados pelo grupo Teatro Kaô¹¹ para que eles pudessem ler, folhear, perceber a estrutura em que estes se apresentavam e visualizar o esquema em que se apresenta um roteiro teatral.

Após alguns minutos muitas perguntas e pontuações começaram a surgir acerca dos roteiros, em ambos os turnos, questionamentos próprios sobre o material que, por já ter sido utilizado antes, possuía várias inserções e comentários que aguçaram a curiosidade dos alunos sobre a prática teatral e também pontuações sobre a estrutura dos textos.

Buscou-se, a partir da interação com os alunos, informá-los sobre tal composição, sinalizando quesitos básicos, tais como o que seria um Roteiro Teatral, que diferente de um texto comum, se faz enquanto “um plano de sequências de uma peça, que descrevem uma montagem cênica ou uma improvisação, incluindo todos os aspectos da linguagem teatral” (REVERBEL, 1989, p. 20), precisando conter, no roteiro o subtítulo que é o ponto capaz de transpor as “intenções contidas num texto [...] permitindo o ator identificar o enredo, as personagens, o conflito etc., através dos diálogos e indicações (rubricas) criados pelo autor” (REVERBEL, 1989, p. 21), sendo através deste subtítulo que leitor identifica o sentimento e a intenção de cada momento ou fala do roteiro, auxiliando o ator em sua composição para a interpretação.

Aproveitamos a interação e curiosidade dos alunos para realizar uma dinâmica de leitura dramática dos roteiros que estavam disponíveis, em ambos os turnos os alunos ficaram livres para escolher o texto que gostariam de ler e em grupo realizamos a leitura com as entonações sinalizadas e interpretando de acordo com as rubricas contidas nos roteiros.

¹¹ O Teatro Kaô é um grupo de teatro universitário que iniciou suas atividades no ano de 2014 no município de São Mateus/ES amparado pelo projeto de extensão Encantos e Encontros da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. O grupo segue em atividade, e durante os anos realizou diversas montagens de espetáculos nas mais diversas vertentes teatrais, priorizando, a partir do ano de 2016 o método de interpretação de Bertolt Brechet em que há a proposta de elementos para causar o estranhamento do espectador e dos personagens, tendo como característica a interação direta com o público, a existência de personagens que não representam indivíduos, mas sim a classe social em que vivem e outros.

- 2ª etapa: **Primeiro esboço.**

Neste momento, adaptando os passos 4 a 10 do material de Reverbel (disponível no ANEXO 1 deste trabalho), para facilitar a montagem dos roteiros e dar aos alunos o direcionamento requerido por eles, foi pedido que, mediante às temáticas escolhidas eles criassem um plano para o desenvolvimento do roteiro:

Quadro 2 - Plano de desenvolvimento de roteiro

(Fonte: Elaborado pelo autor)

O TEMA DO ROTEIRO: Assunto que será abordado.
AÇÕES QUE VÃO NORTEAR O TEXTO: Atividades que serão desenvolvidas pelo personagem e que darão corpo ao texto.
ESPAÇO DRAMÁTICO: Lugar em que acontece a ação, implícito ou descrito no texto que permite ao leitor a construção por meio da imaginação.
SONOPLASTIA: Conjunto de sons que auxiliam na construção dramática.

Seguimos desta forma com a montagem dos roteiros nos próximos encontros, aqui, os alunos utilizaram o tempo para escrever e testar o “ritmo do jogo cênico” que se faz enquanto a prática de testar o roteiro, determinando “a relação entre o texto e gesto, a rapidez das mudanças” e outros aspectos possíveis ao roteiro e sua interpretação (REVERBEL, 1989, p. 19).

Desta forma, no oitavo encontro, o tempo foi utilizado por eles para a montagem dos roteiros já iniciados nos momentos anteriores. Os dois grupos da manhã se organizaram elencando as falas e rubricas necessárias bem como os três grupos do vespertino. Foi pedido a eles que com base no esboço ali construído (ANEXO 3) fizessem a leitura dramática ao final do encontro. Assim, foi possível que os grupos falassem o que o outro poderia melhorar, modificar, debatendo pautas e discutindo as temáticas. Todos se dirigiram ao Laboratório de Informática Educativa (LIED) da escola para que pudessem finalizar e digitar os roteiros para uma melhor organização. Foi pedido que não se identificassem.

Com o tempo curto, apenas no nono encontro foi possível a finalização e impressão dos roteiros, seguimos com a leitura dramática da montagem e o ensaio do texto

criado por eles. Seguiu enquanto um momento de concentração e averiguação do texto como um todo. No décimo encontro os alunos realizaram a apresentação e entrega dos roteiros finalizados (ANEXOS 4, 5, 6, 7 e 8), realizando uma **improvisação planejada** das montagens, que consiste, de acordo com Reverbel (1989, p.16):

Técnica aplicada nas atividades de expressão dramática, em dois momentos: primeiro, um ou mais alunos criam uma cena a partir de um tema, situação, personagem etc.; segundo, eles próprios elaboram um roteiro da cena, a ensaiam e a apresentam aos espectadores.

Infelizmente não pudemos seguir com os encontros periódicos por conta das atividades já previstas pelo calendário escolar, porém, mesmo o tempo corrido, foi suficiente para a elaboração de roteiros cheios de significados, ricos em sentidos e sensibilidade. Além disso, ficou a semente para a continuação, pelos próprios alunos, na busca por se integrarem mais acerca do movimento da criação, da pesquisa, do explorar da arte em suas vertentes mais distintas, do aguçar da curiosidade, criatividade e da vontade de saber.

4 “AINDA PULSA/AINDA É POUCO” – dados e análises

4.1 PRIMEIROS PASSOS

Para uma coleta dos dados primários acerca de quem seriam os participantes, foi utilizado um formulário de inscrição, para que, a partir dele, pudéssemos coletar informações pertinentes ao trabalho, como a quantidade de alunos que participariam da oficina, suas idades, gênero, além de também coletar informações subjetivas, imprescindíveis para o cruzamento da proposta da oficina com a temática deste estudo.

Assim, os formulários de inscrição foram elaborados utilizando-se da plataforma *google forms* para sua concretude, sendo escolhida pela facilidade de montagem e acesso pelas partes desta pesquisa. Organizando-se da seguinte forma:

- 1) PRIMEIRA SEÇÃO: Apresentação da oficina e termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A);
- 2) SEGUNDA SEÇÃO: Questões pertinentes à inscrição (APÊNDICE B)

O formulário foi pensado e produzido para que pudesse ser possível uma primeira sondagem, a fim de facilitar o planejamento do primeiro encontro e da própria proposta que se seguiria.

Foram obtidas 24 fichas de respostas a partir do formulário. Não revelaremos aqui respostas pessoais, sendo, nome completo e CPF. Além das informações pessoais, foi pedido que lessem o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e se quisessem continuar aceitassem o mesmo.

Quanto às questões pertinentes às informações gerais dos participantes, suas respostas foram reunidas em gráficos, estando suas informações, em resumo, dispostas como mostram as figuras a seguir:

EM QUAL TURNO VOCÊ ESTUDA?

24 respostas

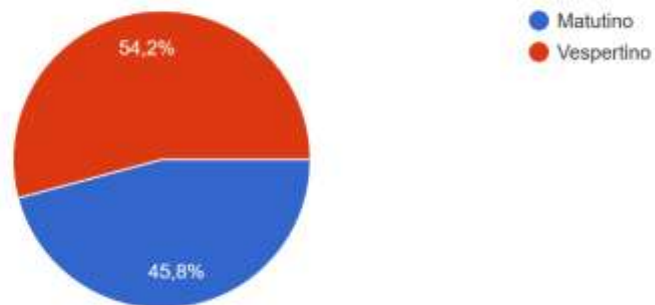


Figura 1- Gráfico resposta 2

(fonte: *Print screen* feito pelo autor a partir das respostas ao formulário *on-line*)

INDIQUE SEU GÊNERO:

24 respostas

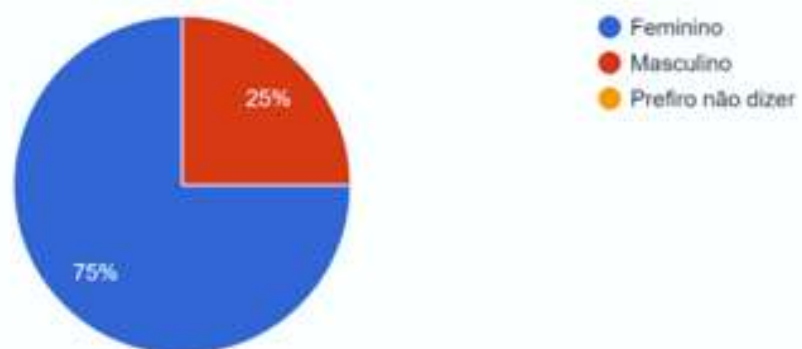


Figura 2 - Gráfico resposta 3

(fonte: *Print screen* feito pelo autor a partir das respostas ao formulário *on-line*)

QUAL SUA IDADE?

24 respostas

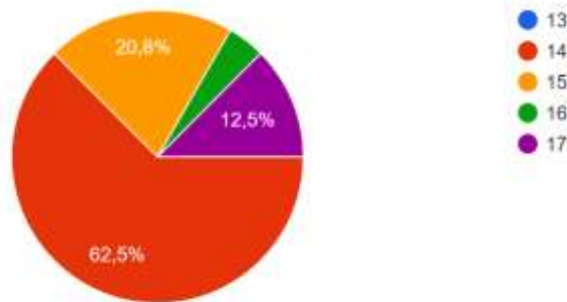


Figura 3 - Gráfico resposta 4

(fonte: *Print screen* feito pelo autor a partir das respostas ao formulário *on-line*)

JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA OFICINA/PROJETO NO CAMPO DA ARTE ANTES? (Teatro, artes visuais, música, etc)

24 respostas

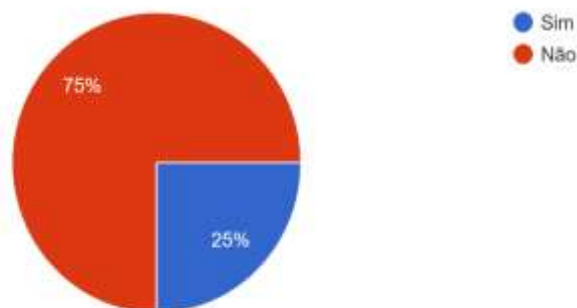


Figura 4 - Gráfico resposta 5

(fonte: *Print screen* feito pelo autor a partir das respostas ao formulário *on-line*)

Vimos, a partir dos gráficos, que a maior procura do público-alvo foi de alunos matriculados no período vespertino na instituição. Visto que, de acordo com a direção da escola, muitos alunos que estudam no matutino realizam atividades remuneradas

no contraturno, como no programa jovem aprendiz¹² e outros, o que impossibilitaria a vinda dos mesmos no contraturno.

Tivemos também uma procura maior partindo do público feminino nas turmas, sendo 75% das inscrições realizadas por adolescentes que se identificaram com o gênero feminino.

Neste sentido podemos refletir que, ao pensarmos na arte como elo para subjetividade do indivíduo e até mesmo para contato deste com a sensibilidade diante de fenômenos e situações, vemos aflorar aspectos associados comumente à figura feminina.

Auad (2016) aponta que diversas características, tais como a fragilidade e passividade culminam por uma associação à figura da mulher, uma vez que, diante de uma sociedade patriarcal e que possui o machismo como aspecto estrutural, tais características se encontram presentes em nosso imaginário por sua disseminação através discurso do senso comum.

Desta forma, como aponta a autora, mulheres são, grande parte das vezes, associadas à características que nos remetem à busca e ao explorar do subjetivo (AUAD, 2016, p.22), estando, neste sentido, ligada aos aspectos contidos no papel que a arte desempenha de acordo com Marcuse.

Por conseguinte, quando trazemos ao debate esse imaginário social, podemos refletir acerca dos motivos que levaram a oficina, que tem como base a arte, neste processo, ser buscada majoritariamente por mulheres. Faz-se importante trazer a fala de Ribeiro (2014, p. 14) baseada na teoria de sociedade unidimensional de Marcuse.

Esse padrão de sociedade apresenta-se como uma organização tão bem consolidada que é difícil pensar que possa haver outras disposições. Exatamente por ser totalitária, essa sociedade dispõe de um poderio mais concreto do que qualquer instituição individual, levando todos os indivíduos à passividade. A sociedade unidimensional aparece como uma totalidade que atinge a todos, sem exceção. Essa percepção é fruto da relação de troca e da abstração objetiva a que a vida social obedece.

¹² O aprendiz é o adolescente ou jovem entre 14 e 24 anos que esteja matriculado e frequentando a escola, caso não tenha concluído o Ensino Médio e inscrito em programa de aprendizagem (art. 428, caput e § 1º, da CLT).

Percebemos que, apesar da chamada para a oficina compreender apenas alunos do 9º ano do ensino fundamental, há diversidade de idade entre os inscritos, em 24 inscrições, temos 15 delas de alunos com idade de 14 anos, 5 de alunos com idade de 15 anos, 1 de alunos com idade de 16 anos e 3 de alunos com idade de 17 anos. Tal fato corrobora com o exposto pela escola em seu Projeto Político Pedagógico acerca da distorção idade/série, visto que a idade esperada para cursar o 9º ano é a de 14 anos, tal resultado demonstra que alunos mais velhos buscaram a proposta.

Por último, vimos que apenas 6 dos inscritos alegaram ter participado de alguma oficina/projeto que contemplasse o segmento da arte, o que demonstra o pouco acesso ou mesmo a pouca oferta de atividades relacionadas a estes processos dentro da educação básica nesta localidade.

4.2 RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS – análises e apontamentos

Após as questões gerais apresentadas, inserimos questões discursivas, que foram o foco para uma análise inicial dos participantes e nos ajudaram a perceber e refletir seu posicionamento perante as situações e dinâmicas que foram trabalhadas. Deste modo, trabalharemos com nomes fictícios para os 24 inscritos que responderam ao questionário online e compuseram a oficina. Sendo:

Quadro 3 - Quadro de nomes fictícios

(Fonte: Elaborado pelo autor)

Nº	ALUNO	GÊNERO	TURNO
1	Simone	Feminino	Matutino
2	Laura	Feminino	Matutino
3	Luiz	Masculino	Matutino
4	Lucas	Masculino	Matutino
5	Luiza	Feminino	Matutino

6	Ana	Feminino	Matutino
7	Livia	Feminino	Matutino
8	Paulo	Masculino	Matutino
9	Pamela	Feminino	Matutino
10	Jessica	Feminino	Matutino
11	Roberta	Feminino	Matutino
12	Vanessa	Feminino	Vespertino
13	Brenda	Feminino	Vespertino
14	Rafael	Masculino	Vespertino
15	Bruna	Feminino	Vespertino
16	Helen	Feminino	Vespertino
17	Gabriel	Masculino	Vespertino
18	Camila	Feminino	Vespertino
19	Andrea	Feminino	Vespertino
20	Luana	Feminino	Vespertino
21	Marcos	Masculino	Vespertino
22	Maria	Feminino	Vespertino
23	Fernanda	Feminino	Vespertino
24	Lorena	Feminino	Vespertino

4.2.1 O contato com a arte

A primeira das perguntas discursivas constantes no formulário estava ligada à questão anterior do mesmo, que perguntava se o inscrito já havia participado de alguma oficina ou projeto no campo da arte anteriormente, sendo ela: “CASO TENHA RESPONDIDO QUE "SIM", FALE UM POUCO SOBRE COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA PARA VOCÊ”. Das respostas obtidas destacamos as 6 respostas daqueles que alegaram já terem participado (transcrição direta sem interferência do autor):

- 1) Foi maravilhoso **(Brenda)**
- 2) foi uma experiência incrível e por isso quero entrar para o projeto, para ter experiências assim de novo. **(Bruna)**
- 3) EU toco violino então EU faço parte da musica **(Helen)**
- 4) Só participei uma vez,mais foi muito legal. **(Gabriel)**
- 5) Foi surreal. **(Andrea)**
- 6) Foi divertido. **(Luana)**

Tal pergunta não era obrigatória aos inscritos, porém, aqueles que tivessem alegado ter participado de alguma oficina/projeto que contemplasse o segmento da arte poderiam falar um pouco sobre sua experiência.

Vemos que aqueles que já participaram, alegaram ter sido uma boa experiência, e ligaram este momento à diversão ou, como aborda Marcuse, à questão do puro deleite da situação (respostas de Brenda, Gabriel e Luana).

Como vimos em Marcuse, a sociedade unidimensional em que vivemos consegue atingir a divisão do trabalho se estendendo ao campo da linguagem e neste ponto, em nossa civilização tecnológica, como aponta Merquior (1969, p; 51) “enquanto signo, a palavra pertence à ciência; enquanto som e imagem sem pretensão ao conhecimento verdadeiro pertencem à arte”, desta forma, a arte e sua base de ação é condicionada a funcionar como puro deleite, ou seja, para ser aceita neste modelo social, precisa tomar a posição da diversão, como um prazer gratuito e cego.

Tais respostas à questão, nos fazem refletir sobre a presença do princípio de desempenho e do conceito de unidimensionalidade sobre o processo de formação dos nossos jovens.

Quanto à resposta de Bruna, trata-se do desejo de integrar-se novamente à uma experiência que para o inscrito foi incrível. Podemos, neste ponto, levar em consideração a questão do tempo em Marcuse (1972, p.59), na qual, para o autor, o tempo é parte crucial para a formação do indivíduo sendo dividido entre a parte que o sujeito existe como um instrumento para o desempenho alienado (em foco o princípio de realidade e desempenho) e o resto do tempo, em que ele poderia estar livre para si mesmo (podendo explorar o princípio de prazer).

Porém vale ressaltar que novamente estamos sujeitos à uma interpretação que nos leva ao puro deleite, uma vez que a utilização do termo “incrível” pode estar ligada a este aspecto, estando para o participante tal experiência como um tempo dedicado não à exploração de sua subjetividade, mas apenas um momento divertido e prazeroso.

Já a resposta Helen, nos traz uma abordagem aparentemente diferente, a participante, que alega tocar um instrumento, liga tal fato ao pertencimento de algo, que no caso é a música, um segmento artístico. De toda forma, podemos analisar tal resposta à luz do princípio de desempenho, pois como vimos no tópico 2.1, nosso modelo de sociedade unidimensional, é mantido por meio da integração e da repressão dos indivíduos, principalmente no tocante às suas subjetividades e desejos individuais.

Neste ponto, integrados pelo princípio de desempenho, existe um apelo à retomada de função social, é necessário que exista um papel para aquele sujeito dentro do desenvolvimento pleno e constante da civilização. Assim, o fato de o participante dar ênfase no EU, pode estar ligado à necessidade de sentir-se pertencente à uma determinada categoria que o torne de alguma forma útil à disposição social.

No caso da resposta de Andrea, que utiliza o termo “surreal”, de fato pode haver duas interpretações, a primeira, ligada ao sentido literal da palavra, na qual retomamos à Marcuse em seu elogio ao surrealismo enquanto forma, trazendo quem sabe este participante ao entendimento da arte em seu sentido de negação à não liberdade, ou mesmo de recusa ao sistema, uma vez que o surreal se encontra ligado também àquilo que não condiz com a realidade estabelecida. Ou, podemos entender tal comentário apenas como uma figura de linguagem, que demonstra animação com o

momento de deleite vivido, num sentido de que aquela experiência foi apenas boa e prazerosa.

4.2.2 O papel da arte na sociedade

Para a questão “PARA VOCÊ, QUAL O PAPEL DA ARTE NA SOCIEDADE?” obtivemos 24 respostas (ANEXO 9) que foram analisadas a partir dos eixos temáticos à luz do arcabouço teórico desta pesquisa.

Começando pelas respostas das alunas Simone e Laura à pergunta do questionário, vemos um caso que vêm-se tornando comum aos que acessam a internet: a cópia de conteúdos prontos que, embora facilitem o dia a dia, enfraquecem o debate ou mesmo o aprendizado daquilo que se deseja aprender.

Na resposta de Simone, ela traz a seguinte colocação, facilmente encontrada em buscas rápidas pela *internet*:

A principal função da arte no meio social, é representada através da linguagem que ultrapassa a comunicação simples ao transmitir ideias e sentimentos, influenciando culturalmente o meio fazendo assim uma interação homem e sociedade.

O mesmo caso acontece na resposta de Laura, que responde:

Muitas vezes não conseguimos expressar através da comunicação verbal, já que as palavras algumas vezes nos prendem a concordância, ao padrão e ao comum. Resta então se expressar com o corpo, pinturas e as músicas. A arte vem para traduzir sentimentos, gerar empatia e até experimentar sentir o novo, pensar fora do que nos acostumamos e ver como sentimos sentimentos são universais. Também pode ser uma forma de protesto ou declaração de apoio, símbolo da resistência ou do envolvimento. Assim a arte é subjetiva, seu significado é diferente a cada um que a conhece.

Percebemos que, ao mesmo tempo que os inscritos são movidos pelo desejo de participar do projeto, existe o medo de uma não aprovação no processo, ou mesmo uma busca pela precisão de existir uma resposta correta à pergunta, o que de certa maneira induz os alunos a recorrerem à internet, entregando cópias de textos já existentes.

Assim, percebemos uma aproximação com os conceitos de Princípio de Realidade e Princípio de Prazer, trabalhados por Marcuse, aonde vimos que:

O prazer, que poderia culminar em destruição por se tratar de um prazer momentâneo, não deixa de ser possível, porque foi apenas adiado e restringido, mas não destruído. Com isso, observa Marcuse, a transformação do princípio de prazer em princípio de realidade é uma conquista, porque é um “ganho duradouro”, alcançado pela renúncia e restrição”. (NETO, 2019, p. 76)

Ao observar que as respostas das alunas, ao questionário aplicado, indicam que foram retiradas da internet, esta análise se baseia na premissa de que, buscando aprovação naquilo que vislumbravam enquanto fato interessante a ser desenvolvido, renunciaram seu próprio entendimento, percorrendo o mesmo caminho de superação do princípio do prazer.

Algumas perguntas retomam também à questão de o papel da arte estar atrelado à questão do puro deleite, retirando sua abordagem crítica do dia a dia e destinando a ela um papel de mantenedora do entretenimento, tendo como finalidade apenas o mero prazer.

Neste sentido, temos, principalmente, as respostas de Luiz, que diz que “a arte ela expressa muitas coisas e tem o dever de transmitir alegria para o nosso cotidiano como exemplo o teatro. Meu sonho é ser ator” e de Marcos, que delimita que o “papel dá arte na sociedade é retratar o cotidiano do dia a dia, só que em arte para trazer mais alegria às nossas vidas”. Vemos, desta forma, que:

Na sociedade industrial, até mesmo a imaginação torna-se coisificada. A arte torna-se uso do aparato técnico de dominação, a tecnologia põe a coloca a serviço da ideologia dominante. Dessa forma, o caráter negativo da obra de arte perde-se em meio à positividade da crescente indústria que a transforma em puro entretenimento. (TEODORO, 2012, p. 138)

Nesta mesma abordagem temos a resposta de Fernanda, que retoma ao dever da felicidade, o qual diz que a arte tem o papel de “trazer felicidade e criatividade para as pessoas”, que caminha na mesma linha de raciocínio das respostas dos alunos Luiz e Marcos.

Já as respostas Lucas “A arte em minha opinião consegue trazer vida e alegria nos momentos mais difíceis, é algo inovador” e Luiza: “Para mim o papel da arte é entretenimento, e historicamente essencial”, levam para o lado da arte enquanto “entretenimento” propriamente dito, ainda contemplada quando falamos na arte enquanto deleite social.

A resposta de Ana, por sua vez, diz sobre o papel da arte:

Papel essencial para que possamos expressar nossas emoções e sentimentos, acho que a arte na nossa sociedade, faz com que tenhamos mais desenvolvimento da nossa imaginação e desperta mais curiosidade sobre coisas novas

Neste ponto, a resposta demonstra uma abordagem em nossa análise mais ligada ao Ato Radical expresso por Marcuse. Ana, delega à arte o papel de “mais desenvolvimento da nossa imaginação” e ainda o de “despertar mais curiosidade”, o que vai de encontro também a resposta de Brenda: “expressar liberdade”.

Tal percepção nos parece atrelada à Grande Recusa, uma vez que “Para Marcuse, diferentemente de Freud, a imaginação constitui uma recusa à aceitação das limitações da realidade vigente” (TEODORO, 2012, p. 136). Desta forma, tal curiosidade, exposta pelas alunas, pode estar ligada a outros termos que fazem alusão a um “ato radical” e que se concretiza, de acordo com nosso autor, em contraponto ao modelo social estabelecido.

Vimos, teoricamente, que buscar na arte o despertar e o desenvolvimento para além daquilo que lhes é apresentado, foge do entretenimento e puro deleite, e aplica tal criatividade enquanto impulsionadora de um ato radical para com o sistema. Nesta primeira impressão nossas análises foram de encontro à tal perspectiva, veremos, no decorrer da oficina, se de fato essa aproximação se justifica.

Quando avançamos para as respostas dos alunos: Livia (“Melhoras para a sociedade e uma ajuda a mais”); Paulo (“Importante”); Pamela (“Mostrar para as pessoas que a arte não é apenas desenho”); Jéssica (“Muito importante para a diversidade social”); Roberta (“Essencial”); Vanessa (“Ótimo”); Gabriel (“Melhorar pessoas”); Camila (“Uma coisa boa”); Andrea (“Mostra a cultura que existe no país”); e Maria (“Assim como a educação, a arte é essencial”), vemos a aparição constante de termos como “importante” e “essencial” apenas de forma sucinta ou mesmo não desenvolvida, que por mais que utilizadas junto à elementos em segundo plano, nos levam à uma análise de que a resposta é não conclusiva quando pensamos no papel desenvolvido pela arte na sociedade, o que leva tal abordagem feita pelos alunos a encaixar-se como genérica, apenas em conformidade com o esperado, e isso, em termos marcuseanos, pode traduzir-se na própria sociedade unidimensional.

Em Marcuse, como vimos, o conceito de uma sociedade unidimensional serve para demonstrar o controle que este tipo de sociedade exerce sobre as consciências humanas. Nessa perspectiva de análise, não temos mais o vislumbre da liberdade do indivíduo ao se expressar, isso acarreta, também, uma impossibilidade no surgimento de uma subjetividade que seja autônoma, o que dificulta, e até mesmo é capaz de negar a visualização de outra dimensão senão aquela que a imposta socialmente por meio da repressão/dominação. Comumente, a arte tem sua importância, se faz essencial, mas quando não exploramos tais termos, dentro do sistema em que estamos inseridos, eles caminham para o puro deleite de sua realização.

Ainda na mesma perspectiva, o aluno Rafael faz uma alusão da arte à amizade, dizendo: “Para que todos possam atuar e fazer com que todos possam fazer amigos através de personagens”. Tal desejo que o leva à busca de amigos por meio de personagens, nos fez refletir o padrão social que está em vigência.

Neste sentido, ao pensarmos na sociedade unidimensional, somos levados a questionar a impossibilidade do surgimento de uma subjetividade autônoma do indivíduo ou mesmo de uma identidade que seja desprendida dos “moldes” ou “personagens” passíveis de aceitação dentro do modelo social estabelecido.

Como base no exposto e na resposta de Rafael, somos levados a caminhar na busca por compreender a sociedade unidimensional em tempos atuais, tempos tecnológicos, nos quais a manutenção do sistema se dá na unidade, principalmente nas redes, garantindo a pouca relação real entre os indivíduos, mas uma massificação em termos de moldes que sejam seguidos. Vemos que:

Na sociedade unidimensional, os indivíduos têm sido mobilizados para a passividade, a liberdade é uma aparência falsa. A tecnologia não individualiza, mas isola os indivíduos. Com relação à educação, a tecnologia apresenta-se como produtos acabados para a venda e não para a formação dos estudantes. Assim, a compreensão da totalidade buscaria reverter esse processo atual da produção tecnológica, que seria pensado criticamente sobre sua necessidade, possibilitando maior socialização. A tecnologia também deveria ser repensada em função da relação com a natureza, o desperdício, o lixo etc., não como produtos de marketing, mas como uma questão real da vida humana. (OLIVEIRA, 2014, p. 115)

Neste sentido, a proposta de fazer novas amizades, pode estar atrelada também à recusa desse sistema individualizador e mantenedor da não socialização, uma vez que, a Recusa em Marcuse, como coloca Teodoro (2012, p. 135) está atrelada à:

Uma crítica da administração estabelecida pela sociedade industrial e pautada no progresso tecnológico e, ainda a Grande Recusa como um protesto contra o estado de coisas dado, [que] só pode ser expressa livremente na arte.

Neste ponto, podemos relembrar as respostas de Bruna: “Auxiliar na liberdade de expressão sem interferência do padrão social”, e Helen: “Influenciar bastante na vida. Auxiliar na liberdade de expressão sem interferência do padrão social”, que chamam atenção por trazerem textos com um trecho idêntico, no qual ambos trazem o papel da arte atrelado à “liberdade de expressão sem interferência do padrão social”.

Apesar das respostas iguais abrirem a possibilidade para uma possível cópia de respostas prontas em algum lugar, isso demonstra que, mesmo se for o caso de plágio, os dois alunos buscaram por termos mais específicos, não apenas uma resposta geral ou um primeiro resultado de busca.

Tal fato leva as respostas mencionadas a uma possível uma ligação com o cerne da Grande Recusa de Marcuse, em que o autor confere à arte o poder de abarcar em si a Grande Recusa, trazendo a luta pela liberdade e explorando sua função crítica na grande recusa, ou seja, por meio do protesto contra a repressão contínua e exacerbada, o que em análise, nos relembra à ideia de que a arte, mesmo não libertando, é dotada o sentido de recusar-se ao sistema nos levando à liberdade de expressão sem interferência do padrão social, como descrito pelas alunas autoras das respostas.

Ainda neste eixo da negação da não liberdade, temos a resposta de Luana, que destaca o papel da arte como “um papel de grande importância, por que pelo menos eu não viveria sem ela, a arte é tudo e vai muito além de entretenimento, a arte ensina, a arte é vida”. Vemos que estes termos empregados pelo aluno remetem à uma ideia de vislumbre do que o sistema tenta formar como opinião: a arte enquanto deleite, mero entretenimento, porém, ele nega o senso comum, acreditando que vai muito além disso.

Aparentemente, analisando o uso das palavras desta aluna, percebemos que ele ainda se encontra em tal processo da descoberta do “muito além”, o que pode demonstrar um possível caminho que ele está trilhando. Mas veremos se esta hipótese se mantém na oficina.

Por fim, Lorena respondeu: “Bom, a Arte tem um papel muito importante, mas para mim a importância da Arte na sociedade é, harmonia com as pessoas, o trabalho em equipe e uma forma maravilhosa de se expressar”, trazendo em sua abordagem a tentativa de dotar um sentido prático e produtivo socialmente ao papel da arte, chegando a mencionar que sua importância está ligada a trazer “harmonia com as pessoas” e até mesmo aprimorar o sentido do “trabalho em equipe”.

Os termos mencionados pela aluna nos levam ao conceito de princípio de desempenho em Marcuse. Pois, assim como expõe Teodoro (2012, p. 128)

Tal princípio relaciona-se com outra terminologia do filósofo, a “mais-repressão”, conceito que ele desenvolve para acentuar a necessidade da sociedade industrial em exigir um índice mais elevado de repressão individual para exercer com sucesso o controle social. Eis a definição de Marcuse para “princípio de desempenho”: “O princípio de desempenho, que é o de uma sociedade aquisitiva e antagônica no processo de expansão, pressupõe um longo desenvolvimento durante o qual a dominação foi crescente e racionalizada: o controle sobre o trabalho social reproduz agora a sociedade numa escala ampliada e sob condições progressivas.” (MARCUSE, 1975, p. 58). Pode-se apontar esse princípio de desempenho como um fortalecimento do princípio de realidade ao exigir desempenhos socialmente aceitos para a vida na sociedade industrial.

Desta forma, vimos a resposta do aluno encaminhar-se ao princípio de desempenho, uma vez que este que tem como ponto principal justamente o vislumbre do crescimento da sociedade enquanto civilização que busca o desenvolvimento produtivo, seja tecnológico, social, comercial etc., havendo a necessidade de ter sua manutenção feita pelo próprio sistema social e aqueles que participam dele, o que nos fez refletir tal proposta elucidada pelo aluno em sua resposta.

Fica evidente, que as respostas e análises aqui encontradas foram apenas aspirações prévias para vislumbrar aquilo que poderíamos encontrar durante a oficina, levando como base os discursos dos alunos que responderam ao questionário.

4.2.3 Expectativas

A última questão do formulário consistia na pergunta: “O QUE VOCÊ ESPERA DESSA OFICINA?”, nela obtivemos também 24 respostas (ANEXO 10) que foram analisadas a partir dos eixos temáticos à luz do arcabouço teórico desta pesquisa.

Neste tópico, nosso ponto de partida para pensar o aluno que iria adentrar ao projeto parte da ideia de sondar seu imaginário e expectativa acerca daquilo que foi

apresentado ao iniciar o processo de inscrição, pois o próprio formulário trazia informações que ligavam a oficina à proposta da arte.

Com base nesta questão foi possível traçar percepções iniciais acerca do que os alunos imprimem em suas expectativas, se caminham em conformidade com aquilo que propuseram como papel da arte, nos levando a refletir sobre a posição que esse papel da arte na sociedade ocupa no imaginário do jovem que vislumbra novas experiências.

Logo nas primeiras respostas, foi possível encontrar termos que nos levaram a pensar novamente o Princípio de Realidade x o Princípio de prazer, porém, diferentemente da questão anterior, em que esta aproximação aos conceitos parte do desejo de participar do projeto por parte dos inscritos, versus o medo existente de uma não aprovação no processo, agora temos um vislumbre mais direto dessas questões.

Ao mesmo passo que temos o aflorar desse desejo de uma proposta que os interesse e aguace os instintos mais profundos, ele é “mascarado” e encontra suporte naquilo que é aceito e proveitoso. Deste modo, temos a ênfase nesta dicotomia entre os princípios de prazer e realidade, que, como já visto, “o princípio de realidade supera o princípio de prazer: o homem aprende a renunciar ao prazer momentâneo, incerto e destrutivo, substituindo-o pelo prazer adiado, restringido, mas “garantido”. (MARCUSE, 1972, p.35).

Tal fato aparece com mais veemência na resposta de Simone, que diz: “Uma coisa diferente, um projeto que dá vontade de participar por ser uma coisa interessante (chamou minha atenção por falar sobre arte, música e teatro coisas que admiro muito e gosto muito)”, colocando como norte de sua expectativa a vontade de que seja “interessante”, bem como nas respostas de Laura: “Que nós alunos venhamos ter as melhores experiências de nossas vidas e q essa oficina venha oferecer o melhor para nós alunos! Confesso estou muito ansiosa para participar desse grande evento!! Um grande abraço e beijos!” e Helen: “Estou com uma expectativa muito alta”, em que as alunas expõem o desejo de que a oficina venha “propiciar boas experiências” alegando uma alta expectativa para com o processo.

Também vislumbramos tal questão, que nos leva a pensar o Princípio de Realidade x o Princípio de prazer, nas respostas de Lucas: “Algo surpreendentemente bom” e Ana: “Espero muitas coisas boas, como me aproximar mais da arte e desenvolver mais minha criatividade”, em que os inscritos alegam uma busca pelo desenvolvimento de “mais criatividade”, porém, com uma ligação maior a esquemas satisfatórios ou regulares, comuns ao sentimento de garantia propiciado pelo princípio de realidade.

Avançamos para uma parte das respostas na qual é possível vislumbrar o desdobramento do princípio de realidade em princípio de desempenho. É possível notarmos a evolução de certos termos, antes compreendidos como ligados aos instintos primários (porém ainda acessíveis e aceitáveis socialmente), se estendendo a termos mais específicos, de uma definição mais rígida de uma produção de algo em prol do avanço social (como aborda o conceito do princípio de desempenho, que busca essa necessidade de atuar na sociedade unidimensional).

Assim, temos as respostas de Paulo (“Aprender mais sobre a arte”), Jéssica (“Aprender mais sobre artes”), Fernanda (“Aprender mais sobre a arte, porquê eu gosto muito dessa área, e vai ser uma experiência incrível”), Lorena (“Que eu aprenda mais sobre arte”), Gabriel (“Q eu aprenda novas coisas”) e Camila (“Espero me aprofundar no mundo artístico”). Todas as respostas citadas, se utilizam de termos ligados a “aprender”, em encontro ainda com a resposta de Marcos, que cita o desejo de “ganhar experiência e um começo para voos mais altos”. Tais colocações nos levam a refletir que esse desejo pelo aprendizado e pela experiência estão, na verdade, ligados ao princípio de desempenho e sua busca pela experiência válida, que sirva de ponto de manutenção produtiva para o meio em que vivemos.

O exposto caminha para esta manutenção de uma sociedade vigente, no qual retomamos ao conceito de Sociedade Unidimensional e nos deparamos com o fato apresentado por Marcuse (1967), em que o autor expõe que uma sociedade unidimensional configura também o homem nela inserido como unidimensional. Vimos que indivíduos em conformidade com o sistema fazem uma sociedade sem oposições, que se traduz enquanto homogênea e nivelada, pautada nos aspectos da dominação.

Nestes termos, encontramos mais uma vez a resposta genérica, que busca um enquadramento que não expõe de forma traço algum de subjetividade ou desejo

próprio, como na resposta de Brenda: “algo bom”, que limita sua expectativa ao senso comum; e ainda na resposta de Pâmela, que ao citar “que eu possa ficar cada dia melhor”, nos faz refletir o próprio atravessamento do princípio de desempenho nesta manutenção da sociedade unidimensional. Seres que acreditam ser produtivos se seguirem os padrões de produtividade social e que visam, em suma, a própria manutenção positiva de seu desempenho social.

Temos a aluna Maria, que cita: “fazer novos amigos”, indo ao encontro do que vimos na resposta de Rafael (no item 3.2.2), que, além de nos fazer refletir a sociedade individualista que se mantém, possui a possibilidade de sua resposta estar ligada à recusa de um sistema que potencializa esta não socialização e o isolamento dos indivíduos perante o processo atual da produção tecnológica.

Na resposta dada por Andrea, ela alega ter sua expectativa “definida em uma palavra: conhecimento”, o que nos fez caminhar por algumas reflexões à luz dos conceitos de Marcuse. Vemos que o conhecimento, diferente da mera informação ou entretenimento, se aproxima da negação da não liberdade, ou mesmo da Grande Recusa ao sistema estabelecido por buscar justamente conhecer aquilo que lhes é imposto, talvez, assim como a arte, não libertando, mas alertando o indivíduo de sua não liberdade e negando a tal não liberdade.

Porém, tal resposta se faz plausível enquadrar-se também às análises anteriores, afinal, podemos delegar à tal busca pelo conhecimento o papel de uma recusa, ou será ela apenas a incessante busca da função produtiva do desempenho na sociedade unidimensional? Como vimos no suporte teórico deste trabalho:

A sociedade tecnológica estende a divisão do trabalho ao campo da linguagem: enquanto signo, a palavra pertence à ciência; enquanto som e imagem **sem pretensão ao conhecimento verdadeiro** pertencem à arte. Assim a repressão tolera a arte, com a condição de que ela funcione como puro deleite, como um prazer gratuito e cego. (MERQUIOR, 1969, p. 51) [grifos do autor]

Desta forma, chegamos ainda à expectativa de algo que se sustente apenas no imaginário da arte enquanto puro deleite, como fator expresso de um entretenimento fugaz, despreendendo da arte sua função crítica para com a recusa ao sistema ou mesmo negação da não liberdade.

Tal premissa pode ser percebida em respostas como as de Luiz – “espero muita alegria e troca de conhecimento e aprendizados novos e muitos outros benefícios que com certeza irá trazer para nós estudantes”, ou da resposta de Lívia, que acredita que a oficina possa “ser muito legal e para aprender várias coisas legais”.

Dentre estas, temos outras respostas, como as dos alunos: Luiza (“Ser uma experiência maravilhosa”), Roberta (“espero vivenciar uma boa experiência nesse projeto”), Vanessa (“que seja ótimo”), Rafael (Experiências maravilhosas, amigos novos e ser uma atriz da Globo”), Bruna (“Espero me divertir e aprender a me expressar de forma explícita”) e Luana (“Espero aprender muita coisa boa”), que também relacionaram a expectativa da experiência com a proposição de diversão e deleite do momento que será proporcionado.

Em suma, partindo das diversas análises iniciais às respostas dos alunos, feitas neste tópico, percebe-se uma tendência à reprodução, e até manutenção, da sociedade unidimensional, descrita por Marcuse, muito embora as respostas indiquem que a arte ainda seja vista como um ponto de escape ao molde social cada vez mais centrado no tecnocentrismo e no desempenho produtivo do indivíduo como forma de vida.

Até este momento, a oficina aqui em estudo abordou questões que buscassem entender o que de fato é a arte do ponto de vista destes alunos, no entanto, tais percepções foram coletadas a partir de respostas às perguntas já formuladas, o que de certa maneira induz o tipo de resposta que pode ser entregue. Desta forma, para uma análise mais abrangente, a partir deste ponto, esta pesquisa busca entender a relação destes alunos com a arte pelo viés marcuseano e semelhantes, por meio da coleta e análise de sua produção artística.

4.3 ROTEIROS ELABORADOS – análises e apontamentos

Na finalização da oficina proposta neste estudo, os alunos, organizados em dois grupos no matutino e três grupos do vespertino, realizaram a impressão e entrega dos roteiros finalizados (ANEXOS 4, 5, 6, 7 e 8), criados pelos grupos sem interferência temática do mediador da proposta.

Para o movimento da oficina, seguimos com a leitura dramática e montagem no formato ensaio do texto criado por eles, e posteriormente os alunos realizaram uma

improvisação planejada das montagens, como já descrito na sessão 3.3.4 deste estudo.

Para o movimento desta pesquisa, utilizamos apenas os textos entregues pelos alunos, de modo a fazer as análises e apontamentos necessários, cruzando informações com os aspectos conceituais elencados neste estudo, bem como as análises prévias oriundas das respostas ao questionário.

É necessário pontuar que serão discutidos os aspectos de conteúdo constantes nos textos, os assuntos abordados, jargões utilizados pelos alunos, não sendo uma análise técnica da montagem do roteiro em si ou sua configuração e estrutura textual, nem mesmo a forma ou grafia do texto.

A disposição de textos escolhida para a análise partiu da ordem de apresentação dos grupos na finalização da oficina, também escolhida pelos alunos que dela fizeram parte.

Para uma melhor organização, os trechos completos dos roteiros utilizados nesta sessão foram inseridos no formato de citação direta, diferenciando-se da citação bibliográfica apenas por estarem colocados em **itálico** no corpo do texto. Tais trechos foram sinalizados sem inserções ou correções gramaticais e seguem preservando as verdadeiras identidades dos alunos que o criaram na oficina.

4.3.1 Roteiro: “Vingança”

O roteiro intitulado “Vingança” (ANEXO 4) foi elaborado pelo grupo de alunos do turno matutino: Lucas, Luiza, Luiz e Livia.

A história, criada pelos alunos, traz em seu cerne uma trama que acontece no ambiente escolar, onde, uma suposta aluna retorna à escola, armada, para se vingar do professor que havia a denunciado por tê-la visto fumando dentro das dependências da escola. A aluna entra disposta a matar o professor e todos aqueles que estivessem no caminho, até que o professor consegue acionar a polícia, que chega a tempo de evitar uma tragédia maior. Ao final da história, tudo não passava de um pesadelo vivido pela aluna.

O desenrolar da trama apresenta alguns personagens; o professor delator, que também se apresenta como um personagem que busca, como coloca no roteiro “o melhor” para seus alunos, os alunos da escola, que se esforçam para esconder-se durante o atentado, bem como um outro aluno que também está armado.

Ao buscarmos sentidos implícitos na trama elaborada pelo grupo, refletimos acerca de seus significados através da arte, por meio do suporte teórico deste estudo. Assim, partindo de trechos do roteiro, nos deparamos com os seguintes apontamentos:

Ambar - Oi, meu nome é Ambar, e bom, antes de tudo eu tenho que esclarecer algumas coisas. Bom, eu fui pega fumando dentro da escola e então eu fiquei muito brava por causa de um professor que contou para a diretora, eu fui expulsa da escola e minha vida tinha acabado ali, tudo por causa dele, então eu jurei me vingar. (AUTORIA PRESERVADA, A vingança, 2022, p. 1)

Nota-se que a narrativa se baseia em um confronto à hierarquia, que se dá pelo papel do professor como indivíduo mantenedor da ordem estabelecida, que faz cumprir as regras sobre um aluno, de forma que tal confronto, do ponto de visto da personagem *Ambar*, só pode ser resolvido com violência e vingança.

Partindo para uma análise mais minuciosa dos aspectos da história criada, como hipótese, levamos em consideração que o ato de fumar escondido figura nesta trama um aspecto geral do aparecimento do princípio de prazer, mas também à perversão, uma vez que, transgredindo às leis morais, a personagem age de acordo com seu desejo, abandonando normas de conduta estabelecidas.

Aqui, direcionamos especificamente a questão da perversão à fala inicial de *Ambar* na história, onde a personagem diz “*fui pega fumando dentro da escola e então eu fiquei muito brava por causa de um professor que contou para a diretora*”. Percebemos que o ato de fumar, contido no roteiro, e que é proibido à menores de 18 anos, pode estar relacionado à satisfação de um prazer com fim em si mesmo, sendo tal aspecto uma representação da vontade subjetiva, contida na sexualidade reprimida dos indivíduos, estando, neste contexto, atrelada ao exposto por Marcuse (1972, p. 62), que aponta para o fato de que “contra uma sociedade que emprega a sexualidade como um meio para um fim útil, as perversões defendem a sexualidade como um fim em si mesmo; colocam-se, pois, fora do domínio do princípio de desempenho e desafiam seus próprios alicerces”.

Relembramos ainda que, ao classificarmos o ato de fumar da personagem enquanto perversão, levamos em consideração o desenvolvimento da teoria marcuseana, já abordada neste trabalho.

Originalmente, o instinto do sexo não tem limitações extrínsecas, temporais e espaciais, ao seu sujeito e objeto; a sexualidade é, por natureza, "polimorficamente perversa". A organização social do instinto sexual interdita como perversões praticamente todas as manifestações que não servem ou preparam a função procriadora. (MARCUSE, 1972, p. 61)

Também neste sentido, analisamos o aparecimento da violência, que está em contraposição à consequência sofrida diante da delação feita pelo professor. Assim, quando vemos no texto o embate da personagem *Ambar* para com o professor, já explicitado na fala inicial "*fiquei muito brava por causa de um professor que contou para a diretora*", podemos refletir juntamente a este processo, em que, alocadas nos limites do princípio de prazer abandonado, "as perversões expressam a rebelião contra a subjugação" (MARCUSE, 1972, p. 61). Tal rebelião, diante da subjugação, podemos observar no trecho abaixo:

Ambar entra na escola chutando a porta com sangue nos olhos de tanta raiva do professor, ela está com uma arma na mão e sai procurando ele. Os alunos entram em desespero e começam a abaixar embaixo das cadeiras e Ambar começa a atirar para todos os lados chamando pelo professor. (AUTORIA PRESERVADA, A vingança, 2022, p. 1)

Tomamos assim, como ponto chave para direcionarmos nossa análise, que sugere o processo de construção do conceito de *fantasia/imaginação* em Marcuse (1972), a forma violenta (afastada da moral social) que configura este embate entre a figura que poda a liberdade e o sujeito que a enxerga com um grande grau de importância:

Em virtude de sua revolta contra o princípio de desempenho, em nome do princípio de prazer, as perversões revelam uma profunda afinidade com a fantasia como sendo aquela atividade mental que "foi conservada imune ao teste da realidade e permaneceu exclusivamente subordinada ao princípio de prazer". A fantasia não só desempenha um papel constitutivo nas manifestações perversas da sexualidade como imaginação artística, também vincula as perversões às imagens de liberdade e gratificação integrais. (Marcuse, 1972, p. 62)

Seguindo com o roteiro, vemos que *Ambar* continua sua jornada em busca da vingança pretendida, transgredindo ao posicionamento ideal esperado para um aluno e, enquanto isso, outros personagens aparecem na história na tentativa de fazê-la desistir ou mesmo refletir acerca de seus atos.

Luna chega correndo pois tinha escutado os tiros e começa a correr e coloca os alunos atrás de uma porta, rapidamente ela coloca mesas e cadeiras na porta e Ambar está do outro lado querendo entrar em busca do professor que também está escondido com os alunos.

Ambar de repente arromba a porta, fazendo Luna cair de joelhos no chão logo a sua frente.

Luna levanta as mãos e com medo do que Ambar poderia fazer diz:

Luna - Não atire, por favor, somos todos inocentes, a vingança não vale a pena, só faz as pessoas sofrerem muito. (AUTORIA PRESERVADA, A vingança, 2022, p. 1)

Neste ponto, há no texto uma quebra para com a dominância do princípio de prazer na trama, que reflete o processo de assimilação do princípio de desempenho, uma vez que, a personagem *Luna*, ao dialogar com *Ambar*, busca elucidar uma moral ao ato de transgressão às regras, incitando uma finalidade útil à cena, expressa principalmente no trecho “*a vingança não vale a pena, só faz as pessoas sofrerem muito*”. Assim, na busca por manter a ordem social, vemos refletir o domínio do princípio de desempenho sobre o de prazer, dentro do próprio roteiro, apelando para o vislumbre e retomada de uma função social civilizada sobre os atos ali contidos.

Para uma melhor compreensão deste trecho, retomamos à Marcuse (1972, p. 133/134), que pontua:

A fantasia, como processo mental separado, nasce e, simultaneamente, é abandonada pela organização do ego do prazer no ego da realidade. A razão prevalece; torna-se desagradável, mas útil e correta; a fantasia permanece agradável, mas torna-se inútil, inverídica - um mero jôgo, divagação. Como tal, continua falando a linguagem do princípio de prazer, da liberdade de repressão, do desejo e gratificação desinibidos – mas a realidade procede de acordo com as leis da razão, não mais vinculada à linguagem do sonho.

Neste caso o princípio do prazer contido na vingança da personagem *Ambar* é interrompido, inicialmente pela porta, que é um mero obstáculo derrubado, e logo após pelas palavras da personagem *Luna*. Na fala de *Luna*, destacada anteriormente, a “razão prevalece; torna-se desagradável, mas útil e correta” como vimos na citação de Marcuse acima.

Vemos que, embora encontremos tópicos que nos levam a perceber a transgressão à hierarquia, dotada dos mais primitivos desejos contidos no princípio de prazer, novamente os indivíduos são levados a encaixar-se nos moldes estabelecidos pela

sociedade unidimensional regida pelo princípio de desempenho. Desta mesma forma, se apresenta o decorrer do roteiro:

Luna, pensando rápido para tentar fazer com que Ambar não atire mais, fala:

Luna – Quem é você afinal? Porque você está fazendo isso?

Nesse momento, um menino se aproxima de Ambar que percebe que ele não estava ligando para o que estava acontecendo e se distrai. Noah, que se aproximava, também tinha uma arma, então aponta para a cabeça de Ambar e diz:

Noah – Solta essa arma agora.

Ambar larga a arma no chão, sem entender Luna diz:

Luna – Ah, agora sim tudo faz sentido, você é aquela menina que foi expulsa e tinha fama de psicopata.

Infelizmente a fala de Luna faz com que Noah se distraia e então Ambar pega sua arma, e aponta novamente para eles. Mas nesse momento chega a polícia. (AUTORIA PRESERVADA, A vingança, 2022, p. 1-2)

Podemos ainda buscar sentido na fala de Luna ao questionar Ambar: “*Quem é você afinal? Por que você está fazendo isso?*”, impondo barreiras que visam a reflexão de um eu subjetivo, que, emaranhado pelo processo civilizatório, poderia não encontrar um sentido útil para com os atos ali apresentados, estando novamente de acordo com o princípio de desempenho e seus impactos na vida subjetiva e social. Assim, retomamos à Marcuse (1972, p. 139), para o qual, “as próprias realizações do princípio de desempenho intensificaram a discrepância entre os processos do inconsciente arcaico e da consciência do homem, por uma parte, e as suas potencialidades concretas, por outra”.

Vemos também que, ao proceder com uma postura que foge aos padrões comportamentais estabelecidos, a personagem *Ambar* é lançada a uma posição de quem vai contra ao controle da razão, como percebemos na fala de *Luna* ao dizer: “*ah, agora sim tudo faz sentido, você é aquela menina que foi expulsa e tinha fama de psicopata*”, que pode ter utilizado o termo “psicopata” de forma pejorativa, para incitar que *Ambar* era considerada uma aluna problemática, de modo a traçar desconexões com a motivação dos atos exercidos por ela, ou mesmo supondo que tais atos poderiam estar sendo realizados por conta de algum distúrbio, alteração mental,

atrelando à personagem um quadro específico de psicopatia¹³. Em ambos os casos, a personagem Luna segue sustentando uma posição de acordo ao princípio de desempenho apresentado por Marcuse.

Ao final do roteiro, cumpre-se a vitória do princípio de desempenho, útil e correto perante o esquema civilizatório. Os alunos autores trazem como desfecho do texto criado, o professor acionando a polícia, e esta, cumprindo seu papel social estabelecido:

Professor - Ambar, eu consegui ligar para a polícia enquanto vocês se distraíam, eu queria apenas o seu bem, você é uma aluna que precisa de ajuda.

Depois disso a polícia foi embora levando Ambar, e sorte que ninguém se feriu na escola. Noah chega no ouvido de Luna e diz com muito suspense:

Noah - Você não viu nada, lembre-se disso.

De repente tudo apaga e Luna aparece acordando de um sonho. (AUTORIA PRESERVADA, A vingança, 2022, p. 2)

Marcando a conclusão da trama, *Luna*, personagem responsável por trazer a possibilidade de *Ambar* refletir sobre seus atos, acorda de um sonho. Podemos refletir que tal fato marca o abandono total de toda essa possibilidade de uma revolta perante o sistema unidimensional, presente na delação ou na hierarquia; e aqui, novamente prevalece a razão, útil e correta, enquanto toda a fantasia contida na rebelião, “torna-

¹³ Vemos hoje que o termo “psicopata” tem sido utilizado, pelo senso comum, para se referir à pessoas que possuem um comportamento irregular, violento e antissocial (fazendo-se entender que o comportamento anti social é aquele que não condiz com as regras e demandas de condutas morais estabelecidas socialmente). Assim, Monteiro (2014, p. 16) expõe que “é perceptível a curiosidade em torno da psicopatia, sendo tema recorrente na mídia em geral. Por exemplo, é possível listar inúmeros personagens de filmes, novelas e seriados, rotulados como psicopatas (e.g., Hannibal Lecter, Dexter Morgan, Norman Bates), no mesmo sentido, é comum associar o diagnóstico a mítica figura do *serial killer*. Portanto, é notável a forte relação estabelecida entre violência e psicopatia, algo muito mais consistente na visão da população em geral do que as evidências empíricas possam apontar”.

Neste mesmo sentido, trazemos brevemente o estudo de Hauck Filho, Teixeira e Dias (2009, p. 342/343) que aponta a psicopatia como sendo “um construto psicológico dimensional construído ao longo de décadas de pesquisas clínicas e empíricas. Embora haja dificuldades e limitações quanto à sua definição, a psicopatia atualmente pode ser avaliada através de instrumentos psicométricos.”

Por tratar-se de um delicado assunto, que não compete a nossa pesquisa, faz-se necessário pontuar que, de acordo com os autores: “É importante ressaltar que a criminalidade não é um componente essencial da definição da psicopatia, mas sim o comportamento antissocial. O comportamento antissocial pode incluir crimes ou a infração das leis, mas não se resume a isto. Abrange comportamentos de exploração nas relações interpessoais que não chegam a ser considerados infrações penais. Por isso, as concepções modernas de psicopatia consideram fundamental a inclusão das características de personalidade que estão na base do comportamento antissocial de tipo psicopático, já mencionadas anteriormente e que correspondem às dimensões interpessoal e afetiva” (HAUCK FILHO; TEIXEIRA; DIAS, 2009, p. 341)

se inútil, inverídica - um mero jôgo, divagação”, como já visto acima ao citar Marcuse, fazendo-se cumprir, de fato a vitória do princípio de desempenho.

Neste ponto, relembremos ainda que ao fazer uma interpretação filosófica do pensamento de Freud, Marcuse direciona ao sonho um importante aspecto quanto aos desfechos da fantasia. Desta forma, podemos tensionar tal fragmento também com o fato de:

Se uma grande parte do conteúdo dos sonhos são representados por uma fantasia-desejo, portanto, ligada ao impulso inicial da busca pelo prazer, de outro lado, há uma parte desse conteúdo onírico que se acha em oposição ao princípio de prazer representando aquela compulsão oculta no inconsciente. (BRUMANO, 2022, p. 112)

Deste modo, no processo de formação mental, a única faculdade capaz de ligar o inconsciente ao consciente, por meio de sonhos e divagações, é a fantasia, porém ela é condenada à inutilidade com base no princípio de desempenho. Vemos, portanto, que o fato de o próprio sonho aparecer no desfecho da trama nos faz refletir acerca do processo de abandono do princípio de prazer, uma vez que, mesmo se tratando de um cenário irreal e criado pelos alunos, eles mesmos se voltam em desacordo ao imaginado, concretizando o processo unidimensional no próprio roteiro.

Se a civilização fragmenta o indivíduo, a imaginação reivindica o indivíduo total, se a realidade caracteriza-se pela não liberdade, a fantasia nega a não liberdade. A fantasia ou imaginação encontra uma expressão no sonho, mas concretiza-se na arte, na literatura e nos mitos, que constituem meios pelos quais a linguagem do sonho ganha uma dimensão ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. (SILVA, 2005, p. 35)

A partir do exposto nesta sessão, ao buscarmos compreender o roteiro escrito pelos alunos, os desfechos que figuram o desejo, bem como os atos, da personagem *Ambar*, e a posição do professor da história, encontramos suporte no processo de construção do conceito de *fantasia/imaginação* em Marcuse (1972), no qual, para o autor, a redução do tempo dedicado às livres escolhas do indivíduo impacta na organização de processos subjetivos e, neste sentido, abandona-se o princípio de prazer. Como consequência, o indivíduo passa a concentrar-se na lógica do princípio de desempenho, que se desenvolve junto à aspectos morais e colocam a atividade social civilizada como um todo, acima de suas aspirações. Neste processo, a fantasia/imaginação, enquanto possuidora de um alto grau de liberdade, caminha justamente para o confronto com o princípio de desempenho. O roteiro aqui analisado,

por sua vez, acompanha tal processo, mas assim como no processo civilizatório, cede às normas da razão contidas no princípio de desempenho.

Por conseguinte, quando somos levados a refletir o ambiente escolar proposto, as figuras, regras e hierarquias existentes no roteiro, vemos que a história se assemelha ao próprio ambiente em que os autores vivem, bem como as relações que vivenciam. Por esta via, podemos enxergar o papel da arte em termos marcuseanos, uma vez que, neste aspecto:

A arte desvela a essência da realidade aumentando a complexidade – e, com isso, a duração – da percepção. É por isso que ela figura uma realidade em sua essência e não em sua manifestação imediata (Marcuse, 1977/1999). Ela não muda a sociedade, mas é capaz de transformar a consciência daqueles que modificam o mundo. Isso porque indica um princípio de realidade incompatível com a coerção política e psíquica (Matos, 1993). A arte aliena os indivíduos de sua existência funcional e suscita outra sensibilidade, imaginação e razão, o que pressupõe um grau de autonomia da realidade dada. (CHAVES, 2014, p. 16)

Ao cruzarmos tais análises com as respostas dadas pelos alunos ao formulário, podemos perceber que alguns deles destinavam à arte um papel com vistas ao puro deleite. Neste ponto, temos o caso de Luiz, um dos autores da proposta, que em sua resposta ao formulário, citada no tópico 4.2.4, delega à arte o dever de transmitir alegria à nosso cotidiano, coincidindo com o que é colocado por Lucas e Luiza na mesma sessão, tendo seus pareceres tendendo ao entendimento da arte como parte importante do entretenimento social.

Caminhando para o que é percebido por Livia, também autora do texto, vemos um imaginário imerso pelo que podemos elencar como conceitos relacionados à sociedade unidimensional, ao passo que, a aluna, em uma análise preliminar, assume a relevância da arte, a entende como válvula para uma representação de sua realidade, mas a usa dentro dos padrões ainda requeridos pela sociedade, não buscando gerar incomodo, mas inserir-se nos padrões propostos.

Tais constatações nos levam a refletir e traçar comparativos junto ao roteiro proposto, pois, como vimos, a história elaborada traz uma situação que figura a realidade, porém, possuindo a inserção de “faíscas” de entretenimento, ou mesmo a proposta de dotá-la, em certo ponto, de uma utilidade moral. Neste sentido, podemos vislumbrar a aparição, mais uma vez, do conceito de unidimensionalidade, uma vez que,

É certo que, se tratando de uma sociedade unidimensional, a linguagem se torna pobre, pois o objetivo é tentar reduzir as significações em fatos concretos. É exatamente nesse ponto que Marcuse faz a objeção que, com a redução dos significados, as palavras perdem o seu conteúdo implícito. Palavras de fortes expressões e significados para a filosofia, como, por exemplo, “consciência” e “política” se reduzem ao mesmo que dizer “mesa” e “cadeira”. Não que tenham o mesmo significado, mas a sociedade unidimensional consegue banalizar e popularizar demais tais palavras. (CARVALHO, 2010, p. 48)

Assim, a partir das respostas dos quatro autores e da trama analisada, é possível perceber que, muitas vezes a arte é encarada como um aspecto secundário no que toca ao explorar da subjetividade, não por falta de engajamento com a mesma, mas por encontrar barreiras ao deparar-se com os padrões criados pelo sistema unidimensional intrínseco ao indivíduo. No entanto, é interessante pontuar que, ao serem inseridos dentro de um ambiente artístico, tal qual a oficina desenvolvida nesta pesquisa, os alunos puderam usufruir do papel da arte e, mesmo que unidimensionalmente junto ao sistema, foram levados a pensar e expor aquilo que os rodeia, que os incomoda, motiva ou até mesmo lhes impõe medo ou receio.

Deste modo, notamos que mesmo os alunos tendo posicionado a arte como sendo para o puro deleite social, ao deparar-se com a possibilidade do fazer artístico, os alunos trouxeram não apenas o entretenimento, mas, por meio da história, uma gama de sentimentos complexos, subjetivos e, que por sua natureza, são difíceis de descrever, entender ou mesmo externalizar a partir de mecanismos fora do campo da arte.

4.3.2 Roteiro: “Depressão e Ansiedade”

O roteiro intitulado “Depressão e ansiedade” (ANEXO 5) foi elaborado pelo grupo de alunos do turno matutino: Simone, Laura, Ana, Paulo, Pâmela, Jéssica e Roberta.

Mais uma vez o ambiente escolar aparece como lócus da história criada pelos alunos, que roteirizam uma trama onde uma aluna nova chega à escola e sofre *bullying* dos colegas de classe. Na trama, a personagem se sente triste, e o professor, que figura a história, acaba por também ser opressor e até mesmo é percebido como um assediador pela aluna, deixando-a ainda mais deslocada perante a situação, como consta em determinado trecho da história:

PROFESSOR (vai na mesa de Geovana para perguntar): Ei, tá tudo bem com você? Você precisa de alguma ajuda? Eu sempre vou poder ajudar os alunos que precisam.

GEOVANA: Tá sim professor, tá tudo bem sim, não sei nem como agradecer você. (fazendo uma cara de triste).

De repente o professor tenta se aproveitar de Geovana que sem saber o que fazer sai chorando e pensando porque as coisas acontecem com ela e nunca tem ninguém para ajudar. (AUTORIA PRESERVADA, Depressão e Ansiedade, 2022, p. 1)

Seguindo a trama, a personagem chega em sua casa, onde, no campo familiar busca acalento e apoio, procurando falar sobre as questões vividas na escola com sua mãe, porém, é interrompida pelo pai, que traz, de maneira agressiva, questões cotidianas como o tipo de alimento oferecido para o jantar; o que acaba se desdobrando em uma nova cena de agressão e intolerância. Para a transição deste ponto da trama para o próximo, os alunos escolheram uma trilha sonora, a canção “*Monstros*” do cantor Jão, que menciona o medo, a solidão, mas também o desejo de superar os monstros e ser quem você verdadeiramente é.

Assim, caminhamos para a cena final onde a personagem principal se vê em um momento de exaustão com as situações que vem sofrendo, e pensa em tirar a própria vida. Os demais personagens da história reaparecem, em sua memória, fazendo com que a personagem se lembre de todo *bullying* e palavras de ódio que já sofrera. No desdobrar dos acontecimentos sua mãe se apresenta na cena para lhe dar força e mostrar que a personagem não está sozinha.

Para este final, os alunos propuseram uma mensagem aos espectadores, unindo-se para apresentar o que eles chamaram de moral da história, alertando sobre a seriedade da depressão e ansiedade, além de lembrar que não estão sozinhos – evidenciando a importância da amizade:

Mãe e filha se abraçam e entra o narrador para falar a moral da história.

NARRADOR: Moral da história? Temos sempre que pensar muito antes de falar ofensas para alguém pois nunca sabemos o que essa pessoa está passando e o quanto ela precisa da nossa ajuda. Quando temos amigos na escola sabemos que podemos contar com eles e nos sentimos mais fortes. Também temos pessoas que podem nos ajudar a curar essa tristeza que as vezes pode ser uma doença A DEPRESSÃO e a ansiedade que precisam de psicólogo e a escola pode nos ajudar muito!

Entra o grupo com os cartazes: VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHO, DEPRESSÃO É COISA SÉRIA, ANSIEDADE E DEPRESSÃO PRECISAM DE CUIDADOS.

Todos juntos: VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHO! (AUTORIA PRESERVADA, Depressão e Ansiedade, 2022, p. 2)

A recriação do espaço escolar, e de tantos aspectos ali contidos e presentes no roteiro, nos leva a pensar pelo viés da teoria da unidimensionalidade social marcuseana, aparecendo logo nos primeiros parágrafos do texto criado pelos alunos, onde uma das personagens possui a seguinte fala: “*LARA: Olha ali amiga essa menina nova é muito burra né?! (Lara aponta para a Geovana que estava chegando na porta com os livros na mão)*”; neste trecho, ao se referir a outra aluna como burra, a personagem Lara corrobora com o fato de que há, dentro de nosso sistema social, e por conseguinte educacional, a necessidade de cumprir metas e padrões para que possamos ser aceitos ou vistos de maneira igual perante outros indivíduos – posicionamento que encontramos exemplificado por Marcuse (1967, p. 31) ao traçar as definições de uma sociedade unidimensional:

A perda dessa dimensão, na qual o poder de pensamento negativo - o poder crítico da Razão está à vontade, é a contrapartida ideológica do próprio processo material no qual a sociedade industrial desenvolvida silencia e reconcilia a oposição. O impacto do progresso transforma a Razão em submissão aos fatos da vida e à capacidade dinâmica de produzir mais e maiores fatos **do mesmo tipo de vida**. Se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, não o fazem ditando, mas aceitando a lei das coisas não a lei da Física, mas a lei da sociedade.

Seguindo com o roteiro, novamente somos levados a pensar tal sociedade que segue leis unidimensionais e, neste sentido, o trecho onde a personagem que sofre *bullying* recorre ao professor, e este “*tenta se aproveitar de Geovana que sem saber o que fazer sai chorando e pensando porque as coisas acontecem com ela e nunca tem ninguém para ajudar*”, pode indicar que a figura do professor, considerada como mantenedora da ordem que precisa vigorar no espaço escolar, negligencia seu papel perante Geovana, podendo indicar que esta não possui os aspectos necessários que a colocariam como passível desta proteção e ordem, uma vez que a mesma não se encaixa nos padrões estabelecidos por esta mesma sociedade:

Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais no qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. (MARCUSE 1967, p. 33)

Podemos, ainda, incorporar neste fragmento de análise, um outro trecho que se desenvolve na cena seguinte do roteiro:

GEOVANA chega em casa e procura seus pais, sua mãe está colocando a mesa do jantar.

GEOVANA: Mãe chegei!

MÃE DE GEOVANA: Ei filha, como foi na escola?

GEOVANA: Normal mãe, como sempre. (Geovana pensa em contar sobre o que está acontecendo com ela na escola, mas seu pai chega fazendo barulho e senta na mesa impedindo ela de falar).

PAI DE GEOVANA (falando brigando na mesa): Cadê a comida dessa casa? Eu to com fome e quero comida agora.

MÃE DE GEOVANA: Tá aqui a comida, já to colocando na mesa.

PAI DE GEOVANA: Sopa de novo?

MÃE DE GEOVANA: É o que tem para comer, eu não tenho trabalho e você gasta muito dinheiro na rua. (AUTORIA PRESERVADA, Depressão e Ansiedade, 2022, p. 1-2)

Ao notarmos nas falas do pai de Geovana a insatisfação com alimento oferecido, no trecho: “*Cadê a comida dessa casa? Eu to com fome e quero comida agora. [...] Sopa de novo?*”, e até mesmo a contestação da mãe da personagem acerca da falta de dinheiro ou trabalho; “*é o que tem para comer, eu não tenho trabalho e você gasta muito dinheiro na rua.*”, percebemos que a personagem que sofre *bullying* não se distancia dos padrões sociais apenas pelo aprendizado ou conduta escolar estimada, mas por sua classe econômica social – fato que corrobora com o exposto acima acerca da personagem não possuir os quesitos necessários que a colocariam como passível da proteção do professor, ou mesmo da aceitação para com os demais sujeitos.

Ao direcionarmos tal análise para uma visão de classes da sociedade diante dos fatos, retomamos novamente aos escritos de Marcuse (1967), que vão de encontro a tal observação. O autor relaciona que dentro de uma sociedade unidimensional, os indivíduos aprendem e agem sob a ótica do princípio do desempenho, sendo esta a verdade da realidade para estes indivíduos. Desta forma, Marcuse (1967, p. 129) aponta:

Há modalidades de existência que jamais podem ser "verdadeiras" porque jamais podem assentar na realização de suas potencialidades, na satisfação de ser. Na realidade humana, toda existência que se desgasta procurando os requisitos da existência é, assim, uma existência "inverídica" e não livre.

Neste ponto, podemos encontrar tal desgaste proposto por Marcuse, de uma classe que busca ascender junto aos padrões de um sistema unidimensional. A personagem

Geovana, exprimindo tal sentido, principalmente, na fala “*não aguento mais viver desse jeito, vou me cortar e tomar remédios para não precisar mais sentir nada disso*”, nos remete à não satisfação, por parte da personagem e seus familiares, das falsas necessidades criadas pelo sistema vigente, que culminam por uma busca vital de serem aceitos e incluídos neste sistema.

A sociedade ainda é organizada de tal modo que a procura das necessidades da vida constitui uma ocupação de tempo integral e da vida inteira para classes sociais específicas, as quais são, portanto, não-livres e impedidas de ter uma existência humana. (MARCUSE 1967, p. 129)

O desenrolar da trama continua a apontar para os desdobramentos de uma não adaptação ou concordância da figura da personagem diante o modelo social, ficando claro tal aspecto na cena de fechamento da trama:

*Nesse momento várias pessoas que faziam mal para Geovana aparecem e ficam falando coisas ruins sobre ela, como se fosse ela **lembrando** das coisas que já ouviu das pessoas.*

LARA: *Finalmente você entendeu que a vida não é um céu azul cheio de nuvens, a vida é triste, ninguém vai sentir sua falta, você é inútil, fica ai sozinha na solidão!*

CAROL: *Você é sozinha porque ninguém gosta de você, seu pai te odeia, olha sua família, você não tem pra onde ir, vai ficar sozinha nessa sociedade. (AUTORIA PRESERVADA, Depressão e Ansiedade, 2022, p. 2)*

Neste ponto, chama atenção, principalmente, a fala da personagem Lara, ao indicar que, quando se tratando da personagem Geovana, “*ninguém vai sentir sua falta, você é **inútil**, fica ai sozinha na solidão*”. O fato de trazer à tona o elemento da inutilidade, agrega à nossa análise ao concordar com o exposto de que a não utilidade, perante as realizações da sociedade como um todo, dentro de um sistema unidimensional, culmina por destinar ao sujeito a inutilidade perante seu próprio processo subjetivo. Além disso, o fato de um outro personagem trazer isso à tona para a personagem de Geovana, também nos remete à questão de classes, que encontra bases na teoria marcuseana:

O conceito clássico implica a proposição de que a liberdade de pensamento e de palavra deve permanecer um privilégio de classe enquanto essa escravização prevalecer. Porque o pensamento e a palavra são de um sujeito pensante e falante e, se a vida deste depende do desempenho de uma função sobreposta, desse depende do atendimento às exigências dessa função modo, depende daqueles que controlam essas exigências. (MARCUSE 1967, p. 129)

Ao chegarmos ao final da trama, há uma quebra para com os acontecimentos, onde, contrário ao posicionamento geral dos personagens diante de Geovana, sua mãe possui uma fala que desafia a mentalidade de inferiorização da personagem:

MÃE DE GEOVANA: Vocês estão errados, ela e tudo para mim, e com certeza tem muitos amigos que também querem ficar perto dela, ela não precisa ficar assim, a escola tem pessoas que podem ajudar e eu também posso porque sei ser forte porque ela precisa de mim.

Assim, percebemos que a trama nos fez lembrar a realidade social, apontando indivíduos adoecidos em razão à uma mentalidade opressora. Podemos pensar, então, que a fala da mãe de Geovana, ao afirmar o erro diante da situação, no roteiro, se faz também enquanto recusa aos termos preestabelecidos na realidade ali vigente. Tal apontamento vai de encontro com o exposto por Teodoro (2012, p. 135), que indica o movimento artístico como eixo facilitador de tal despertar:

A Grande Recusa se funda como uma possível contestação da sociedade vigente, tendo sua realização privilegiada na esfera artística. Marcuse transforma a Grande Recusa em uma atitude radical diante do mundo pautado na lógica da produção capitalista.

Retomamos, ainda, para melhor exemplificar este momento do roteiro, o já exposto neste estudo acerca do conceito de Grande Recusa em Marcuse, no qual, percebemos que tal conceito vai de encontro à negação do sistema estabelecido, tornando-se uma ação diante do estado definido das coisas, logo, “essa Grande Recusa é o protesto contra a repressão desnecessária, a luta pela forma suprema de liberdade – ‘viver sem angústia’” (MARCUSE, 1972, p. 139).

Após a fala da mãe de Geovana, a história segue para o aparecimento de um narrador, que retoma os fatos ocorridos na trama afim de elucidar uma moral, delegando um aprendizado perante os acontecimentos. Em um primeiro momento, trechos específicos nesta moral, nos chamam atenção por fazer a retomado de potencialidades subjetivas individuais, abordando o fato de que “*nunca sabemos o que essa pessoa está passando e o quanto ela precisa da nossa ajuda*”, ou mesmo de que “*quando temos amigos na escola sabemos que podemos contar com eles e nos sentimos mais fortes*”.

Estes dois fragmentos da fala do narrador nos fazem embarcar por dois diferentes pontos de vista. No primeiro ponto de vista, somos levados a lembrar o conceito de

nova sensibilidade proposto por Marcuse, que, ligado aos ideais de uma quebra para com o sistema, contida na Grande Recusa, traz em seu cerne a rejeição dos conceitos-chaves do *establishment*, como a competição, indo de encontro a proposta do roteiro, de aceitar a si mesmo, de incentivo à dedicação a amizade e inclusão.

Neste ponto, trazer uma Nova Sensibilidade a este debate, é trazer uma aproximação à crítica diante de uma racionalidade que culmina na repressão de corpos e mentes, tensionando a sensibilidade destes indivíduos para com as necessidades e valores cultivadas.

Por conseguinte, quando nos aproximamos do discurso elucidado neste roteiro, podemos observar, a nível de análise, uma aproximação aos termos marcuseanos que indicam um ato radical diante de uma sociedade unidimensional. Afinal, o roteiro tem seu foco voltado em tornar visível a problemática social de transtornos que possam ter – ao pensarmos a filosofia expressa por Marcuse – em sua construção as marcas do modelo social vigente, uma vez que, em sua cobrança pela produtividade e satisfação para com o próprio sistema, delega aos indivíduos uma espécie de dever que vai para além das satisfações pessoais e subjetivas, necessitando que haja uma serventia social, baseada nos próprios parâmetros de produtividade de uma sociedade unidimensional. Assim, quando não cumprida essa função social do indivíduo, culmina por incumbir à este sujeito uma não função para com o meio, que, vendo-se inútil para com o todo, desencadeia em si o sentimento de não pertencimento que leva à angústia e frustração.

Num segundo ponto de vista, esse novo posicionamento frente à história, marcado pela moral inserida pelos alunos autores, diverge do primeiro ponto apresentado, em um sentido em que o fato de haver tal quebra como forma de abordagem auxilia na manutenção e inserção da personagem de Geovana ao modelo social vigente. Este ponto, nos leva a refletir que, já que a personagem não se enquadra neste sistema e nem segue os padrões que ele espera dos indivíduos, isso pode ser considerado uma doença que precisa ser tratada, medicada e superada a fim de tornar este indivíduo apto para o desenvolvimento de seu papel e função social, podendo ser observado tal aspecto no trecho exposto pelo narrador: *“também temos pessoas que podem nos ajudar a curar essa tristeza que as vezes pode ser uma doença A DEPRESSÃO e a ansiedade que precisam de psicólogo e a escola pode nos ajudar muito”*.

Desta forma, nesta visão do trecho, nos afastamos do ato radical que poderia estar sendo proposto, e nos aproximamos da premissa totalitária existente no sistema social unidimensional, no qual, somos levados a enxergar apenas mais uma forma deste sistema integrar os sujeitos que seguem alheios à sua função produtiva diante da sociedade:

Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Oblitera, assim, a oposição entre existência privada e pública, entre necessidades individuais e sociais. (MARCUSE 1967, p.18)

Novamente, vimos que a roteirização permitiu aos alunos autores expressarem diversos sentimentos, abordando temáticas que estão, muitas vezes, na linha da subjetividade. Deste modo, pontos importantes e pertinentes à realidade dos estudantes foram elencados e abordados, ficando exposto que, mesmo num ambiente de construção e temática livre, a arte possibilita a releitura da realidade vivida e assimilada pelos alunos.

Seguindo neste aspecto, traçamos aproximações e distanciamentos acerca da análise do roteiro criado pelos alunos e tomando como base as respostas dadas por eles ao questionário prévio. Aqui, é possível encontrar pontos que ligam os eixos temáticos encontrados na análise do roteiro junto ao já exposto pelos alunos.

Vimos que aluna Ana ao refletir acerca do papel da arte, acredita que há no processo artístico o movimento de desenvolvimento de nossa imaginação, porém, quando somos levados às respostas dos demais alunos neste segmento, e também no tocante às expectativas para com a oficina, até mesmo da própria Ana, é possível perceber uma inclinação à unidimensionalidade e ao uso da arte como reforço ao princípio de desempenho.

O que podemos suscitar com base nas respostas dos alunos é que há uma busca por aprovação, ou mesmo por validar, diante do sistema e das regras estabelecidas, aquilo que é feito ou elaborado por eles, o que pode ser também, o indicativo da existência de uma moral da história ao final do roteiro por eles construído, podendo haver uma preocupação para que houvesse uma serventia social ao roteiro.

Com base no exposto, Marcuse nos alerta sobre tal condicionamento do imaginário:

O âmbito da satisfação socialmente permissível e desejável é grandemente ampliado, mas o Princípio do Prazer é reduzido por meio dessa satisfação privado das exigências que são irreconciliáveis com a sociedade estabelecida. O prazer, assim ajustado, gera submissão. (MARCUSE, 1967, p. 85)

Assim, por mais que tenhamos percebido, ao analisar pontualmente o roteiro o desejo de recusa ao sistema e motivação para adentrar a uma nova sensibilidade por meio do desenvolvimento da trama, observamos também que há uma inclinação, perante o posicionamento dos alunos autores, à delegarem à arte um papel genérico de importância social, de forma que, para ser merecedora deste papel ela acaba por tornar-se cúmplice da manutenção do sistema, ou mesmo tomar forma de deleite e entretenimento.

Marcuse defende que na sociedade industrial as distâncias entre a realidade e a fantasia foram perigosamente reduzidas, o que ocasionou uma ruptura ao poder da imaginação de posicionar-se contra a realidade estabelecida. (TEODORO, 2012, p. 136)

Tal ocorrência, chama atenção para a resposta de Simone, que nos faz refletir, em sua expectativa para com a oficina, acerca da busca na arte por algo que lhe seja interessante, porém, dentro daquilo que ela já aponta como agradável, esbarrando, neste sentido, na dicotomia apontada por Marcuse (1972, p.35) entre o princípio de prazer x realidade. Neste aspecto, o princípio de prazer é abandonado, enquanto o da realidade segue sendo aceito e assimilado por apresentar um prazer garantido, diante do sistema, ao indivíduo.

O organismo está sendo assim condicionado para a aceitação espontânea do que é oferecido. Considerando que a maior liberdade compreende mais uma contração do que a extensão e o desenvolvimento de necessidades instintivas, ela age mais a favor do que contra o status quo de repressão geral pode-se falar de "dessublimação institucionalizada". Esta parece ser um fator vital na formação da personalidade autoritária de nossa época. (MARCUSE, 1967, p. 85)

Neste sentido, podemos refletir sobre uma inclinação ao desenvolver da arte como suporte ao, de forma que seu movimento vise benefícios que sejam aceitos e proveitosos dentro dos padrões já acordados.

A partir do exposto, podemos observar que tanto o roteiro quanto suas aproximações e distanciamentos quanto às respostas ao questionário prévio à oficina, nos indicam que o fazer artístico se encontra em constante abandono do princípio de prazer em detrimento do princípio de realidade e encontrando suporte nas bases criadas pelo

princípio de desempenho que segue como mantenedor de uma sociedade unidimensional. Mesmo ao criar uma trama que enfrenta problemas e temáticas delicadas em nível social, os alunos se veem alocados dentro de lógica unidimensional. Mais uma vez, percebemos a ação do papel da Arte em nossa sociedade, pois, como vimos neste estudo, ela não é capaz de libertar o indivíduo e sua consciência, porém, possui um papel imprescindível de fazê-lo identificar e até mesmo dando a possibilidade de experienciar seu estágio de não liberdade.

4.3.3 Roteiro: “*Bullying*”

O roteiro intitulado “*Bullying*” (ANEXO 6) foi elaborado pelo grupo de alunos do turno vespertino: Helen, Camila, Rafael, Vanessa e Fernanda.

Reaparecendo nos textos criados pelos alunos, o *Bullying*, juntamente do ambiente escolar, foi escolhido para dar sentido à esta trama. Dessa vez, o roteiro criado incorpora aspectos da vida cotidiana, marcada pelo uso do celular e pela superficialidade das relações, além da busca por não se sentir sozinho.

Ana (fazendo um story de instragram): Oi seguímores, estou aqui com minha amiga Pietra, e mais tarde iremos no Shopping para mostrar tudo para vocês. Beijjos!

Pietra - Beijjos!

*Cena: Ana e Pietra avistam uma garota, aparentemente da idade delas, mas que ainda não conheciam, apenas sabiam que era nova na escola. Ambas se aproximam da garota afim de iniciar uma conversa para se conhecerem. (AUTORIA PRESERVADA, *Bullying*, 2022, p. 1)*

A história começa quando a personagem principal é surpreendida por outras alunas, ditas como populares da escola, que a abordam para saber quem ela era, pois se tratava de um rosto não conhecido até então. Durante a discussão as alunas populares humilham a personagem principal com diversas atitudes e ofensas, ao ponto de jogarem água no rosto da personagem.

De acordo com a trama, as alunas que iniciam a discussão, junto à personagem principal, se veem enquanto pessoas melhores, dignas de atenção e tratamentos diferenciados, pois advêm de famílias com posições sociais mais elevadas; uma delas chega a mencionar ser filha do prefeito da cidade, como forma de julgar-se superior.

A trama segue explorando pequenas intrigas e maus tratos à personagem principal até que ela encontra alguém disposta a lhe ajudar, e que aparece com um novo tom, de acalento e reciprocidade. No primeiro momento, a personagem se mostra acanhada, não querendo ajuda, pois está acostumada com as situações de humilhação e silenciamento vividas, mas, quando percebe que encontrou alguém que, assim como ela, havia sofrido *bullying*, começa a se sentir mais confiante e confortável para conversar sobre sua vida e até iniciar uma possível amizade, entendendo aquele momento como bom, pois não se sentiria mais sozinha a partir dali.

Adentrando aos aspectos pontuais da história criada, encontramos, ainda nos primeiros parágrafos, uma grande aproximação para com o consumismo presente nos tempos de hoje, refletido, principalmente através da personagem Ana. A personagem, que inicia sua jornada no texto fazendo um *story* de *instagram*, diz o seguinte: “*oi seguímores, estou aqui com minha amiga Pietra, e mais tarde iremos no Shopping para mostrar tudo para vocês. Beijós!*”. Tal trecho nos faz refletir acerca de um cotidiano marcado pela busca da satisfação de necessidades que não são essenciais à vida e desenvolvimento humano. Tal fato pode demonstrar uma crítica dos alunos autores a este formato social que vem sendo visto e assimilado por eles. Neste ponto, a fala da personagem nos mostra que:

Essa forma de consumo supérfluo gera uma espécie de “euforia na infelicidade”; são necessidades que não brotam do indivíduo, mas são determinadas por forças externas que o indivíduo não controla. Marcuse afirma que é um tipo de desenvolvimento e de satisfação heterônimas. (MANIERI, 2007, p. 91)

Além da sinalização que denota um teor consumista ao cotidiano da personagem citada, seguindo com a história, observamos que, assim como a anterior, esta análise encaminha-se para uma visão de classes da sociedade, ficando explícita, no trecho em que a personagem Ana é confrontada por Estefani, que não quer lhe dizer seu nome. Quando se vê contrariada, Ana enfrenta Estefani e é proposto o seguinte diálogo entre as duas:

Ana: *Garota, você sabe com quem está falando? COM A FILHA DO PREFEITO!*

Estefani: *E o que tem a ver? Me diz você: sabe com quem está falando?*

Ana: *AIIII GAROTA, se enxerga!!!! (Agarra a mão de Pietra afim de saírem dali)*

Pietra: Calma Ana! Vem cá garota, (se dirigindo à Estefani) não vai dizer seu nome não?

Estefani: Não, cuidem da vida de vocês. (AUTORIA PRESERVADA, Bullying, 2022, p. 1)

Percebemos, que ao dar ênfase na fala: “*Garota, você sabe com quem está falando? COM A FILHA DO PREFEITO!*”, a personagem de Ana busca evidenciar não somente a classe (no sentido financeiro) que ocupa, mas sua posição privilegiada frente à hierarquia presente em nossos moldes sociais (sua função perante a sociedade), nos relembando pontos-chaves da teoria Marcuseana de que vivemos numa sociedade unidimensional.

Desta forma, podemos indagar que, mesmo se tratando de pessoas com situações financeiras parecidas, como na trama onde ambas estudam na mesma escola e possuem a possibilidade de frequentarem os mesmos espaços, a classe social não mais é medida apenas por este ponto, mas também por uma hierarquia que determina posições diferentes diante das funções sociais exercidas, o que afeta diretamente a relação dos indivíduos entre si. Fato este corroborado por Marcuse (1967, p. 162):

A posição social do indivíduo e sua relação com os demais não apenas parecem determinadas por qualidades e leis objetivas, mas também essas leis e qualidades parecem perder seu caráter misterioso e incontrolável; aparecem como manifestações calculáveis da racionalidade (científica). O mundo tende a tornar-se o material da administração total, que absorve até os administradores. A teia da dominação tornou-se a teia da própria Razão, e esta sociedade está fatalmente emaranhada nela. E os modos transcendentais de pensar parece transcenderem a própria Razão.

Neste sentido, podemos avaliar o posicionamento de Estefani frente à Ana, de não querer ser identificada ou mesmo de reagir passivamente ao ordenamento e investida da personagem, como sendo de recusa ao tom repressor que figura este movimento. Tal premissa está presente na frase de Estefani: “*e o que tem a ver? Me diz você: sabe com quem está falando?*”, sendo reafirmada na continuidade do diálogo, quando a personagem delimita seu espaço enquanto indivíduo que não necessita de aprovação dos que se dizem hierarquicamente superiores, expresso no trecho: “*Não, cuidem da vida de vocês*”. Avaliamos este aspecto como recusa ao sistema uma vez que, ao nos defrontarmos com condições repressivas somos levados, como aponta Marcuse (1967, p. 175) a reconhecer e pensar fora do *status quo*. Neste momento, por instinto, conectados ainda ao princípio de prazer, reagimos a ele de alguma forma

como se por trás de “uma cortina” da realidade permeada pelo princípio de desempenho. Partindo disto, Marcuse (1967, p. 175) completa:

A experiência ocorre diante de uma cortina que esconde, e, se o mundo é a aparência de algo que está por trás da cortina da experiência imediata, então, nas palavras de Hegel, somos nós mesmos que estamos por trás da cortina. Nós mesmos, não como sujeitos do senso comum, como na análise lingüística, nem como os sujeitos "purificados" da medição científica, mas como os sujeitos e objetos da luta histórica do homem com a natureza e a sociedade. Os fatos são o que são como ocorrências nessa luta. Sua realidade é histórica, até mesmo onde ainda é a da natureza bruta, inconquistada.

O movimento de repressão frente a recusa de Estefani reaparece assiduamente durante a trama, podendo indicar uma insistência do sistema em manter os sujeitos dentro deste processo de aceitação e manutenção do próprio sistema, como podemos observar na cena a seguir:

Pietra, irritada, joga água na cara de Estefani, que sai chorando e esbarra em Estevam (garoto mais popular da escola e que estava a passeio no shopping). Estevam então a empurra no chão e diz:

Estevam: Olha por onde anda, garota estranha. (Ri e a empurra no chão).

Pietra e Ana: BEM FEITO! HAHHAHAHAHA. Fica ai no chão, que é o seu lugar, GAROTA SEM NOME, HAHHAHAHA!

Cena: Neste momento, Estevam e as amigas, Ana e Pietra, se afastam para longe e vão embora. Carolina, uma garota também da escola de todos os envolvidos, decide ajudar Estefani, levantando-a do chão e perguntando o que houve. (AUTORIA PRESERVADA, Bullying, 2022, p. 1)

O personagem Estevam que aparece na trama, reforça a subjugação de Estefani; novamente a história dá ênfase na posição privilegiada, enquanto aluno popular, deste novo personagem na trama. Tal ênfase, nas posições hierárquicas dos personagens que repreendem Estefani, parecem, de certa forma, autorizar o *bullying* praticado por eles, corroborando novamente com a visão de classes, dentro de uma sociedade unidimensional, trabalhada por Marcuse.

Como já abordamos neste estudo, Marcuse (1967, p. 129) prevê que os indivíduos aprendem e agem sob uma ótica que é impregnada pelo princípio de desempenho, tensionando os sujeitos de acordo com sua produtividade e função social. Assim, a realidade em que vivem aponta para a existência de indivíduos com realidades "menos verdadeiras", pois, para o autor, na realidade humana, “toda existência que

se desgasta procurando os requisitos da existência é, assim, uma existência "inverídica" e não livre".

Ao nos encaminharmos para o final da trama, vemos que mais uma personagem aparece na história:

Carolina: Vem cá, está tudo bem? Como você se chama? Me chamo Carolina. Não liga para essas duas não, elas são as garotas mais malvadas da escola. Ana se acha pois é filha do prefeito, mas mal sabe que ninguém é amigo dela de verdade.

Estefani: Obrigado! Mas não preciso de ajuda, quero ir para casa (levanta do chão e sacode a roupa)

Carolina: Calma, posso ser sua amiga, sei como é difícil estar sozinha quando se é alguém novo numa cidade como essas. Sei mesmo! (Caroline faz uma cara de triste, como quem acaba de ter uma lembrança ruim)

Estefani, percebendo que encontrou alguém que também já havia sofrido bastante Bullying, cede ao pedido de Carol, e diz:

Estefani: Está bem, uma amizade talvez seria bom. MAS VOU LOGO AVISANDO, NÃO CONFIO EM TODO MUNDO! (faz cara de brava)

Carolina sorri e diz: Tudo bem, não tenho medo de cara feia (risos), vem vamos tomar um sorvete á caminho para casa.

Cena: no caminho para casa, depois de conversarem sobre suas vidas, Estefani começa a ter mais confiança na nova amiga. (AUTORIA PRESERVADA, Bullying, 2022, p. 2)

Neste ponto, podemos analisar que, ao posicionar-se na recusa quanto à repressão expressa pelo *bullying* sofrido, a personagem de Estefani adota uma postura de enfrentamento frente à este sistema que só é quebrada ao encontrar um personagem que compartilha deste enfrentamento. Assim, no momento em que “*Estefani, percebendo que encontrou alguém que também já havia sofrido bastante Bullying*”, decide embarcar em uma amizade, e até a “*ter mais confiança na nova amiga*”, podemos inclinar nossas análises ao processo de quebra para com o sistema repressivo mediante à recusa que vislumbra de fato uma Nova Sensibilidade diante desta sociedade, uma vez que, tal conceito, de acordo com Marcuse, demonstra justamente a rejeição dos conceitos chaves do *establishment*, como o incentivo à competição e à falta de vínculo subjetivo sem uma função produtiva ao sistema. Afinal, “o mundo da nova sensibilidade é o mundo da ternura, da harmonia, da receptividade” (Kunz, 2019, p. 130).

Quando somos levados a pensar a presença dessa Nova Sensibilidade, vemos que há, na trama, um fator que pode ser considerado como forte barreira a realização deste conceito. Deste modo, com finalidade de compor nossa análise, trazemos aqui outro aspecto que chama atenção neste roteiro; o advento da tecnologia de informação. Representado na história pelo aparecimento das redes sociais, que exploram cada vez mais a rispidez das informações, a liquidez das relações e a futilidade do que se é consumido.

Marcuse deixa claro que a técnica e a tecnologia, por si só, não produzem a repressão. O filósofo afirma: "ainda é necessário repetir que a ciência e a tecnologia são os grandes veículos de libertação, e que é somente o seu uso e restrição na sociedade repressiva que os transforma em veículos de dominação?". Segundo Marcuse, o automóvel e os aparelhos eletrônicos em si, por exemplo, não são objetos de repressão. No entanto, são utilizados como instrumentos de dominação na sociedade repressiva. (CARVALHO, 2010, p. 44)

Com base na descrição do roteiro dos alunos, podemos perceber um tom de ironia, e até deboche, quando a personagem que pratica *bullying*, como vimos anteriormente, inicia sua participação na trama, imitando uma cena comum aos que utilizam aplicativos como o *Instagram*¹⁴: o compartilhamento de sua vida cotidiana com os outros usuários da plataforma, mostrando um mundo cheio de realizações no aspecto do capital, com base na possibilidade de compra e passeios ao *shopping*.

Retomamos este fato, pois ele chamou atenção ao indicar uma visão que podemos refletir como possibilidade crítica a este sistema e também a um padrão que se torna cada vez mais comum e almejado pelos jovens. Tal estilo de vida evidenciado, vai de encontro aos aspectos do homem unidimensional em Marcuse:

O homem unidimensional, para Marcuse (1982), refere-se principalmente a um modo de vida condizente com o capitalismo vigente e também se expande de forma consensual e com grande tendência totalizante pelo tecido social: de um lado, esse "homem" faz avançar os pressupostos do mercado pelo território econômico, social, político, cultural, científico, tecnológico etc. De outro, avança ainda pelo território subjetivo, notadamente pela produção do desejo inconsciente. Daí que essa "unidimensionalidade" está atualmente pelos quatro cantos do planeta: ela está praticamente em todos os lugares e em lugar algum. (BASTOS, 2014, p.113)

¹⁴ O *Instagram* é uma rede social visual e interativa, que possibilita o compartilhamento de imagens e vídeos de curta duração diretamente do aplicativo de celular. Nele, também é possível seguir usuários, curtir, comentar e compartilhar as publicações.

Vemos hoje que, em nossa realidade social, a prática de compartilhamento da vida cotidiana, que em diversos aspectos era visto como algo de foro privado do indivíduo, reflete, muitas vezes, valores banais, o que contribui ao incentivo e a criação de falsas necessidades cada vez mais comuns e desejadas pela juventude.

Este aspecto abordado, reflete também no trecho específico da fala da personagem Ana: “*Oi seguidores*”, no qual esta se refere a seus seguidores na rede social, muitas vezes desconhecidos, como sendo seus, além de seguidores, “amores”, denotando uma proximidade não existente nestas relações. Aqui como aponta Lima (2010, p. 79-80):

Alguns desses modos de subjetivação vigentes na atualidade parecem atrair a atenção e o desejo do indivíduo, levando-o a compartilhar de determinados esquemas de comportamento que, embora pareçam “naturais”, estão inseridos em uma lógica própria. Essa lógica pode ser evidenciada através de certos tipos de discurso que circulam na sociedade.

Neste ponto, podemos sugerir que há ali uma crítica à forma como se dão estas relações subjetivas e interpessoais neste sistema social unidimensional, e até mesmo ir de encontro à visível banalização da busca pela Nova Sensibilidade, uma vez que, ao tratar pessoas como “*seguidores*” perde-se o sentido do que de fato é o amor numa relação entre indivíduos, esvaziando tal palavra de seu sentido. Nesta análise, quando pensamos neste empobrecimento da linguagem e seu significado, retomamos à Marcuse (1967, p. 94/95), que expõe que, neste sistema social:

As palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. Aquêle não tem qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no uso anunciado e padronizado, esperando-se que a palavra não tenha qualquer outra reação que não o comportamento anunciado e padronizado. A palavra se torna um clichê e, como tal, governa a palavra ou a escrita; assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado.

Assim, a forma como é retratada esta prática de compartilhamento da vida cotidiana, esvaziada de sentidos frente às relações subjetivas, no roteiro produzido pelos alunos, pensamos, novamente, nos preceitos da utilização da arte com vias à recusa do sistema, trazendo à tona temas que nos lembram de nossa não liberdade.

Os aparelhos eletrônicos, como, por exemplo, televisão e computadores, são veículos de comunicação de massa. Neles podem ser anunciados propagandas e programas, com intuitos violentos e alienantes, que são digeridos facilmente pelos grandes auditórios passivos. O mais interessante, mas ao mesmo tempo assustador, são os próprios consumidores que exigem

essas futilidades. Vale ressaltar que essa exigência só veio após os grandes industriais terem imposto novas necessidades à massa, que se tornaram necessidades biológicas. (CARVALHO, 2010, p. 46)

Dentro deste aspecto de uso da tecnologia em nossa sociedade de padrões unidimensionais, somos levados a refletir acerca dos estudos de Farr (2014, p. 106), que expõe:

Vimos que o uso que se faz da tecnologia é ideologicamente moldado pelo presente princípio de realidade. É o princípio de realidade opressivo/repressivo que molda o *telos* do desenvolvimento tecnológico. Portanto, nem a tecnologia nem a técnica podem ser neutras por causa do inteiro significado e propósito do que tem seu nascimento dentro de um princípio de realidade e de desempenho que, como Freud e Marcuse nos lembram, não têm a libertação e a felicidade de todos os seres humanos como seu objetivo. Como Marx colocou na Ideologia alemã, "As ideias da classe dominante são em cada época as ideias dominantes". Portanto, o inteiro aparato tecnológico e técnico tem sua forma e missão dadas pela classe dominante. A única saída, uma questão não tratada por Freud, Adorno e Horkheimer, é pelo desenvolvimento de uma nova sensibilidade.

Assim, retornamos à nova sensibilidade, e à necessidade de remodelarmos as aspirações humanas, as relações subjetivas para com os indivíduos viventes, tanto quanto deles com a natureza, corroborando com os apontamentos do estudo de Marcuse, no qual uma nova sensibilidade vai de encontro à emancipação dos sujeitos.

Neste roteiro podemos perceber novamente o aparecimento de termos e temas delicados em nível social, que apresentam marcas profundas da vida em sociedade, seus percalços e desafios no campo da subjetividade. Porém, assim como no roteiro analisado anteriormente (*Depressão e Ansiedade*), nos leva a refletir se, de fato, os alunos buscaram o enfrentamento do sistema ou se utilizaram deste processo para a produção de algo que venha servir de ensinamento moral, com viés proveitoso e produtivo para o meio social.

Neste sentido, ao cruzar as respostas dadas pelos alunos ao formulário de inscrição na oficina, podemos observar que a aluna Helen, integrante do grupo que produziu o roteiro aqui em análise, considera, para com a arte, um papel de recusa ao sistema, uma vez que a trata como um potente auxiliador da expressão e liberdade que não conta com interferências do padrão social.

Porém, ainda nas respostas de Helen, vemos tal aproximação ao conceito de Grande Recusa diluir-se, uma vez que a aluna, ao deparar-se com o questionamento de suas

expectativas para com a oficina, busca de forma genérica agregar ao processo um sentimento de boas experiências, esbarrando nas respostas de Rafael e Fernanda, que veem na arte um processo ligado ao puro deleite, o que poderia, quem sabe, refletir na forma e causa pela qual o roteiro foi construído.

Já Vanessa e Camila, que apresentam em seu imaginário um padrão genérico ao papel da arte, também esbarram suas expectativas na manutenção daquilo que em vias marcuseanas podemos enxergar como princípio de desempenho, corroborando com os questionamentos acerca da busca de uma validação daquilo que se apresenta, mesmo quando se é livre para a construção do material artístico.

Neste sentido, podemos pontuar que, como nos mostra Marcuse (1967, p. 28):

Sob o jugo de um todo repressivo, a liberdade pode ser transformada em poderoso instrumento de dominação. O alcance da escolha aberta ao indivíduo não é o fator decisivo para a determinação do grau de liberdade humana, mas o que pode ser escolhido e o que é escolhido pelo indivíduo.

Desta forma, observar que há certa percepção de um discurso dominante que não condiz com a realidade vivida por eles – mas que se vê enquanto um padrão social, aparece, quiçá, neste sentido dentro de texto – nos faz pensar, de forma otimista, que haja espaço para o despertar de uma nova sensibilidade, como proposto por Marcuse, através da Grande Recusa, instigada pelo movimento artístico. Logo, retomamos ao papel da arte em Marcuse, onde esta não nos liberta diretamente das amarras de uma sociedade unidimensional, mas nos retoma à nossa não liberdade dentro deste mesmo sistema.

4.3.4 Roteiro: “Mais um jantar em família”

O roteiro intitulado “Mais um jantar em família” (ANEXO 7) foi elaborado pelo grupo de alunos do turno vespertino: Brenda, Luana, Gabriel, Andrea e Lorena.

Em uma trama curta, os alunos trouxeram uma abordagem que envolve desde a relação familiar até o contato exagerado com as redes sociais. A história começa com o narrador apresentando a situação proposta, um feriado em que uma família se reúne para almoçar – apesar do título nos levar a crer que seria um jantar – porém, logo começam as discussões entre mãe e pai à mesa, as falas dão a entender que eles culpam, um ao outro, pelo comportamento dos filhos.

Maria Socorro (mãe) se levanta irritada e diz: A culpa é toda sua, Fabrício (pai). A culpa é toda sua delas serem assim!!!

Irritado e batendo na mesa, Fabrício se levanta e diz: A culpa não é minha, só poderia ser sua! É você quem vive saindo de casa para só voltar no dia seguinte!!!!

Maria Socorro: Faça-me o favor, Fabrício. Eu sei meus afazeres, eu trabalho e cuido da casa, posso sair quando bem entender.

As filhas já estavam começando a ficar irritadas e chorosas. Vitória então grita:

Vitória: QUE INFERNO!!! Todo dia é briga nessa casa.

Mariana: Às vezes minha maior vontade é sumir. (AUTORIA PRESERVADA, Mais um jantar em família, 2022, p. 1)

Encaminhando-se para o desfecho da trama, os alunos inseriram a participação de mais um personagem, mais uma filha do casal, que chega à cena imersa no universo das redes sociais e se depara com a briga dos pais, neste momento, a personagem, ao invés de interromper sua gravação, continua buscando trazer interação às custas da discussão.

Neste roteiro, a questão do aparecimento da culpa, presente logo nas falas iniciais dos personagens da mãe e do pai, nos chama atenção por dar sentido ao desenvolver da trama. Na fala: *“Maria Socorro (mãe) se levanta irritada e diz: A culpa é toda sua, Fabrício (pai). A culpa é toda sua delas serem assim!!!”*, percebemos que há uma ênfase no que podemos compreender como comportamento das filhas, indicando que estas não se enquadram nas expectativas dos pais.

Tal insatisfação apontada, é corroborada pela fala de Fabrício, que logo em seguida, contrapõe Maria do Socorro: *“Fabrício se levanta e diz: A culpa não é minha, só poderia ser sua! É você quem vive saindo de casa para só voltar no dia seguinte!!!!”*; neste ponto, a insatisfação é confirmada por parte do pai, e há uma nova afirmação da culpa, destinando-a à mãe, porém, com um acréscimo de que tal situação estaria acontecendo pelo fato de Maria do Socorro não ter um comportamento esperado por Fabrício.

Neste sentido, a culpabilização denota um eixo importante de nossas análises, uma vez que, “em Marcuse (1999), o sentimento de culpa aparece vinculado à crescente destrutividade interna e externa posta em ação na civilização.” (LIMA, 2010, p. 72 e 73). Tal culpa, está, neste contexto, atrelada à aspectos de um não atendimento à

padrões incorporados socialmente, *versus* o sentimento de busca por validar e realizar desejos subjetivos individuais, não ligados ao desenvolvimento de uma produtividade que favoreça ao todo social.

A repressão da energia pulsional agressiva, repressão necessária para que haja civilização, tende a aumentar a infelicidade através de uma intensificação do sentimento de culpa, podendo levá-lo a atingir proporções difíceis de serem toleradas pelo indivíduo. (LIMA, 2010, p. 64)

O indivíduo, imerso na sociedade unidimensional, busca, inconscientemente atender à critérios impostos nessa sociedade, mesmo que, subjetivamente, não estejam ligados à sua satisfação individual. Neste ponto, ainda há a ação dos sentimentos instintivos do indivíduo, que operam, muitas vezes, em desacordo ao cumprimento dessas leis e da ordem pré-estabelecida. Assim, o fato do não cumprimento deste papel, útil à sociedade, bem como de seus próprios desejos, o faz sentir-se em dívida para com o todo, e também consigo mesmo – podendo ser o motivo da expectativa e da culpa presentes nas falas dos personagens do roteiro.

Aqui, vale ressaltar a fala de Maria Socorro *“Faça-me o favor, Fabricio. Eu sei meus afazeres, eu trabalho e cuido da casa, posso sair quando bem entender”*, que pode indicar uma justificativa, a fim de sanar o sentimento de culpa, buscando validar sua utilidade perante o sistema ao deixar claro que cumpre com suas obrigações, e por cumpri-las, pode usufruir de tempo para si e suas escolhas individuais.

Este aspecto contido na fala de Maria do Socorro, nos faz lembrar o fato de o princípio de prazer, nesta sociedade unidimensional, ser abandonado em detrimento do princípio de realidade e, posteriormente, o de desempenho, uma vez que, como aponta Marcuse (1972, p. 54):

Ao longo de toda a história documentada da civilização, a coação instintiva imposta pela escassez foi intensificada por coações impostas pela distribuição hierárquica da escassez e do trabalho; o interesse de dominação adicionou mais-repressão à organização dos instintos, sob o princípio de realidade. O princípio de prazer foi destronado não só porque militava contra o progresso na civilização, mas também porque militava contra a civilização cujo progresso perpetua a dominação e o trabalho esforçado e penoso.

Sendo a mais-repressão um “nível de repressão que vai além do que é exigido para a coexistência”, ela exige do indivíduo uma espécie de “repressão excessiva para o propósito de manter o presente sistema de dominação”, diferente da repressão básica,

que é simplesmente necessária para os seres humanos coexistirem (FARR, 2014, p. 102). Podemos encontrar tais apontamentos na trama criada pelos alunos.

Neste ponto, cabe também pensarmos a questão do tempo livre ao indivíduo. Ao enfatizar sua contribuição para o lar, na fala: *“eu trabalho e cuidado da casa posso sair quando bem entender”*, Maria do Socorro busca dar à Fabrício motivos e justificativas que garantam o desenvolver de seu tempo livre. Neste sentido, assim como apontado por Marcuse (1972, p. 60), vemos que mesmo o tempo dedicado às livres escolhas se encontra atrelado à produtividade e utilidade do indivíduo para com o todo social.

A partir do dia de trabalho, a alienação e a arregimentação se alastram para o tempo livre. Tal coordenação não tem por que ser, e normalmente não é, imposta desde fora, pelas agências da sociedade. O controle básico do tempo de ócio é realizado pela própria duração do tempo de trabalho, pela rotina fatigante e mecânica do trabalho alienado. (MARCUSE, 1972, p. 60)

O aparecimento da busca por justificar seu direito de saída do lar indica, neste contexto, que a mais repressão aplica-se também ao tempo livre, comprometendo seu pleno desenvolvimento, uma vez que mesmo ao reivindicá-lo, o indivíduo transita pelo sentimento de que nunca é livre de fato, frustrando-se e até mesmo alimentando a culpa por buscar validar e realizar desejos subjetivos individuais, que, como colocado acima, não se encontram ligados ao desenvolvimento de uma produtividade que favoreça ao todo social.

Tal frustração, junto ao sentimento de culpa fica aparente também nas falas das filhas do casal, como aparece no trecho em que Vitória diz: *“QUE INFERNO!!! Todo dia é briga nessa casa”*, e no trecho onde Mariana diz: *“Às vezes minha maior vontade é sumir”*. Ambos os trechos citados indicam um descontentamento geral com toda situação vivida. Neste mesmo aspecto, tal sentimento é tensionado pela aparição Julya, outra filha do casal, que chega à cena *“sem saber o que estava acontecendo, entra na sala de jantar, segurando o celular e gravando um storys para o instagram”*.

Aqui, as falas das filhas, concomitante à aparição da tecnologia, nos leva a refletir o embate do tempo livre junto à mais-repressão, uma vez que o advento da tecnologia proporciona o indivíduo experimentar ‘viver em outro mundo’, oferecido muitas vezes pelas redes sociais. Deste modo, a inserção deste indivíduo como membro deste mundo virtual, pode possibilitar a experiência de viver uma realidade na qual se expõe apenas o que se quer mostrar, bem como consumir, como um momento de

desconectar-se do mundo real para, enfim, usufruir de seus desejos individuais, como seria (ou deveria ser) o tempo livre para estes sujeitos.

Desta forma, vemos no roteiro, que os conflitos dão início justamente com a culpabilização dos pais, um ao outro, por conta da não satisfação com as filhas, e que esses conflitos continuam com base na não realização das expectativas funcionais ao todo diante dos personagens, mostrando um descontentamento geral da família com sua situação. Assim, somos levados, aqui, a complementar o exposto com as considerações feitas por Farr (2014, p. 102), acerca deste processo:

A tecnologia não pode acabar com a finitude. Entretanto, minha preocupação (como a de Marcuse) é com uma forma particular de descontentamento. Esta que eu chamo de mais descontentamento porque não está enraizada em limitações naturais inevitáveis. Ao invés disso, ela é baseada sobre restrições sociais não necessárias enquanto são construídas dentro do contexto de relações humanas opressivas de dominação. A luta pela justiça social é uma luta nascida do mais descontentamento. Mais descontentamento nada mais é do que a forma de frustração que se desenvolve sobre e contra a mais-repressão.

Essa frustração, colocada por Farr, reflete no desfecho do roteiro aqui analisado, no qual, o descontentamento aparece como sendo unânime aos personagens, que, em vias de suposição, podem não compreender de onde vem tal sentimento e por isso culpam um ao outro pela realização ou não de feitos que vagam pelo campo da expectativa para com o outro. Essa expectativa é alimentada pela existência inconsciente de leis, normas e sentidos que regem a sociedade unidimensional.

Neste sentido, Togeiro (2022, p. 149) aponta:

Diante de uma organização social que impede a redução do patamar de repressão e a conquista de novas formas de satisfação – uma vez que estes seriam incompatíveis com a preservação da forma de dominação existente – , a oposição ao princípio de realidade que a fantasia promove, por um lado, denuncia a irracionalidade dessa organização, por outro, anseia por uma nova forma satisfação, não mais individualista.

Assim, vemos o roteiro elaborado pelos alunos enquanto campo objetivo da expressão artística, onde questões subjetivas aos indivíduos ganham forma e espaço para serem expressas, uma vez que traduzem em si imagens de uma realidade particular, e ao mesmo tempo histórico social, dos indivíduos que a descrevem.

A subjetividade se constitui na história e na objetividade, mas ela não é idêntica a existência social. “Sem dúvida, as manifestações concretas da história são determinantes pela sua situação de classe, mas essa situação

não é a causa do seu destino” (p. 18). Assim, se a subjetividade é refletida ela pode analisar a própria particularidade histórica que a constituiu. (CHAVES, 2014, p. 15)

Podemos retomar aqui o conceito de fantasia/imaginação, que, em Marcuse (1972, p. 134/135), pode ser observado a partir do movimento artístico criador, onde acessamos as verdades da imaginação, ocorrendo, como vimos neste estudo, “quando a própria fantasia ganha forma, quando cria um universo de percepção e compreensão um universo subjetivo e, ao mesmo tempo, objetivo”.

A força de oposição da fantasia ao princípio de desempenho, à cada vez mais eficiente repressão na forma de administração, está na mediação que ela pode realizar entre as imagens de libertação que se conservam na herança arcaica e a ligação libidinal que ela busca com o mundo externo. Com isso, a fantasia estabelece uma relação de tensão na estrutura da história. O desenvolvimento sociológico não é unívoco na preservação da dominação, nele surgem aberturas para uma ruptura que podem ser combinadas com potenciais contidos na estrutura pulsional, dando vazão aos anseios por libertação. (TOGEIRO, 2022, p. 152)

Assim, adiante no roteiro, a busca por desvincular-se de todo movimento repressivo, pode estar presente na fala da personagem Maria do Socorro: “*Querem saber? Eu cansei disso, vou sumir dessa casa*”. Tal trecho nos leva a pensar este movimento de anseio por libertação, presente no desenvolver da fantasia/imaginação, como sendo um ponto crucial à Grande Recusa, pois, ao tratar desta situação não só com o fato de ir embora, mas como desejo de *sumir* dela, deixando de existir para aquela função, opera como o “ato radical” que se concretiza em contraponto ao modelo social estabelecido e as expectativas e sentimentos atrelados à ele.

No entanto, percebemos, mais adiante, que tal ato radical regride, podendo indicar o lembrar da mais repressão, constante na próxima cena, na qual, preocupada com a forma que suas filhas serão tratadas, Maria do Socorro reflete e questiona sua quebra com este sistema, tensionando o personagem de Fabrício e finalizando a composição do roteiro:

Fabrício: Então vá, mas as minhas filhas você não leva!

Maria do Socorro: E como você vai sustentar elas? Vocês não sabem nem cozinhar um ovo.

Maria então sai de casa e deixa a família toda.

Neste momento, Julya olha para a câmera do celular e diz "vocês viram isso? Acho que meus pais acabaram de se separar".

Neste momento, todos irritados gritam "CALA A BOCA JULYA". (AUTORIA PRESERVADA, Mais um jantar em família, 2022, p. 2)

Ao finalizar a trama, podemos ver que Maria do Socorro rompe com o esperado diante do *stablishment* e age conforme seu desejo subjetivo, deixando a família de fato e estabelecendo essa relação que tensiona a estrutura histórica apresentada na fantasia, e ligada à Grande Recusa, presente na teoria marcuseana.

A fim de complementação das discussões, temos também, a aparição da tecnologia na finalização da trama, mostrando o compartilhamento de um momento íntimo da família nas redes sociais por parte da personagem Julya. Neste aspecto, tal trecho corrobora com as discussões do roteiro analisado anteriormente (4.3.3 Roteiro: "Bullying"), podendo indicar a exploração cada vez mais ríspida e insensata das informações e a liquidez das relações subjetivas.

Ao cruzarmos tal reflexão elaborada, junto com as respostas indicadas pelos alunos criadores deste roteiro, podemos observar que parte deles transitaram em delegar à arte, ou esperar dela, uma função genérica perante o sistema, que se liga ao entretenimento, e que está de acordo com os moldes sociais unidimensionais apontados por Marcuse. Isso nos leva a refletir que tal trama configura-se enquanto mero espelho social.

No entanto, algumas das colocações feitas por Gabriel, Luana e Brenda, que, em suas respostas ao formulário de inscrição, trouxeram possibilidades para uma reflexão voltada a pensar na arte enquanto ponto de partida para a negação da não liberdade e até mesmo como um ato radical mediante seu papel enquanto forma de expressão de subjetividades. Uma vez que:

A fantasia é cognitiva na medida em que preserva a verdade da Grande Recusa ou, positivamente, na medida em que protege, contra toda a razão, as aspirações de realização integral do homem e da natureza, as quais são reprimidas pela razão. Na esfera da fantasia, as imagens irracionais de liberdade tornam-se racionais, e as "profundezas vis" da gratificação instintiva assumem uma nova dignidade. A cultura do princípio de desempenho curva-se perante as estranhas verdades que a imaginação mantém vivas no folclore e nas lendas, na literatura e na arte; foram apropriadamente interpretadas e encontraram seu lugar legítimo no mundo popular e acadêmico. (MARCUSE, 1972, p.147)

Porém, lembramos que, mesmo quando há a busca pela negação dos padrões sociais, ainda assim, as projeções da arte viriam acompanhadas de resquícios do que

o sistema delega como funcional e proveitoso, nos levando a examinar as possibilidades do movimento artístico frente à emancipação dos sujeitos. Desta forma, Teodoro (2012, p. 137) explica acerca da fantasia:

Ela é capaz de recordar o momento em que o ser humano se constitui somente do princípio de prazer. Com a introjeção do princípio de realidade e a cisão do aparelho psíquico, a fantasia atua como a rememoração do momento de supremacia do princípio de prazer. Na sociedade industrial ocorre uma primazia total da realidade sobre a fantasia, fazendo com que até mesmo as satisfações das necessidades de prazer sejam controladas pela realidade.

Portanto, de acordo com as análises feitas por este estudo, podemos pensar que, por mais que alguns dos alunos tenham demonstrado inclinações que nos levam a acreditar na possibilidade de terem utilizado a arte como elo para a recusa ao sistema, adentrando-se à utilização da fantasia em seu conceito específico em Marcuse, retomamos também ao realismo impresso na trama elaborada, onde esta se faz enquanto espelho social, podendo, ou não, requerer para si o papel social da arte de relembrar-nos de nossa não liberdade e de nossa realidade repressiva dentro de um sistema social unidimensional.

4.3.5 Roteiro: “O campo de flores azuis”

O roteiro intitulado “O campo de flores azuis” (ANEXO 8) foi elaborado pelo grupo de alunos do turno vespertino: Marco, Bruna e Maria.

A última trama apresentada na oficina, elaborada pelos alunos, pode ter sido pensada para atuar no campo do romance. Nela, os alunos do grupo buscaram um contexto que conta com caracterizações mais profundas e que ilustram não somente os atos e ações propostas, mas também os aspectos mais pessoais contidos ali, com certo sentimentalismo diante das situações:

Enredo: Em um campo, com uma simples casinha de pedra, vive uma moça Chamada Bella. Bella tem cabelo cacheado preto, pele escura, lindos olhos verdes, e vive com seu marido, Henrique, em sua pequena casa de pedra no campo de flores azuis. Henrique é um homem moreno, de olhos castanhos escuros, cabelos longos, cacheado e pretos. Bella estava colhendo flores azuis pelo campo para decorar e perfumar sua casa. Ao chegar em casa, ela decora e espera pacientemente seu marido chegar. (AUTORIA PRESERVADA, O campo de flores azuis, 2022, p. 1)

Como visto, a história tem como pano de fundo um lugar belo, no campo, onde em uma simples casa vive um casal que se relaciona de maneira serena e, ao se

depararem com o enjoo da personagem, são levados a descobrir uma gravidez, de gêmeos, tudo que, de acordo com a história, o casal sonhava.

Assim, o enredo segue com os dois dando continuidade às suas vidas como pais de gêmeos, cuidando de seus filhos e envelhecendo juntos (a trama, embora curta, relata o cotidiano da família ao passar dos anos). Encaminhando-se para o fim da história, já idosos, o casal que constituiu uma bela família, vem a falecer e suas cinzas são jogadas no campo que tanto amavam.

Era uma família feliz, com pais, filhos, netos, avós e uma casa no campo de flores azuis. Bella e Henrique morreram no mesmo mês, primeiro Henrique e depois Bella, de velhice. Tiveram uma vida feliz e uma morte calma. Foram enterrados lá no campo de flores azuis, onde suas cinzas fizeram nascer flores novas, toda semana Bernardo e Beatriz iam lá pegar flores para trazerem seus pais um pouco mais para pertos deles. (AUTORIA PRESERVADA, O campo de flores azuis, 2022, p. 2)

Dos roteiros elaborados, este chama atenção pela serenidade nas palavras e ações contidas em seu enredo, o que nos leva a questionar se os autores buscaram refletir desejos de uma vida plena de acordo com os padrões almeçados pelos indivíduos de nossa sociedade, se buscaram opor-se a toda e qualquer vontade de dotar o exercício artístico de algo que não seja a livre imaginação, do contato com a fantasia e/ou até mesmo se buscavam criticar esse sistema unidimensional que adoece pessoas a ponto de não dotar-lhes da sensibilidade de vislumbrar uma vida serena longe das obrigações da produtividade.

De fato, todas essas possibilidades são válidas e, em comum, todas adentram ao aspecto do uso da fantasia/imaginação dentro dos moldes propostos pelo viés marcuseano, no qual, pode-se supor que, “a fantasia aparece como uma atividade mental produtiva capaz de criar um mundo que ainda não existe. E nesta apresentação do desejo que ainda não se realizou reside sua potência libertadora” (KANGUSSU, 2019, p. 181).

Na trama criada pelos alunos percebe-se um tom de distanciamento da realidade criada perante a realidade vivida em sociedade, ficando visível a criação de um mundo que ainda não existe na ótica dos estudantes, presentes em trechos como: “*Bella estava colhendo flores azuis pelo campo para decorar e perfumar sua casa. Ao chegar em casa, ela decora e espera pacientemente seu marido chegar.*”, podendo os termos

como “pacientemente” estarem ligados à uma vida serena, vivida em prol de si mesma, distanciando-se de aspectos como o da produtividade, requeridos para que o sujeito cumpra com sua utilidade perante um sistema regido pelo princípio de desempenho.

Continuando com a trama, mesmo diante do realismo presente ao figurar imagens do cotidiano, somos levados a enxergar certa utopia no texto, uma vez que, há, na escrita dos autores a romantização dos aspectos da vida e seu processo:

Bella – Amor, tenha uma notícia. Estou grávida!!! E é de gêmeos. Um casal. Aiii Henrique, é tudo que sonhamos, não é?! Fui ao médico hoje com minha irmã e descobri estar grávida de 3 meses. Não é maravilhoso?!

Henrique pula de felicidade e logo os dois estão deitados sobre o campo de flores azuis imaginando o nome que poderiam dar aos seus primeiros filhos.

Bella – Que tal Beatriz e Bernardo?

Henrique – Adorei!! Eu já amo nossos filhos! (AUTORIA PRESERVADA, O campo de flores azuis, 2022, p. 1/2)

Tal ponto culmina por direcionar o texto, na visão do leitor, à um fato utópico, característica que se assemelha ao que Marcuse (1972, p. 133) expõe, indicando que “a fantasia permanece agradável, mas torna-se inútil, inverídica - um mero jôgo, divagação”. Neste aspecto, Kangussu (2019, p. 171), ao tratar deste conceito de fantasia/imaginação exposto por Marcuse, aponta:

De acordo com o filósofo, a fantasia – como processo psíquico fundamental – tem um valor de verdade próprio, identificado com a sua capacidade de ultrapassar os antagonismos da realidade e de visar à conciliação do indivíduo com o todo, do sonho com a razão, do desejo com sua efetivação. A possibilidade deste tipo de harmonia foi removida, pelo princípio de realidade, para a dimensão da utopia, enquanto a fantasia insiste em torná-la real. Como se houvesse um saber envolvido neste desejo.

A fantasia neste sentido, ligada ao princípio de prazer, direciona o indivíduo a requerer seu grau de liberdade ceifado, levando-o a questionar se de fato não há conhecimento e realidade em meio à utopia, estando nesse questionamento um importante estímulo para a recusa do sistema estabelecido que se faz em desacordo aos desejos subjetivos de requerer a harmonia entre a felicidade e a razão. Tal busca por essa felicidade, que se torna alvo dos desejos humanos, fica evidente em outro trecho do roteiro: “Era uma família feliz, com pais, filhos, netos, avós e uma casa no campo de flores azuis”.

Neste mesmo sentido, ao nos depararmos com trechos, como: “*com o passar dos anos, a velhice havia chegado para Bella e Henrique, que agora já eram avós. Fazia um tempo, Bernardo havia casado e constituído família*”, somos levados a direcionar as análises desta trama como também ligadas à recusa do sistema social vigente.

A partir do exposto, pensando um sistema unidimensional, vislumbrar uma vida que caminhe para a felicidade e satisfação em si mesma nos faz refletir a potência de recusa na fantasia. Deste modo, como já expresso neste estudo, Marcuse (1972, p. 138) nos explica que “na sua recusa em aceitar como finais as limitações impostas à liberdade e à felicidade pelo princípio de realidade, na sua recusa em esquecer o que pode ser, reside a função crítica da fantasia”.

Neste mesmo sentido, para fins de ilustração acerca de nossas ideias, pode-se citar a análise de Marcuse (1972, p. 147/148) frente aos “heróis culturais”. Ao relembrar a história de Prometeu¹⁵, Marcuse (1972, p. 148) dá ênfase à figura de Pandora – personagem que exprime desejos subjetivos do ser humano (sexualidade, prazer) – e assegura: “a beleza da mulher, e a felicidade que ela promete são fatais no mundo do trabalho e da civilização”. Tal afirmativa de Marcuse nos faz traçar paralelos entre a trama aqui analisada justamente por seu cerne conter na simplicidade, o advento maior do encontro da felicidade; como apontado num trecho final do roteiro: “*Bella e Henrique morreram no mesmo mês, primeiro Henrique e depois Bella, de velhice. Tiveram uma vida feliz e uma morte calma*”.

Contudo, num segundo ponto de vista acerca da trama elaborada pelos alunos, podemos direcionar nossa análise frente à outro sentido, também plausível, que nos leva a ter uma visão menos otimista do que viria a ser este mundo imaginado da história.

¹⁵ Em *Eros e Civilização, uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*, Marcuse destina um tópico (As imagens de Orfeu e Narciso) para identificar símbolos que possam ser interpretados dentro do sistema social vigente afim de examinar seu valor de verdade histórica. Assim, Marcuse (1972, p. 147) dedica-se, junto à outras figuras, a compreender o imaginário presente no mito de Prometeu, onde aborda acerca dos “heróis culturais’ que persistiram na imaginação como símbolos da atitude e dos feitos que determinaram o destino da humanidade.” Marcuse, completa: “e logo de saída defrontamos com o fato de que o herói cultural predominante é o embusteiro e o rebelde (sofredor) contra os deuses, que cria a cultura à custa do sofrimento perpétuo. Ele simboliza a produtividade, o esforço incessante para dominar a vida; mas, na sua produtividade, abençoada e maldita, o progresso e o trabalho sofrido estão inextricavelmente interligados. Prometeu é o herói-arquétipo do princípio de desempenho.”

Frente à sociedade unidimensional, que, como vimos, emaranha-se ao indivíduo, seus desejos e necessidades. Algumas tentativas de desligar-se do mundo real, são mantidas durante o *tempo livre* do sujeito, estando a arte em comum uso durante esta parcela de tempo. Porém, com seu papel atrelado fortemente ao puro deleite da ocasião, relembramos aqui que, como aponta Merquior (1969, p. 51) “a repressão tolera a arte, com a condição de que ela funcione como puro deleite, como um prazer gratuito e cego”.

Neste sentido, podemos enxergar o romance elaborado como uma fuga sensível e simples mediante o tempo de trabalho, corroborando com a proposta de Adorno (2021, p. 100), o qual aponta que, ao associarmos o tempo livre ao tempo de trabalho dentro de uma sociedade com viés unidimensional, há, mesmo nessa parcela de tempo destinada à liberdade, algum objetivo que conduza e dê forças à produtividade, uma vez que, é nesta parcela de tempo que os indivíduos podem “carregar energias” para o desenvolvimento pleno de sua labuta, assim, como já abordado neste estudo:

Por um lado, deve-se estar concentrado no trabalho, não se distrair, não cometer disparates; sobre essa base, repousou outrora o trabalho assalariado, e suas normas foram interiorizadas. Por outro lado, deve o tempo livre, provavelmente para que depois se possa trabalhar melhor, não lembrar em nada o trabalho. Essa é a razão da imbecilidade de muitas ocupações do tempo livre. (ADORNO, 2021, p. 100)

De fato, quando delegamos à arte o papel de nos levar ao puro deleite, e ao posto de distração para o descanso mental, retiramos dela a possibilidade de tomar para si seu importante papel contestador de um sistema totalitário em si mesmo. Neste sentido:

Marcuse evidencia, portanto, que o que se realiza na arte, como arte, não compromete o sistema de dominação, justamente por permitir a fruição no interior de uma sociedade que se forjou na condenação da fruição. Dito de outra forma, numa sociedade em que a felicidade precisa ser regulada e racionalizada, a fruição é castrada; todavia, os indivíduos não seriam forças de trabalho altamente produtivas se não pudessem sentir, mesmo que de forma reificada, a sensação de felicidade. Desta forma, permitem-se lampejos de fruição (reificados) por meio da arte, o que faz com que a arte contribua para a manutenção da dominação. (KUNZ, 2019, p. 50)

Pensar essa possibilidade de esvaziamento dos sentidos da recusa do roteiro elaborado, não anula outras possibilidades de análise aqui apresentadas, apenas nos chama atenção para a versatilidade com que a unidimensionalidade social pode emaranhar-se às entranhas do processo de assimilação e exposição da realidade desta mesma sociedade.

Por conseguinte, retomamos às respostas do formulário de inscrição. Ao iniciarmos tal paralelo de comparação, análises e apontamentos, nos deparamos primeiro com a Bruna, que além de responder às perguntas acerca do papel da arte e suas expectativas para com a oficina, nos informou já ter participado de alguma experiência no campo da arte, indicando ter sido algo muito benéfico, e por isso estava buscando algo neste segmento novamente. Sua resposta nos fez pensar, naquele momento, na relação junto à questão do tempo em Marcuse, no qual:

Sob o domínio do princípio de desempenho, o corpo e a mente passam a ser instrumentos de trabalho alienado; só podem funcionar como tais instrumentos se renunciam à liberdade do sujeito-objeto libidinal que o organismo humano primariamente é e deseja. A distribuição de **tempo** desempenha um papel fundamental nessa transformação. (MARCUSE, 1972, p. 59)

Diante do exposto somos levados novamente a pensar que a aluna Bruna possa ter buscado uma utilização do tempo, na oficina proposta, para ligar-se com desejos subjetivos, contidos no campo do princípio do prazer. Por outro lado, podemos refletir também seu posicionamento diante deste tempo, como ligado às experiências que busquem o prazer momentâneo, aproximando-se das definições de utilização da arte como puro deleite.

Neste ponto somos levados a investigar as respostas de Marcos e Maria, também criadores do enredo, que tiveram em suas falas, de acordo com nossas análises prévias, conexões com padrões que reforçam a arte em seu movimento simplista de preenchimento do tempo livre de maneira lúdica e proveitosa. Como descrito por Adorno (2021, p. 101), caracterizando um mero *hobby*:

Podemos esclarecer isso de maneira simples através da ideologia do hobby. Na naturalidade da pergunta sobre qual hobby se tem está subentendido que se deve ter um, porventura, também já escolhido de acordo com a oferta do negócio do tempo livre. Liberdade organizada é coercitiva. Ai de ti se não tens um hobby, se não tens ocupação para o tempo livre então tu és um pretensioso ou antiquado, um bicho raro, e caís em ridículo perante a sociedade, a qual te impinge o que deve ser o teu tempo livre. Tal coação não é, de nenhum modo, somente exterior. Ela se liga às necessidades das pessoas sob um sistema funcional.

Neste processo, podemos questionar se o princípio de prazer, garantidor da fantasia/imaginação, consegue, realmente, superar o princípio de desempenho e sua repressão frente aos desejos primários dos indivíduos através do movimento de livre criação contido na arte. De fato, as análises aqui realizadas fazem com que caminhos

diferentes sejam propostos para os mesmos trajetos percorridos pelos alunos nesta experiência.

O que podemos supor, positivamente, é que, de fato, caminhamos para um modelo de utilização desta imaginação, e que a consequência desse processo se concentra na premissa de que o explorar da fantasia impede que as relações sociais sejam reduzidas a relações totalmente reificadas, transformadas e tratadas como situações apenas do campo objetivo, sem o advento da subjetividade.

Mesmo assim, abordando positivamente nossos tópicos de análise, não podemos esquecer, ou abandonar, o conceito trabalhado por Marcuse, no qual a fantasia manifesta concretamente seu potencial emancipatório, mas necessita, para tal, que a luta política seja exercida.

Liberar a imaginação de modo que lhe possam ser dados todos os meios de expressão pressupõe a repressão de muito do que é livre agora e que perpetua uma sociedade repressiva. E tal inversão não é um assunto de psicologia ou ética, mas de política, no sentido em que esse termo foi usado aqui até agora: a prática na qual as instituições sociais básicas são desenvolvidas, definidas, sustentadas e mudadas. É a prática dos indivíduos, não importa quão organizados possam ser. (MARCUSE, 2015, p. 236)

Por conseguinte, podemos refletir que o conflito existente entre princípio de prazer e princípio da realidade, em nosso sistema social, encontra-se permeado pelos mecanismos de repressão que conservam as formas de dominação, que por sua vez, atingem a esfera do movimento artístico, o qual necessita, cada vez mais, buscar formas para alcançar, de fato, seu papel de nos lembrar nossa não liberdade frente a uma sociedade unidimensional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as percepções dos alunos pesquisados quanto às temáticas relacionadas ao papel da arte na sociedade. Partindo da discussão proposta pela fundamentação teórica marcuseana, juntamente ao material produzido na oficina realizada, foram traçados aproximações e distanciamentos que nos possibilitaram análises e discussões acerca do papel na sociedade unidimensional.

As discussões teóricas deste estudo, bem como em seu espaço prático na pesquisa e análise de material, nos indicaram que o fazer artístico se encontra em abandono constante do princípio de prazer em detrimento do princípio de realidade. Tal fato nos fez perceber que, este fazer artístico segue encontrando suporte nas bases criadas pelo princípio de desempenho, que, como abordado em nosso suporte teórico, se faz enquanto mantenedor de uma sociedade unidimensional.

Neste sentido, analisando os roteiros produzidos, observou-se que, mesmo ao criarem uma trama que enfrenta problemas e temáticas delicadas, os alunos que participaram da oficina se viram alocados dentro da lógica unidimensional. Tal constatação nos possibilitou perceber a ação do papel da arte em nossa sociedade, que, como vimos neste estudo, não é capaz de libertar o indivíduo e sua consciência, porém, possui um papel imprescindível de permitir que ele se identifique, e até mesmo vislumbre, a possibilidade de experimentar seu estágio de não liberdade.

Tal ponto remete ao conceito de fantasia e imaginação, pois, ao analisarmos o material, percebemos que os alunos foram levados a criar novos mundos e, mesmo que permeados pelo realismo, subvertido pelo princípio de desempenho, refletiam vontades e desejos subjetivos, caminhando em direção ao confronto com este princípio. Tal confronto, mesmo que em seu esforço inicial, está alocado na fantasia/imaginação, que como visto em nosso estudo, se faz enquanto possuidor de um alto grau de liberdade.

A questão do tempo livre também é sinalizada em diversos momentos em nossa análise. Este ponto nos esclarece um pouco mais sobre a forma como o tempo para as livres escolhas, e a percepção dele, impacta as relações em nossa sociedade. Com base no material recolhido e analisado, vemos que o tempo livre se encontra ligado

ao desenvolver da arte. Neste sentido, a arte como foi abordada, liga-se à busca por momentos que sejam dedicados ao bem maior social, possuindo, neste aspecto, uma finalidade útil e produtiva, que tende à um sentido que não seja em suma para bem-estar do indivíduo em si.

Tal resultado nos mostra a possibilidade de que a mais repressão possa estar aplicada também ao tempo livre, comprometendo seu pleno desenvolvimento, uma vez que, mesmo ao reivindicá-lo, o indivíduo transita pelo sentimento de que nunca é livre de fato. Este sentimento traduz-se, muitas vezes na frustração diante de sua realidade.

Vimos também, neste estudo, a dificuldade em vislumbrar a Grande Recusa. Mesmo que através da arte os participantes tenham demonstrado lembrar-se de sua não liberdade e tenham exposto sua frustração com o sistema social vigente, não houve a consolidação da realização de algo que se fixasse enquanto “ato radical”. Dentro das análises e apontamentos nos roteiros, nas respostas, falas, cenas e discussões, percebemos o indicativo do contraponto ao modelo social estabelecido, um protesto contra o estado de coisas, porém, sempre seguido da vitória do princípio de desempenho.

Entretanto, não podemos deixar de pontuar que nos materiais utilizados para as análises estiveram presentes movimentos de busca da recusa e até mesmo de reflexão perante o sistema, e, mesmo não consolidados, esse esforço inicial é um passo à frente para nos voltarmos à lembrança de nossa não liberdade, estando este fato alocado no papel da arte frente ao sistema vigente.

Aqui, se faz importante pensar que cumprir este papel da arte, pode ser um caminho em direção à proposta marcuseana de uma nova sensibilidade, que dialogou em nossas análises e discussões por estar aparente enquanto uma percepção da recusa ao sistema. Tal percepção, se de fato tivesse acontecido, rejeitaria os valores que dão suporte ao sistema social vigente por meio da rejeição dos conceitos chaves do *establishment*.

Este ponto nos faz refletir como seria interessante a continuidade de projetos que visem o trabalho com a arte dentro do ambiente escolar. Não apenas a realização de oficinas periódicas, mas espaços concretos de estímulo à imaginação e à criatividade,

onde haja a possibilidade de uma análise não somente do produto construído, mas da interação dele com outras pessoas que venham a ser atravessadas por todo o processo.

Se assim fosse, teriam caminhado para a grande recusa/nova sensibilidade? reforçariam sempre e sempre o princípio de desempenho? São questões que poderiam ser respondidas com um projeto contínuo.

Pensar um projeto contínuo de atuação pedagógica no campo da criação artística, abriria caminhos não apenas para um esforço inicial do aluno perceber-se na sociedade, mas para que ele perceba também a sociedade que ele está inserido e suas próprias potencialidades e subjetividade diante dela. Assim, questões que visem compreender a ação do princípio de desempenho, bem como o potencial para a Grande Recusa no imaginário dos jovens, e até mesmo o surgir de uma nova sensibilidade poderiam ser melhor compreendidas e analisadas.

De fato, os caminhos traçados não foram simples, compreender os pontos centrais da teoria marcuseana e encontrar suas possibilidades e interações junto ao imaginário da educação básica, foi, e continuando sendo, uma importante e árdua tarefa de investigação e entendimento prático e analítico. Neste processo, muitas foram as descobertas que nos impulsionaram a alimentar novas motivações para a atuação neste campo, partindo pelo viés de uma educação libertadora e emancipatória, que busque centrar olhos e ouvidos atentos às potencialidades subjetivas dos indivíduos envolvidos no processo da educação.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO Paulo; NOVAES, Regina Reys (org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

AQUINO, Cássio Adriano Braz. MARTINS, José Clerton de Oliveira. **Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho**. Revista Mal-estar e Subjetividade, Fortaleza, Vol. VII – Nº 2, p. 479-500 – set/2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v7n2/13.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

ARAÚJO, B. S. R. de. **O conceito de aura, de Walter Benjamin, e a indústria cultural**. Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP, [S. l.], n. 28, p. 120-143, 2010. DOI: 10.11606/issn.2317-2762.v0i28p120-143. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/43704>. Acesso em: 25 nov. 2020.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2016.

BARONI, Vivian. **Para além do unidimensional: Marcuse e a educação estética**. Linhas Críticas, Brasília, DF, n.46, p. 784-800, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4730>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BARONI, Vivian. **Subjetividade, arte e educação na obra tardia de Herbert Marcuse**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2014. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/760> . Acesso em: 10 set. 2022.

BARONI, Vivian. **Subjetividade, Cultura e Educação em Herbert Marcuse**. Revista Subjetividades, Fortaleza, 16 (1): 144-154, abril, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.1.144-154>. Acesso em: 13 set. 2022.

BARROS, José D' Assunção. **A revisão bibliográfica: uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa**. R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009.

BASSANI, Jaison José; RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. **Corpo, educação, experiência: modernidade e técnica em Walter Benjamin**. Educação (Porto Alegre), v. 36, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11736>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Marcuse e o homem unidimensional: pensamento único atravessando o Estado e as instituições**. Revista Katálysis, v. 17, n. 1, p. 111-119, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-49802014000100012>. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRUMANO, Daniel Antônio Castro. **A luta entre Eros e Tânatos: uma interpretação social e política da teoria das pulsões de Sigmund Freud**. Das Questões, Vol.14, n.1, p. 109-127, fevereiro de 2022.

CARVALHO, Caroline Mendes de. **Arte e revolução: caminhos para a emancipação social em Herbert Marcuse**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Filosofia. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15539/1/Diss%20Caroline.pdf>

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6º Ed. - São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAVES, Juliana Castro; RIBEIRO, Daviane Rodrigues. **Arte em Herbert Marcuse: formação e resistência à sociedade unidimensional**. Psicologia & Sociedade, vol. 26, núm. 1, 2014, pp. 12-21. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309330671003>. Acesso em: 30 nov. 2020.

COSTA, Fabiana Vieira da. **A "nova sensibilidade" e a vingança revolucionária**. VII Congresso Internacional de Filosofia e Ficção/FIFI - "A Arte da Vingança". Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2015.

COSTA, Fabiana Vieira da. **Arte e política na filosofia de Herbert Marcuse**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL "BENEDICTO CAULYT FIGUEIREDO". **Projeto Político Pedagógico**. São Mateus, 2018.

FARR, Arnold L. **Occupy technology: uma leitura marcuseana da relação entre tecnologia e o potencial para mudança social**. In: Teoria crítica na era digital: desafios. Organização Bruno Pucci, Renato Franco, Luiz Roberto Gomes – 1º ed. São Paulo: Nankin, 2014.

FERNANDES, Paulo Irineu Barreto. **Herbert Marcuse e as "imagens da libertação"**. Educação e Filosofia, v. 26, n. 52, p. 527-549, 30 dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v26n52a2012-p527a549>. Acesso em: 4 maio 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. - São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Patrícia Martins. **Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas**. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 21, n.2, p.523-529, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19731>. Acesso em: 26 nov. 2020.

HAUCK FILHO, Nelson; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia. **Psicopatia: o construto e sua avaliação**. Aval. psicol., Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 337-346, dez. 2009.

HILÁRIO, Leomir Cardoso; CUNHA, Eduardo Leal. **Possibilidades ético-estéticas da perversão: a sexualidade perverso-polimorfa como prática de liberdade em Marcuse.** Revista PSICOLOGIA USP, São Paulo, ed. 23 (2), p. 303-325, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/z9FsM8wZfn6FQ5wyYg4sdnC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2021.

JANTORNO, Alessandra Azevedo. **Adorno e a arte-educação.** Pró-Discendente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, p. 8-14 jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscendente/article/view/5801>. Acesso em: 26 nov. 2020.

KANGUSSU, Imaculada. **A arte da fantasia, a partir de Herbert Marcuse.** Revista Dialectus, Ano 8, n. 14 – janeiro/julho 2019.

KUNZ, Cibele Saraiva. **Arte e Utopia em Herbert Marcuse. 2019.** Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LÁPLACHE, J. PONTALIS, J. **Vocabulário da psicanálise.** (11ª ed.). Sob a direção de Daniel Lagache; tradução Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LIMA, Brunno Marcondes de. **O mal-estar na civilização: um diálogo entre Freud e Marcuse.** Rev. Mal-Estar Subj., Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 61-86, mar. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 mar. 2023.

MANIERI, Dagmar. **Herbert Marcuse: teoria crítica e sociedade tecnológica.** Revista Eletrônica de Ciências Social – UFJF CSOnline, ano 1, edição 1, p. 89-112, Fev. 2007.

MARCUSE, Hebert. **The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics.** Boston: Beacon Press, 1978. Na tradução portuguesa de Maria Elisabete Costa: A dimensão estética. Lisboa: Ed. 70, 1981.

MARCUSE, Herbert. **A arte na sociedade unidimensional.** In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. 8ª. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar. 1967.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARCUSE, Herbert. **O Homem Unidimensional** - 1964. Tradução de Robespierre de Oliveira, Debora Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva, São Paulo: Edipro, 2015.

MARCUSE, Herbert. **Un ensayo sobre la liberación.** Trad. de Juan García Ponce. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz, 1969.

MARQUES, Fábio Cardoso. **A Dimensão Estética em Marcuse e a Relação Arte/Política**. 3º Seminário Comunicação, Cultura e Sociedade do Espetáculo, Faculdade Cásper Líbero – São Paulo, outubro 2015. Disponível em: https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/F%E2%80%A0bio-Marques_Semin%E2%80%A0rio-2015.pdf. Acesso em: 1 jan. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MONTEIRO, Renan Pereira. **Entendendo a psicopatia: contribuição dos traços de personalidade e valores humanos**. 2014. Universidade Federal da Paraíba, [s. l.], 2014. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7564>. Acesso em: 05 mar. 2023.

NETO, Manoel Dionizio. **Da obsoleta carência de dominação a um novo princípio de realidade segundo Marcuse**. Revista Dialectus - Revista de Filosofia, n. 14, p. 70-90, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.30611/2019n14id41617>. Acesso em: 2 jul. 2022.

NIKLEVICZ, Juliano. **Herbert Marcuse, filósofo e revolucionário**. Revista Movimento – Versão On-line – 29 JUL 2017. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2017/07/herbert-marcuse-filosofo-revolucionario/>

OLIVEIRA, Robespierre de. **Mídia, Tecnologia e recusa: o desafio à educação de Marcuse**. In: Teoria crítica na era digital: desafios. Organização Bruno Pucci, Renato Franco, Luiz Roberto Gomes – 1º ed. São Paulo: Nankin, 2014.

PEREIRA, Carolina Morgado. **Os jovens e a contracultura brasileira**. IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte. Vol. 8 n. 2 – janeiro de 2016.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola: Atividades globais de expressão**. Editora Scipione, 1989.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre. **O paradoxo da educação brasileira: uma relação antagônica entre o princípio de realidade e o princípio de desempenho**. Revista Diálogo Educacional, v. 18, n. 59, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.059.ds02>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

SILVA, Cicero Lourenço da. **Herbert Marcuse: da grande recusa à emancipação**. Orientador: Prof.^a Dr.^a Jacira de Freitas. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, GUARULHOS, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39239>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SILVA, Rafael Cordeiro. **Arte e reconciliação em Herbert Marcuse**. Trans/Form/Ação, São Paulo, 28(1): 29-48, 2005.

SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. **Oficina de filosofia: sensibilização, reflexão e diálogo**. Trilhas Filosóficas, UERN - Rio Grande do Norte, v. Ano III, ed. número 2, p. 22-32, 17 dez. 2010. Disponível em:

https://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/N_06/III_2_art_2_Silveira_Carvalho.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

TEODORO, Jorge Benedito de Freitas. **O papel da arte apresentado por Herbert Marcuse em a ideologia da sociedade industrial**. Griot: Revista de Filosofia, v. 5, n. 1, p. 120-140, 14 jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.31977/grifi.v5i1.515>. Acesso em: 3 jul. 2022.

TOGEIRO, Maria Clara Ferreira. **A fantasia em Marcuse como abertura emancipatória**. Das Questões, Vol.14, n.1, p. 146-168, fevereiro de 2022.

VIEIRA, A. M.; RIZOTTO, D. C.; CARLETO, E. A.; GONÇALVES, S. A. S. **Oficinas Pedagógicas: uma estratégia para o trabalho interdisciplinar**. Jornal do PROCAP – Fase Escola Sagarana, ago. 2002. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2002. Coluna de fundamentos, p. 8.

VIEIRA, R. A. Amaral. **Juventude em crise: de Sartre a Marcuse**. Rio de Janeiro, BIT Editora, 1970.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PRIMEIRA SEÇÃO: Apresentação da oficina e termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

ARTE OFICINA - "O PULSO AINDA PULSA"

Este formulário faz parte do processo de inscrição para a ARTE OFICINA: "O PULSO AINDA PULSA", uma série de 5 encontros presenciais que acontecerão nas dependências da EMEF BENEDICTO CAULTY FIGUEREDO, possuindo 12 vagas por turno para alunos do 9º ano desta instituição.

O PULSO AINDA PULSA é uma oficina de arte que buscará trazer as experiências da arte no movimento com o outro, se desenvolvendo através de técnicas e jogos teatrais, além de práticas de expressão artísticas a fim de explorar a importância do conhecimento de si e da interação com o outro para a busca da extroversão e reflexão nas relações cotidianas com base nos ideais à luz da teoria crítica.

Nesta atividade você também está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa que visa analisar o comportamento e posicionamento do jovem para com a sociedade, a educação e papel da arte neste contexto.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título provisório da pesquisa: "E O PULSO AINDA PULSA": DA TEORIA CRÍTICA ÀS EXPERIÊNCIAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO.
 Autora responsável: Ellen Zouain
 Orientador: Profº. Drº Ailton Pereira Morila
 E-mail: ellen.zouain@edu.ufes.br
 Programa: Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB)
 Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)*

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa que visa analisar o comportamento e posicionamento do jovem para com a sociedade, a educação e papel da arte neste contexto. Avisamos que as informações cedidas serão de uso exclusivo desta pesquisa. Todas as informações levantadas serão trabalhadas, não sendo divulgada nenhuma informação de forma individual ou pessoal. Garantimos a preservação da identidade de todos os participantes. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e muito importante. Fique tranquilo que sua recusa em participar não irá acarretar nenhum prejuízo aos pesquisadores ou a você.

Estou ciente e desejo continuar.

Próxima
Limpar formulário

APÊNDICE B – SEGUNDA SEÇÃO: Questões pertinentes à inscrição

ARTE OFICINA - O PULSO AINDA PULSA
<p>EM QUAL TURNO VOCÊ ESTUDA?</p> <p><input type="radio"/> Matutino</p> <p><input type="radio"/> Vespertino</p>
<p>QUAL SEU NOME COMPLETO? *</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>COMO GOSTARIA DE SER CHAMADO? *</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>INDIQUE SEU SEXO: *</p> <p><input type="radio"/> Feminino</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Prefiro não dizer</p> <p><input type="radio"/> Outro: _____</p>
<p>QUAL SUA IDADE? *</p> <p><input type="radio"/> 13</p> <p><input type="radio"/> 14</p> <p><input type="radio"/> 15</p> <p><input type="radio"/> 16</p> <p><input type="radio"/> 17</p>

QUAL SEU NÚMERO DE CPF? (para confecção de certificado - caso não possua, escrever NÃO POSSUO no campo abaixo) *

Sua resposta _____

QUAL SEU NÚMERO DE TELEFONE CELULAR PARA CONTATO? *

Sua resposta _____

QUAL SEU E-MAIL? *

Sua resposta _____

JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA OFICINA/PROJETO NO CAMPO DA ARTE ANTES? (Teatro, artes visuais, música, etc) *

Sim

Não

CASO TENHA RESPONDIDO QUE "SIM", FALE UM POUCO SOBRE COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA PARA VOCÊ.

Sua resposta _____

PARA VOCÊ, QUAL O PAPEL DA ARTE NA SOCIEDADE? *

Sua resposta _____

O QUE VOCÊ ESPERA DESSA OFICINA? *

Sua resposta _____

Voltar

Enviar

Limpar formulário

ANEXOS

ANEXO 1 – PASSOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM ROTEIRO

ATIVIDADE 38
A partir de 11 anos

conteúdo
objetivo

ROTEIRO LIVRE

Criação de roteiro
Desenvolver a imaginação através da criação de roteiros de ação, a partir de um texto.

Esta atividade é realizada em 10 etapas.
Inicialmente, ponha à disposição dos alunos diversos textos para serem selecionados. Segue-se a descrição das etapas.

1.ª ETAPA

Num primeiro momento, todas as crianças selecionam textos, cuja leitura deve ser feita em casa.
Num encontro posterior, organize grupos para ler, em voz alta, o texto escolhido.
As crianças realizam uma improvisação espontânea, e, posteriormente, apresentam o trabalho para a classe.

foco do debate ▷ Qual foi a seqüência seguida na improvisação?

2.ª ETAPA

Na segunda etapa, trabalhe com grupos pequenos. Cada um criará um roteiro com base no debate da etapa anterior.

A leitura do roteiro deve ser feita para toda a classe.

foco do debate ▷ O que é um roteiro? O que é essencial nele? Quais são suas etapas?

Durante o debate, escreva no quadro-negro o que for sendo respondido pelos alunos.

82

3.^a ETAPA

Agora todos os alunos trabalharão na elaboração do roteiro definitivo. Anote no quadro-negro as conclusões dos grupos.

4.^a ETAPA

Nesta etapa, o trabalho é realizado com todos os alunos, que farão a distribuição de tarefas e papéis, de acordo com o roteiro. Deve ficar definido quem fará as personagens, o cenário vivo, a sonoplastia etc.

Inicia-se o ensaio, de acordo com o roteiro.

Apresenta-se o trabalho.

Ficou claro o roteiro de ação através da representação? ◀ *foco do debate*
 Não faltaram etapas?

5.^a ETAPA

No quinto momento, a classe fará a escolha de um novo texto.

6.^a ETAPA

Os alunos realizam a leitura, em grupos.

É feita a confecção de outro roteiro, conforme os padrões indicados nas etapas anteriores.

7.^a ETAPA

Nesta etapa é realizada a discussão do roteiro e são feitas as devidas correções.

Os alunos escolhem os papéis e as tarefas.

8.ª ETAPA

Este é o momento da criação dos acessórios cênicos.

9.ª ETAPA

Nesta etapa realiza-se o ensaio com os acessórios cênicos.

10.ª ETAPA

Agora é feita a apresentação.

Jogo do debate ▷ O debate deve girar em torno da diferença entre roteiro livre e roteiro planejado.

A improvisação é realizada logo após a leitura do texto selecionado. Na improvisação, esboça-se, espontaneamente, uma seqüência de ações que são denominadas **roteiro livre**.

O **roteiro planejado** inicia-se como o roteiro livre. É feito após a releitura do texto e é escrito de modo que a seqüência de ações seja enumerada, com indicação de espaço cênico, sonoplastia e tempo.

Exemplo: A colheita

Ações	Espaço cênico	Sonoplastia	Tempo
• 10 alunos colhendo arroz, ensacando, colocando num caminhão	• campo de plantação	• ruídos das foices • canto do grupo • gorjeio de pássaros	• 5 min

A atividade pode desenvolver-se durante um bimestre, desde que os alunos tenham dois períodos-aula semanais; no caso de a carga horária ser outra, o professor e os alunos farão uma estimativa do tempo necessário.

ANEXO 2 - ROTEIROS APRESENTADOS AOS ALUNOS DURANTE A OFICINA

Um credor da Fazenda Nacional

De Garpo Santo (1829 - 1893), com releitura de Marcelo Cruz (1971 -)

PERSONAGENS

CORO DOS TIPOS → TODAS

REPÓRTER → Loni - Loni - OK

CREDOR → Luan - Luan - Gabriel

RECEPCIONISTA → Jisa - Jisa

UMA VOZ → Ellen - Ellen → OK

OUTRA VOZ → Raphael - Raphael

MAIS OUTRA VOZ → Victória - Victória → Ellen → OK

MAIS UMA VOZ → Lucas - Lucas

GUARDA → Gilnei - Gilnei

MAIOR → Gabriel - Gabriel - Ellen (OK)

OUTRO GUARDA → Victor - Victor

CONTÍNUO → Kenny - Kenny → OK

UM DOS EMPREGADOS → Jisa - Jisa

OUTRO → Nana - Victória →

CERTO INDIVÍDUO → Ellen - Ellen

CONTADOR → Gabriel - Gabriel

CHEFE → Kenny - Kenny

BARBOSA → ~~Douglas~~ Raphael - Raphael

OUTRO CREDOR - Lucas → OK

50 ANOS PROPICÍLIA.
 PENA. IMPROBENS.
 CONTÍNUO = VEN-MEUCA
 CHEFE → →

Dúvidas: monodígrafo
 Círculo Círcul
 Acropícculo
 Sociodol Alternativo

As Criadas de Jean Genet

Tradução de Fontes De Paula Lima e Fernando Popoff
Adaptação de Marcelo Cruz

Personagens → M
 Claire/Clara → L
 Solange → J
 Madame → S

1.º QUARTO

(O quarto de Madame. Móveis Luis XV. Rendas. Ao fundo, uma janela aberta, que dá para a fachada de um prédio em frente. À direita, o eleito. À esquerda, uma porta e uma cômoda. Flores em profusão. É noite)

CLAIRE - (De pé, de combinação, voltando as costas para a penteadeira. Seu gesto, o braço estendido, é o tom sério de um trágico exasperado) E essas luvas! Essas luvas eternas! Já te repeti suficientemente que as deixasses na cozinha. E com isso, por certo, que esperas seduzir o leiteiro. Não, não, não mintas, é inútil. Pendure-as por cima da pia. Quando compreenderás que este quarto não pode ser enxovalhado. Tudo, mas tudo que vem da cozinha é escarro! Sai! E leva os teus escarros! Mas para! (Durante esta tirada, Solange brincava com um par de luvas de borracha, observando suas mãos enluvadas; ora em buquê, ora em leque) Nada de cerimônia, faz teu bichinho. E principalmente não te apresses, temos tempo. Sai! (Solange, de repente, muda de atitude e sai com humildade segurando na ponta dos dedos as luvas de borracha. Claire senta-se à penteadeira. Aspira as flores. Afaga os objetos de toilette, escova o cabelo, ajusta o rosto) Prepara meu vestido. Depressa, o tempo voa. Você não está aí? (Volta-se) Claire! Claire!

(Entra Solange)

SOLANGE - Madame me perdoe, eu estava preparando o chá de tília (Ela pronuncia tília) da senhora.

CLAIRE - Arranje as minhas toaletes. O vestido branco de pailleté. O leque, as esmeraldas.

SOLANGE - Todas as jóias de Madame?

ESPALHO NEGRO.

FIM DE JOGO

De SAMUEL BECKETT

Tradução RUBENS RUSCHE

Peça em 1 ato

Personagens:

Hamm

Clov

Nagg

Nell

Perdoa-Me Por Me Traíres
(Nelson Rodrigues)

Personagens

Nair → DOLICE
 Glorinha → ISA
 Pola Negri → WENDY
 Madame Luba → TUDOUÇA
 Deputado Jubileu de Almeida → SENI
 Médico → LUCAS
 Enfermeira → ELLEN
 Tio Raul → VICTOR
 Gilberto → SENI
 Tia Odete → WENDY
 Ceci → TUDOUÇA
 Cristina → DOLICE
 Judite → SENI
 Mãe → DOLICE
 Irmãos → TUDOUÇA

cena ①

PRIMEIRO ATO

(Nair e Glorinha estão na porta de Madame Luba, ambas vestidas de colegiais, uniforme cáqui, meias curtas, cabelo rabo de cavalo, pasta debaixo do braço. Glorinha vacila e a outra insiste)

NAIR- Vem ou não vem?

GLORINHA - Tenho medo!

NAIR- De quem, carambolas? Medo de quê?

GLORINHA - (Suspirando) De algum bode.

NAIR- Já começa você. Que bode?

GLORINHA - Sei lá! (mudando de tom) E se o meu tio sabe?

NAIR- Espia: não foi você mesma, criatura, que me pediu pra te trazer?

GLORINHA - Pedi, mas... É o tal negócio. Você não conhece meu tio.

NAIR- Conheço, até de sobra!

GLORINHA - Duvido! Não te contei...

Roteiro 3 – Vespertino

Pollyanna

A - Oi, mamãe, estamos aqui com a Pollyanna
 B - E mais tarde vamos ao shopping e mostramos tudo pra mamãe
 A - Tá bom
 A P. Pollyanna

Depois disso, elas falam que a mãe também não quer, não sabe e não sabe quem perguntar.
 A - Oi mamãe, qual é seu nome?
 B - Seu nome não fala não?
 A - Não
 B - E aí começa a discussão delas
 - Vai saber de quem é sua filha? De quem?
 - É a que tem a mãe?
 - Então se encheu!
 - Vai não vai falar o seu nome, mãe?
 B - Não

A então Pollyanna fala para as meninas, e ela vai chegando a situação no sistema que o emprego no dia de Pollyanna e elas começam a falar de Pollyanna e sobre sua carreira e ela para falar e falar de de de.

Roteiro 4 – Vespertino

Roteiro -

personagens -
 - Mãe - Maria Socorro
 - Fabiana
 - Fátima
 - Mariana

Narradora - Uma certa tarde, uma família se reuniu para jantar. Mãe, pai e filhas, estavam no meio de jantar os pais começaram a discutir.
 Maria Socorro se levanta irritada e diz:
 - Culpa é toda sua Fabiana! A culpa é toda sua de nós assim!
 O pai já estressado com a situação de família também irritado e bufando no nariz.
 - A culpa não é minha, poderia ser sua? É você quem vive o dia de casa para se voltar no dia seguinte.
 - Ah, fala-me o quê? É trabalho de todo o dia de sair a terra que eu não quero.
 Enquanto isso, as filhas já estavam começando a ficar irritadas.
 - É todo esse mesmo papo! - diz Fátima.
 - As vezes a minha mãe vontade é sair - Mariana completa chorando no colchão.
 - A mãe a boca eu estou tentando ler.
 Enquanto isso o cachorro já começa a latir agitado lá de fora em casa. A mãe entra no sala de jantar e diz:
 - Boa noite, está mesmo a noite não eu vou mostrar para vocês um programa de meu pai. Mãe completa a dizer para elas, mas não começa a gritar a briga.
 E então a mãe tenta de novo recuperando a atenção de todos e sai.

- Querem saber? Eu cansei disso, vou sair dessa casa.
 - Então vai, mas no mínimo filha você não deixa! - diz o pai.
 - E como vou ir sustentar a casa, você não sabe nem calcular nada.
 - Deixa que daqui para frente, eu resolve essa situação.

~~Mariana~~ A mãe sai de casa, irritada e bufando no nariz.
 Narradora - Isso pareceu ser o fim, mas acontece que...
 - A mãe deu um jeito de viver essa terra que acabou de falar aqui no final de meu vídeo? Não que meus pais se separaram por...
 Nesse momento, todas inclusive a narradora gritam "Lá e bem Julia".

Roteiro 5 – Vespertino

O Campo de Flores Azuis 50

Em um campo com uma casinha de pedra
 veio uma garota chamada Bella, a garota tinha
 cabelos escuros, olhos azuis, de pele escura, ela vive
 com seu marido em um campo com flores azuis.
 - Era... - diz ele impregnado ao ser sua
 esposa.
 - Não tem remédio de volta! - diz Bella com um
 sorriso no rosto.
 Henrique, topy mariano, de olhos castanhos
 escuros, cabelos pretos, castanhos...
 Em um dia de sol, Bella chama seu marido para o
 campo de flores azuis, para colher/colher flores, após
 colher as flores, ela o chamou para de baixo de
 uma árvore e disse:
 - Tenho algumas notícias - disse ela.
 Ele sorriase diz: - qual falar, seu todo mundo!
 Bella diz: - Sim... vamos ter nosso primeiro filho.
 Ele todo feliz lhe dá um abraço, a levanta e lhe dá
 um beijo em sua bochecha.
 Ele diz: - Sim, que ótima notícia - disse ele impregnado
 do.
 - Segue o caminho de volta? - disse ela com um sorriso
 no rosto.
 - Não sei, mas se for um menino? ou melhor gênero?
 - Não sei por isso, podemos escolher nome para
 o meu querido! - diz Bella com um sorriso
 de orelha a orelha.

/ /

O dia está ensolarado, de repente uma tempestade
 chegou em cima deles, eles estavam juntos, com um
 sorriso no rosto.
 Em alguns dias depois a tempestade acabou, e eles
 ficaram para colheita, os campos inundados com um
 sorriso no rosto de flores azuis.
 Ele sorri ao ver o campo de flores azuis com
 a casinha de pedra para onde ele e Bella
 tinham ido antes, eles estavam como gostavam
 muito de ficar no campo com filhos
 e enchiam de ele no dia...

libra

ANEXO 4 - Roteiro Finalizado “Vingança” – Matutino

TÍTULO DO ROTEIRO: Vingança

PERSONAGENS DO ROTEIRO: NARRADOR, AMBAR, LUNA, NOAH, POLÍCIA, PROFESSOR E ALUNOS.

CENA 1

Ambar - Oi, meu nome é Ambar, e bom, antes de tudo eu tenho que esclarecer algumas coisas. Bom, eu fui pega fumando dentro da escola e então eu fiquei muito brava por causa de um professor que contou para a diretora, eu fui expulsa da escola e minha vida tinha acabado ali, tudo por causa dele, então eu jurei me vingar.

NO DIA SEGUINTE

Luna - Oi meu nome é Luna, e eu estava muito distraída até que vi uma menina muito estranha e brava passando por mim, de repente eu disse “bom dia”, ela apenas passou acenando a cabeça.. eu pensei melhor que nada né, até que de repente ouvi um tiro.

DENTRO DA ESCOLA

Ambar entra na escola chutando a porta com sangue nos olhos de tanta raiva do professor, ela está com uma arma na mão e sai procurando ele. Os alunos entram em desespero e começam a abaixar embaixo das cadeiras e Ambar começa a atirar para todos os lados chamando pelo professor.

Luna chega correndo pois tinha escutado os tiros e começa a correr e coloca os alunos atrás de uma porta , rapidamente ela coloca mesas e cadeiras na porta e Ambar está do outro lado querendo entrar em busca do professor que também está escondido com os alunos.

Ambar de repente arromba a porta fazendo Luna cair de joelhos no chão logo a sua frente.

Luna levanta as mãos e com medo do que Ambar poderia fazer diz:

Luna - Não atire, por favor, somos todos inocentes, a vingança não vale a pena, só faz as pessoas sofrerem muito.

Então, Ambar, sem nenhum sentimento diz:

Ambar - São suas últimas palavras? Tem certeza?

Luna, pensando rápido para tentar fazer com que Ambar não atire mais, fala:

Luna - Quem é você afinal? Poque você está fazendo isso?

Nesse momento, um menino se aproxima de Ambar que percebe que ele não estava ligando para o que estava acontecendo e se distrai. Noah, que se aproximava, também tinha uma arma, então aponta para a cabeça de Ambar e diz:

Noah - Solta essa arma agora.

Ambar larga a arma no chão, sem entender Luna diz:

Luna – Ah, agora sim tudo faz sentido, você é aquela menina que foi expulsa e tinha fama de psicopata.

Infelizmente a fala de Luna faz com que Noah se distraia e então Ambar pega sua arma, e aponta novamente para eles. Mas nesse momento chega a polícia.

Polícia – Parada! Mãos para o alto, você está presa!

O professor que estava escondido aparece e fala:

Professor – Ambar, eu consegui ligar para a polícia enquanto vocês se distraíam, eu queria apenas o seu bem, você é uma aluna que precisa de ajuda.

Depois disso a polícia foi embora levando Ambar, e sorte que ninguém se feriu na escola.

Noah chega no ouvido de Luna e diz com muito suspense:

Noah – Você não viu nada, lembre-se disso.

De repente tudo apaga e Luna aparece acordando de um sonho.

ANEXO 5 - Roteiro Finalizado “Depressão e ansiedade” – Matutino

DEPRESSÃO E ANSIEDADE

PERSONAGENS:

LARA
CAROL
GEOVANA
PROFESSOR
MÃE GEOVANA
PAI GEOVANA
NARRADOR

INÍCIO

A cena começa com várias pessoas caminhando no pátio da escola e de repente sinal toca para as pessoas poderem ir para as salas. Lara chega e está conversando com as amigas.

LARA: Olha ali amiga essa menina nova é muito burra né? (Lara aponta para a Geovana que estava chegando na porta com os livros na mão).

CAROL dando risada confirma o que a amiga tinha falado.

O professor ver as alunas conversando e decide falar com elas

PROFESSOR: Anda, pode sair as duas da sala agora mesmo, vai!

Lara e Carol enquanto estão saindo jogam os livros de Geovana no chão, que fica triste e senta com a cabeça baixada na cadeira da sala.

PROFESSOR: Já disse que é para vocês duas saírem da sala, vão para a coordenação agora.

PROFESSOR vai na mesa de Geovana para perguntar: Ei, tá tudo bem com você? Você precisa de alguma ajuda? Eu sempre vou poder ajudar os alunos que precisam.

GEOVANA: Tá sim professor, tá tudo bem sim, não sei nem como agradecer você. (fazendo uma cara de triste).

De repente o professor tenta se aproveitar de Geovana que sem saber o que fazer sai chorando e pensando porque as coisas acontecem com ela e nunca tem ninguém para ajudar.

GEOVANA (FALANDO E OLHANDO PARA O PÚBLICO COM LÁGRIMAS NOS OLHOS): Sei que alguém no mundo deve poder me ajudar, por isso vou para casa ficar com minha família e quem sabem lá eu tenho alguém que se preocupa comigo.

MEIO

MUDA O CENÁRIO PARA A CASA DE GEOVANA NA HORA DO JANTAR

GEOVANA chega em casa e procura seus pais, sua mãe está colocando a mesa do jantar.

GEOVANA: Mãe cheguei!

MÃE DE GEOVANA: Ei filha, como foi na escola?

GEOVANA: Normal mãe, como sempre. (Geovana pensa em contar sobre o que está acontecendo com ela na escola, mas seu pai chega fazendo barulho e senta na mesa impedindo ela de falar).

PAI DE GEOVANA (falando brigando na mesa): Cadê a comida dessa casa? Eu to com fome e quero comida agora.

Organizado por: [Logo] [Nome]

MÃE DE GEOVANA: Tá aqui a comida, já tô colocando na mesa.

PAI DE GEOVANA: Sopa de novo?

MÃE DE GEOVANA: É o que tem para comer, eu não tenho trabalho e você gasta muito dinheiro na rua.

O PAI DE GEOVANA fica muito bravo e pega o braço da mãe para agredir.

MÃE DE GEOVANA: Para, para, me solta, você tá me machucando.

Geovana fica com medo e levanta da mesa gritando: Você está machucando minha mãe pai, para com isso. O Pai de Geovana joga ela no chão.

MÃE DE GEOVANA: Não faz isso com minha filha!

GEOVANA CHORANDO: Eu não aguento mais essa família!

PAI DE GEOVANA: Então some daqui sua idiota.

Fica tudo escuro e começa a tocar a trilha sonora com a música **MONSTROS DE JÃO**.

FINAL

MUDA O CENÁRIO PARA GEOVANA NO BANHEIRO

Geovana está se olhando no espelho (que é o público) e falando.

GEOVANA: Não aguento mais viver desse jeito, vou me cortar e tomar remédios para não precisar mais sentir nada disso.

Nesse momento várias pessoas que fazem mal para Geovana aparecem e ficam falando coisas ruins sobre ela, como se fosse ela lembrando das coisas que já ouviu das pessoas.

LARA: Finalmente você entendeu que a vida não é um céu azul cheio de nuvens, a vida é triste, ninguém vai sentir sua falta, você é inútil, fica aí sozinha na solidão!

CAROL: Você é sozinha porque ninguém gosta de você, seu pai te odeia, olha sua família, você não tem pra onde ir, vai ficar sozinha nessa sociedade.

PROFESSOR (rindo com deboche): Tadinha, você quer chorar agora? Pode chorar mesmo, ninguém liga para você.

TODOS JUNTOS: você não é ninguém.

Nessa hora todos sentam e a mãe de Geovana entra, abraça ela e começa a falar olhando para o público.

MÃE DE GEOVANA: Vocês estão errados, ela e tudo para mim, e com certeza tem muitos amigos que também querem ficar perto dela, ela não precisa ficar assim, a escola tem pessoas que podem ajudar e eu também posso porque sei ser forte porque ela precisa de mim.

Mãe e filha se abraçam e entra o narrador para falar a moral da história.

NARRADOR: Moral da história? Temos sempre que pensar muito antes de falar ofensas para alguém pois nunca sabemos o que essa pessoa está passando e o quanto ela precisa da nossa ajuda. Quando temos amigos na escola sabemos que podemos contar com eles e nos sentimos mais fortes. Também temos pessoas que podem nos ajudar a curar essa tristeza que as vezes pode ser uma doença A DEPRESSÃO e a ansiedade que precisam de psicólogo e a escola pode nos ajudar muito!

Entra o grupo com os cartazes: **VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHO, DEPRESSÃO É COISA SÉRIA, ANSIEDADE E DEPRESSÃO PRECISAM DE CUIDADOS.**

Todos juntos: **VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHO!**

FIM

ANEXO 6 - Roteiro Finalizado “*Bullying*” – Vespertino

BULLYING

- Ana (fazendo um story de Instagram): Oi *seguintes*, estou aqui com minha amiga Pietra, e mais tarde iremos no Shopping para mostrar tudo para vocês. Beijos!
- Pietra – Beijos!

Cena: Ana e Pietra avistam uma garota, aparentemente da idade delas, mas que ainda não conheciam, apenas sabiam que era nova na escola. Ambas se aproximam da garota afim de iniciar uma conversa para se conhecerem. Ana inicia a conversa:

- Ana: Olá, qual seu nome? (PAUSA SILENCIOSA DE 3 SEGUNDOS)
- Ana: OOOOI, você não fala não, é?!
- Estefani: Não, não sei falar! Tchau. (USAR TOM DE DEBOCHE)

Cena: inicia-se então, uma breve discussão entre Ana, Pietra e Estefani. Ana diz para Estefani:

- Ana: Garota, você sabe com quem está falando? COM A FILHA DO PREFEITO!
- Estefani: E o que tem a ver? Me diz você: sabe com quem está falando?
- Ana: AIIII GAROTA, se enxerga!!!! (Agarra a mão de Pietra afim de saírem dali)
- Pietra: Calma Ana! Vem cá garota, (se dirigindo à Estefani) não vai dizer seu nome não?
- Estefani: Não, cuidem da vida de vocês.

Cena: Pietra, irritada, joga água na cara de Estefani, que sai chorando e esbarra em Estevam (garoto mais popular da escola e que estava a passeio no shopping). Estevam então a empurra no chão e diz:

- Estevam: Olha por onde anda, garota estranha. (Ri e a empurra no chão).
- Pietra e Ana: BEM FEITO! HAHAHahaha. Fica aí no chão, que é o seu lugar, GAROTA SEM NOME, HAHAHaha!

Cena: Neste momento, Estevam e as amigas, Ana e Pietra, se afastam para longe e vão embora. Carolina, uma garota também da escola de todos os envolvidos, decide ajudar Estefani, levantando-a do chão e perguntando o que houve. Carolina então diz:

- Carolina: Vem cá, está tudo bem? Como você se chama? Me chamo Carolina. Não ligo para essas duas não, elas são as garotas mais malvadas da escola. Ana se acha pois é filha do prefeito, mas mal sabe que ninguém é amigo dela de verdade.
- Estefani: Obrigado! Mas não preciso de ajuda, quero ir para casa (levanta do chão e sacode a roupa)
- Carolina: Calma, posso ser sua amiga, sei como é difícil estar sozinha quando se é alguém novo numa cidade como essas... Sei mesmo! (Caroline faz uma cara de triste, como quem acaba de ter uma lembrança ruim)
- Estefani, percebendo que encontrou alguém que também já havia sofrido bastante Bullying, cede ao pedido de Carol, e diz: Está bem, uma amizade talvez seria bom. MAS VOU LOGO AVISANDO, NÃO CONFIO EM TODO MUNDO! (faz cara de brava)
- Carolina sorri e diz: Tudo bem, não tenho medo de cara feia (risos), vem vamos tomar um sorvete á caminho para casa.

Cena: no caminho para casa, depois de conversarem sobre suas vidas, Estefani começa a ter mais confiança na nova amiga, e diz:

- Estefani: Eu moro logo ali. Obrigado pela ajuda.
- Carolina: Ah, eu também moro logo ali (aponta para uma casa próxima, do outro lado da rua). Podemos ir para a escola juntas amanhã?
- Estefani demora um pouco para responder e diz: Tá, pode ser! Te espero às 6:45 em ponto. Não se atrase!! Não tolero atrasos (e dá uma risada leve)
- Carolina: Está bem, até amanhã!
- Estefani: Até! (anda até a entrada da sua casa, para um momento e diz: Ah propósito, me chamo Estefani! (Sorri, como se esperasse algo bom, e entra em casa).

ANEXO 7 - Roteiro Finalizado “Mais um jantar em família” – Vespertino

ROTEIRO – MAIS UM JANTAR EM FAMÍLIA

	mo – Maria Socorro
	o como – Fabrício
	como – Vitória
	como - Julya
	a Narradora da história.

Narradora: Era feriado e toda família se juntou para almoçar. Mãe, pai e filhos juntos para comer uma deliciosa refeição. No entanto, os pais começam a discutir.

- Maria Socorro (mãe) se levanta irritada e diz: A culpa é toda sua, Fabrício (pai). A culpa é toda sua delas serem assim!!!
- Irritado e batendo na mesa, Fabrício se levanta e diz: A culpa não é minha, só poderia ser sua! É você quem vive saindo de casa para só voltar no dia seguinte!!!!
- Maria Socorro: Faça-me o favor, Fabrício. Eu sei meus afazeres, eu trabalho e cuido da casa, posso sair quando bem entender.

As filhas já estavam começando a ficar irritadas e chorosas. Vitória então grita:

- Vitória: QUE INFERNO!!! Todo dia é briga nessa casa.
- Mariana: Às vezes minha maior vontade é sumir (completa mariana, mexendo no celular).

Neste momento, Julya, a terceira filha, chega em casa e ouve seu cachorro latir alto. Julya, sem saber o que estava acontecendo, entra na sala de jantar, segurando o celular e gravando um storys para o instagram, e diz:

- Julya: Boa noite pessoal, hoje vou mostrar para vocês o meu... (não consegue completar a frase e logo começa a gravar o caos que reinava na mesa de jantar da família)

Maria Socorro dá um soco na mesa, prendendo atenção de todos, e fala:

- Maria Socorro: Querem saber? Eu cansei disso, vou sumir dessa casa.
- Fabrício: Então vá, mas as minhas filhas você não leva!

> Maria Socorro: E como você vai sustentar elas? Você não sabe nem cozinhar um ovo.

Maria então sai de casa e deixa a família toda. Neste momento, Julya olha para a câmera do celular e diz "vocês viram isso? Acho que meus pais acabaram de se separar".

Neste momento, todos irritados gritam "CALA A BOCA JULYA".

ANEXO 8 - Roteiro Finalizado “O campo das flores azuis” – Vespertino

O CAMPO DE FLORES AZUIS

Enredo: Em um campo, com uma simples casinha de pedra, vive uma moça chamada Bella. Bella tem cabelo cacheado preto, pele escura, lindos olhos verdes, e vive com seu marido, Henrique, em sua pequena casa de pedra no campo de flores azuis. Henrique é um homem moreno, de olhos castanhos escuros, cabelos longos, cacheado e pretos.

Bella estava colhendo flores azuis pelo campo para decorar e perfumar sua casa. Ao chegar em casa, ela decora e espera pacientemente seu marido chegar. Quando ele chegou, disse:

Henrique - Amor, cheguei!

Bella - Ei meu amor, seja bem-vindo. Sente esse cheiro no ar? Hmmmm, acabei de colher essas flores azuis para nossa casa.

Henrique: Que lindo meu amor. Trouxe essa torta da feira pra gente jantar, vou tomar um banho e te vejo na mesa.

Bella - OBA, eu amo essa torta. Vou te esperar!

Henrique sai do banho, veste uma roupa e senta na mesa com Bella. A mesa já está com a torta preferida de Bella. No entanto, Bella se sente enjoada, e não consegue terminar de comer sua primeira fatia da torta.

Henrique – Bella, porque não quis comer? Trouxe essa torta especialmente para você.

Bella – Desculpe meu amor, eu adorei a surpresa, mas estou me sentindo um pouco enjoada.

Os dois vão dormir, talvez fosse cansaço o que Bella sentia. Meses depois, caminhando pelo campo de flores azuis, Bella para debaixo de uma árvore e chama Henrique.

Bella – Amor, tenha uma notícia. Estou grávida!!! E é de gêmeos. Um casal. Aiii Henrique, é tudo que sonhamos, não é?! Fui ao médico hoje com minha irmã e descobri estar grávida de 3 meses. Não é maravilhoso?!

Henrique pula de felicidade e logo os dois estão deitados sobre o campo de flores azuis imaginando o nome que poderiam dar aos seus primeiros filhos.

Bella – Que tal Beatriz e Bernardo?

Henrique – Adorei!! Eu já amo nossos filhos!

Passados alguns meses, Beatriz e Bernardo nascem. Duas crianças saudáveis, de pele escura, olhos grandes e pretos, risonhos e lindos, como dois anjos enviados para abençoar aquela família.

Bella e Henrique criaram seus filhos na pequena casa de pedra, livres sobre o campo de flores azuis. E assim cresceram o casal de filhos.

Com o passar dos anos, a velhice havia chegado para Bella e Henrique, que agora já eram avós. Fazia um tempo, Bernardo havia casado e constituído família.

Era uma família feliz, com pais, filhos, netos, avós e uma casa no campo de flores azuis.

Bella e Henrique morreram no mesmo mês, primeiro Henrique e depois Bella, de velhice. Tiveram uma vida feliz e uma morte calma. Foram enterrados lá no campo de flores azuis, onde suas cinzas fizeram nascer flores novas, toda semana Bernardo e Beatriz iam lá pegar flores para trazerem seus pais um pouco mais para pertos deles.

ANEXO 9 – PERGUNTA: “PARA VOCÊ, QUAL O PAPEL DA ARTE NA SOCIEDADE?”

RESPOSTAS EM TRANSCRIÇÃO DIRETA, SEM MODIFICAÇÃO POR PARTE DO AUTOR DA PESQUISA:

1. A principal função da arte no meio social, é representada através da linguagem que ultrapassa a comunicação simples ao transmitir ideias e sentimentos, influenciando culturalmente o meio fazendo assim uma interação homem e sociedade.
2. Muitas vezes não conseguimos expressar através da comunicação verbal, já que as palavras algumas vezes nos prendem a concordância, ao padrão e ao comum. Resta então se expressar com o corpo, pinturas e as músicas. A arte vem para traduzir sentimentos, gerar empatia e até experimentar sentir o novo, pensar fora do que nos acostumamos e ver como sentimos sentimentos são universais. Também pode ser uma forma de protesto ou declaração de apoio, símbolo da resistência ou do envolvimento. Assim a arte é subjetiva, seu significado é diferente a cada um que a conhece.
3. A arte ela expressa muitas coisas e tem o dever de transmitir alegria para o nosso cotidiano como exemplo o teatro..meu sonho é ser ator
4. A arte em minha opinião consegue trazer vida e alegria nos momentos mais difíceis, é algo inovador
5. Para mim o papel da arte é entreterimento, e historicamente essencial
6. Papel essencial para que podemos expressar nossas emoções e sentimentos, acho que a arte na nossa sociedade faz com que tenhamos mais desenvolvimento da nossa imaginação e despertar mais curiosidade sobre coisas novas.
7. Melhoras para a sociedade uma ajuda a mais
8. Importante
9. Mostrar para as pessoas que a arte não é apenas desenho

10. Muito importante para a diversidade social
11. essencial
12. ótimo
13. expressar liberdade
14. Para que todos possam atuar e fazer com que todos possam fazer amigos através de personagens
15. Auxiliar na liberdade de expressão sem interferência do padrão social
16. Influenciar bastante na vida das Auxiliar na liberdade de expressão sem interferência do padrão social
17. Melhorar pessoas
18. Uma coisa boa
19. Mostra a cultura que existe no país
20. um papel de grande importância, por que pelo menos eu não viveria sem ela, a arte é tudo, e vai muito além de entretenimento, a arte ensina, a arte é vida.
21. O papel da arte na sociedade e retratar o cotidiano do dia a dia, só que em arte para trazer mais alegria às nossas vidas.
22. Assim como a educação, a arte é essencial.
23. Trazer felicidade e criatividade para as pessoas
24. Bom, a Arte tem um papel muito importante, mas para mim a importância da Arte na sociedade é, harmonia com as pessoas, o trabalho em equipe, uma forma maravilhosa de se expressar.

ANEXO 10 – PERGUNTA: “O QUE VOCÊ ESPERA DESSA OFICINA?”

RESPOSTAS EM TRANSCRIÇÃO DIRETA, SEM MODIFICAÇÃO POR PARTE DO AUTOR DA PESQUISA:

1. Uma coisa diferente, um projeto que dá vontade de participar por ser uma coisa interessante (chamou minha atenção por falar sobre arte, música e teatro coisas que admiro muito e gosto muito).
2. Que nós alunos venhamos ter as melhores experiências de nossas vidas e que essa oficina venha oferecer o melhor para nós alunos!♥ Confesso estou muito ansiosa para participar desse grande evento!! Um grande abraço e beijos!
3. Espero muita alegria e troca de conhecimento aprendizados novos e muitos outros benefícios que certamente irá trazer para nós estudantes
4. Algo surpreendentemente bom
5. Ser uma experiência maravilhosa
6. Espero muitas coisas boas, como me aproximar mais da arte e desenvolver mais minha criatividade .
7. Ser muito legal e aprender várias coisas legais
8. Aprender mais sobre a arte
9. Que eu possa ficar cada dia melhor
10. Aprender mais sobre artes
11. espero vivenciar uma boa experiência nesse projeto
12. que seja ótimo
13. algo bom

14. Experiências maravilhosas, amigos novos e ser uma atriz da Globo kkk
15. Espero me divertir e aprender a me expressar de forma explícita
16. Tô com uma expectativa muito alta
17. Q eu aprenda novas coisas
18. Espero me aprofundar no mundo artístico
19. definindo em uma palavra: conhecimento
20. Espero aprender muita coisa boa.
21. Ganhar experiência e um começo para voos mais altos.
22. Fazer novos amigos
23. Aprender mais sobre a arte, pq eu gosto muito dessa área, e vai ser uma experiência incrível
24. Que eu aprenda mais sobre arte.