

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA  
(ORGANIZADOR)

# Antes:

INTERFACES E DIÁLOGOS  
INTERDISCIPLINARES

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA  
(ORGANIZADOR)

# Antes:

INTERFACES E DIÁLOGOS  
INTERDISCIPLINARES

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

*Open access publication* by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



## Artes: interfaces e diálogos interdisciplinares

**Diagramação:** Daphynny Pamplona  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Ezequiel Martins Ferreira

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A786 Artes: interfaces e diálogos interdisciplinares / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0053-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.530221103>

1. Artes. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 700

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A coletânea *Artes Interfaces e diálogos interdisciplinares*, reúne neste volume quatorze artigos que abordam algumas das possibilidades da discussão em torno da arte.

Nos Capítulos 1 a 4 temos a experiência do teatro em suas relações com processos de subjetivação, e de compreensão da sociedade, além dos aspectos da comicidade.

É a dança que ganha voz, nos Capítulos 5 e 6, a partir da possibilidade do ensino da Língua espanhola e das relações entre corpo e capitalismo. E no Capítulo 7, temos uma relação importante, pela conexão atual entre o cinema e a condição pandêmica.

Nos Capítulos 8 e 9 são as artes plásticas que ganham voz. Enquanto os capítulos seguintes trazem as possibilidades a partir da música e da arquitetura.

Espero que pela leitura dos textos que se seguem, uma abertura crítica sobre a diversidade das possibilidades de uma leitura estética do mundo, surja para cada leitor.

Uma boa leitura a todos!

Ezequiel Martins Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
LA PEDAGOGÍA TEATRAL, UNA PEDAGOGÍA DE SÍ, POTENCIADORA DE PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN	
Arley Fabio Ossa Montoya José Joaquín García García Nubia Jeannette Parada Moreno	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211031">https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211031</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>21</b>
O TEATRO DE GRUPO E SUAS PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS	
Sinésio da Silva Bina	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211032">https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211032</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>31</b>
DA NECESSIDADE DO TEATRO PARA A SOCIEDADE: DIÁLOGOS ENTRE DENIS GUÉNOUN E AUGUSTO BOAL	
Amanda Lima	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211033">https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211033</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>39</b>
ATUAÇÃO CÔMICA: EXPERIMENTAR, CONVIVER E COMPOR	
Rita de Cassia Santos Buarque de Gusmão	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211034">https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211034</a>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>49</b>
POSSIBILIDADES E LIMITES DA DANÇA FRENTE AO ESTRANHAMENTO DO CORPO NO CAPITALISMO	
Lailah Garbero de Aragão	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211035">https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211035</a>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>58</b>
O ENSINO DA LINGUA ESPANHOLA MEDIADA PELA DANÇA NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL NO ENSINO MÉDIO	
Adailza Aparício de Miranda Adalberto Gomes de Miranda Adailson Aparício de Miranda	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211036">https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211036</a>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>79</b>
ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA - RESISTÊNCIA E VISIBILIDADES NA OBRA FÍLMICA JOAQUIM (2017)	
Zeloi Aparecida Martins	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211037">https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211037</a>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>88</b>
O MERCADO DE ARTE: NOÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS	
Bruno Cordeiro da Rocha Roseli Kietzer Moreira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211038">https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211038</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>98</b>
CROSSING BORDERS: INTERCULTURAL PERSPECTIVES IN GRAPHIC DESIGN. REFLECTIONS ON THE ARTWORK OF FUKUDA SHIGEO	
Tatiana Lameiro-González	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211039">https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211039</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>108</b>
CADEIA PRODUTIVA DA MÚSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UM ESTUDO DE CASO SOBRE SÃO LUÍS DO MARANHÃO EM 2020	
Daniel Lemos Cerqueira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110310">https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110310</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>130</b>
ALFABETO MUSICAL, TABLATURAS MISTAS E A TÉCNICA DO RASGUEADO: A HISTORIOGRAFIA DA GUITARRA FLAMENCA NA RECONSTITUIÇÃO DA PERFORMANCE	
Dagma Cibele Eid	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110311">https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110311</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>141</b>
VAMOS CANTAR: A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
Ezequiel Martins Ferreira Ana Lucia Sena Neres Luciene Gonçalves Leite	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110312">https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110312</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>153</b>
AS “HISTÓRIAS DA CAROCHINHA” DE HEITOR VILLA-LOBOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA ESTUDANTES DE PIANO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO DA UNIDADE ACADÊMICA DE ARTES DA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS	
Samuel Caleb Chávez Acuña Solanye Caignet Lima Edgar Henoch Bautista Acosta Federico Morales Pérez Tejada	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110313">https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110313</a>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>168</b>
ARTES DECORATIVAS / INVENTARIO ARQUITECTÓNICO IGREJA DO SANTÍSSIMO SACRAMENTO DO CARVALHAL, BOMBARRAL, PORTUGAL	
Olívia Maria Guerreiro Martins Rodrigues da Costa	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110314>

<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>186</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>187</b>

# CAPÍTULO 2

## O TEATRO DE GRUPO E SUAS PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Sinésio da Silva Bina**

Instituto Federal da Paraíba

Catolé do Rocha – PB

<http://lattes.cnpq.br/0488231202226200>

**RESUMO:** Este trabalho busca refletir sobre a formação de artistas no contexto do teatro de grupo. Procura-se discorrer sobre as pedagogias que orientam a formação em teatro a partir do século XX – pedagogia do ator, pedagogia teatral e pedagogia do teatro de grupo - ressaltando, no contexto do teatro de grupo, as pedagogias subterrâneas, entendendo por elas, grosso modo, os processos formativos que não são institucionalizados, mas que vão se consolidando na prática cotidiana. O trabalho se concentra em uma pesquisa exploratória, revisitando discussões levantadas, principalmente, por André Carreira, Gilberto Icle, Francisco André S. Lima e Alamo Pimentel G. da Silva. Reivindicam-se o lugar e importância das pedagogias subterrâneas para a formação de artistas e arte-educadores, paralelo aos processos pedagógicos teatrais já institucionalizados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro de grupo, pedagogias subterrâneas, pedagogia teatral.

### THE THEATER GROUP AND ITS UNDERGROUND PEDAGOGIES

**ABSTRACT:** This work seeks to think about the formation of artists in the theater group context.

We seek to talk about the pedagogies that guide theater training from the twentieth century – actor’s pedagogy, theatre pedagogy and pedagogy of the group theatre – emphasizing, in the theater group context, the underground pedagogies, I understand it, roughly speaking, the formative processes that are not institutionalized, but that go consolidating in daily practice. The work focuses on exploratory research, revisiting discussions raised mainly by André Carreira, Gilberto Icle, Francisco André S. Lima and Alamo Pimentel G. da Silva. The place and importance of underground pedagogies for the training of artists and art-educators is claimed, parallel to the theatrical pedagogical processes that are already institutionalized.

**KEYWORDS:** Theater group, underground pedagogies, theatre pedagogy.

### INTRODUÇÃO

O teatro de grupo é um chão propício à formação de artistas e de arte-educadores. Esse modo de organização em torno do fazer teatral cultiva processos formativos que vão se consolidando na prática cotidiana. Em localidades interioranas, quando não se tem acesso a escolas técnicas ou graduação em teatro, a prática em grupo se torna, muitas vezes, a única alternativa de formação. Nesse sentido, é importante refletir sobre as implicações, desafios e possibilidades desse modo de fazer teatral para a formação em teatro, no intuito de reafirmar a sua importância, paralela aos

processos pedagógicos teatrais já institucionalizados.

É importante dizer que a minha formação artística vem também da prática teatral em grupo. Embora eu tenha cursado uma graduação em Teatro pela Universidade de Brasília – o que foi possível em grande parte graças à descentralização da oferta de cursos por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil – considero que a minha formação vem, principalmente, da atuação em um grupo de teatro do interior de Minas Gerais, no qual trabalhei por mais de quinze anos consecutivos, cumprindo funções de atuação, dramaturgia, elaboração e administração financeira de projetos e arte-educação.

Este artigo, portanto, procura trazer reflexões já consolidadas por outros pesquisadores, mas também propõe outras reflexões, que dialogam com o meu próprio itinerário formativo e com o contexto dessa formação.

## 1 | APONTAMENTOS SOBRE O TEATRO DE GRUPO

O teatro considerado “de grupo” se apresenta sob diversas configurações ao longo do século XX e na atualidade. Percebe-se, todavia, que é a partir do final do século passado que essa forma de organização em torno do fazer teatral passa a ser investigada com mais afinco por pesquisadores e outros estudiosos das artes cênicas. A década de 1990 presenciou uma eclosão de grupos e coletivos teatrais, com práticas marcadas por uma atitude política, ética e estética. Muitos desses grupos se inspiraram naqueles que floresceram nos anos 60 e 70, durante a ditadura civil-militar, com bandeiras anárquico-libertárias, e que primavam por um trabalho coletivo e compartilhado, sem a supremacia de determinada função sobre as outras. Nos anos 90, porém, embora houvesse a manutenção de alguns desses princípios, buscava-se um fazer que vislumbrava outra organização, muitas vezes atrelado a uma linha de pesquisa. Inclusive muitos grupos foram constituídos por estudantes ou egressos dos cursos técnicos de Teatro e das universidades. Outros tantos, contudo, foram compostos com a reunião de atores que não vieram de uma formação institucionalizada, principalmente em cidades onde não há a oferta de cursos profissionalizantes de atores.

A expressão “teatro de grupo” traz em si uma redundância, que poderia ser, à primeira vista, considerada desnecessária. Afinal, o teatro é, em sua essência, uma arte da coletividade. A linha de pensamento adotada neste artigo, entretanto, vai ao encontro de uma ideia que diferencia o “teatro de grupo” de qualquer “grupo de teatro”.

O que marca a existência do grupo, no sentido que nos interessa, é uma experiência comum colocada em perspectiva. Qual seja, a de um tipo de organização que não tem como finalidade a criação pontual de um evento artístico, ainda que um evento, um espetáculo, por exemplo, possa estar entre os planos, como, de fato, quase sempre está. Trata-se, antes, de um projeto estético, de um conjunto de práticas marcadas pelo procedimento processual e em atividade continuada, pela experimentação e pela especulação criativa, que pode inclusive se desdobrar ou alimentar desejos de intervenção de outra

ordem que não a estritamente artística (ABREU, 2008, p. 22).

Os estudos relativos ao “teatro de grupo”, atualmente, embora reconheçam a pluralidade de realidades e os diversos *modi operandi* instaurados nos coletivos, buscam traçar paralelos, diálogos, e estabelecer ideais, princípios e práticas que seriam comuns a essas organizações. Nesse sentido, André Carreira comenta que

No imaginário daqueles que fazem teatro, o termo “teatro de grupo” é uma referência a um teatro que se faz nos territórios da independência e da autonomia. Um teatro resultante de projetos coletivos que se colocam para além das fronteiras do teatro comercial e que também se distingue dos projetos individuais encabeçados por diretores que reúnem elencos circunstanciais. Seria um teatro definido pela durabilidade da equipe, o que estaria relacionado com as particularidades dos respectivos projetos artísticos e políticos (CARREIRA, 2011, p. 43).

Independência, autonomia, coletividade, não comercial e durabilidade seriam, desse modo, palavras e ideias basilares do fazer teatral em grupo, apesar de haver diversas maneiras – orientadas pelas particularidades históricas, sociais e políticas de cada contexto – de o entender e praticá-lo. Outro ponto-chave do exercício teatral em grupo seria a formação de seus atores, que, normalmente, também se desdobram em outras funções, desde a produção dos próprios projetos às atividades pedagógicas. E aqui temos outro elemento importante, o caráter didático assumido por muitos grupos contemporâneos, o que contribui para a formação de novos agentes, para a formação dos próprios atores do grupo e para a formação de arte-educadores, por meio da prática da docência, da sistematização e compartilhamento da experiência vivida.

## 2 | REVISITANDO AS PEDAGOGIAS DE FORMAÇÃO EM TEATRO NO BRASIL

Em termos históricos, os estudos na área da formação e pesquisa em teatro ainda são muito recentes e muitas expressões relativas a essa formação surgiram ou ganharam destaque na contemporaneidade, embora remontem a experiências desenvolvidas desde o início do século XX até a atualidade. Deparamo-nos, desse modo, com as terminações “pedagogia do ator”, “pedagogia teatral”, “pedagogia do teatro de grupo” e, mais recentemente, “pedagogias subterrâneas”. Embora esta última não seja exclusiva do universo teatral, ela tem sido adotada para se referir a certos modos de formação em teatro. A seguir descrevo brevemente essas terminologias e a relação delas com o teatro de grupo. Embora sejam passíveis de serem distinguidas, não são excludentes. Percebe-se, ao contrário, o imbricamento de umas nas outras, associações e correlações.

Gilberto Icle (2009) considera que a “pedagogia do ator” surge na medida em que aparece também a figura do diretor-pedagogo, no limiar do século XX, “pois a necessidade de pesquisar ou criar instrumentos para lograr êxito na encenação requer um ambiente “pedagógico” no qual a pesquisa da linguagem teatral perpassa a investigação dos atores”

(ICLE, 2009, p. 6). Nessa pedagogia, então, o trabalho está voltado para a função do ator e a finalidade do treinamento atoral se concentra na montagem de espetáculos, não extrapola os objetivos da arte teatral. A Pedagogia do Ator estaria, assim, concentrada nas investigações e práticas pedagógicas que teriam como objetivo a formação de atores mais eficientes, inventivos e criativos, com vistas à melhoria na qualidade dos espetáculos. Os fins pedagógicos, desse modo, implicariam fins artísticos.

Nesses processos formativos, vários diretores-pedagogos sistematizaram metodologias de treinamento que, ainda hoje, alimentam a formação em teatro, seja nos ambientes institucionalizados, compondo os currículos fixados, seja em contextos não formais. Icle ainda afirma que “foi na situação de diretor-pedagogo que nomes importantes como Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Decroux, Grotowski, Barba, constituíram modos de fazer e pensar teatro que se poderia nomear como “condição” de aparecimento da Pedagogia Teatral, tal qual a conhecemos hoje” (ICLE, 2009, p. 6).

A Pedagogia Teatral entra em cena a partir do momento em que os conhecimentos teatrais, além de serem aplicados à criação de espetáculos, transcendem esse objetivo e passam a ser utilizados em contextos e com finalidades bem diversas. O processo de ensino e aprendizagem em teatro, desse modo, tem sua área de atuação ampliada consideravelmente. Os fins artísticos e a formação de profissionais atores não seriam, então, a ocupação única da Pedagogia Teatral. Essa seria, para Icle, inclusive, uma das dificuldades metodológicas ao se pensar o lugar da Pedagogia do Teatro.

Por diferentes caminhos tornou-se verdade entre nós que, ensinar teatro, ensina a ser cidadão, ensina a ser um bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, enfim, ensina a ser humano e completo, por intermédio das práticas criativas isomorfas às práticas profissionais de teatro. Nesse sentido, o teatro tem se apresentado sob a forma pedagógica em ambientes tão diferentes quanto empresas, igrejas, associações, ONGs, escolas, presídios, hospitais; o que quer dizer que a forma privilegiada de sua presença, com vistas a esses processos de humanização não é o espetáculo, mas a situação pedagógica (ICLE, 2009, p. 2).

Outros entraves metodológicos, para o pesquisador, seriam: a dificuldade de se definir o que é teatro, ou a ampliação da área de abrangência do teatro no rol das manifestações culturais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com o aparecimento das antropologias teatrais; e, em decorrência desse fato, a dificuldade de se definir o que ensinar e o que deve ser aprendido.

Icle ainda ressalta que, apesar dessa instabilidade metodológica, o teatro se torna, no século XX, “cada vez mais senhor de suas próprias atitudes, solicitando para si o estatuto de arte autônoma capaz de disponibilizar a outros campos de saber suas idiossincrasias” (ICLE, 2007, p. 12). E se a Pedagogia Teatral se coloca a serviço de outros campos do saber e adquire outras perspectivas e finalidades, é certo também que ela se reafirma e encontra centralidade na formação dos profissionais do teatro. No século XX é que surgem

as diversas escolas de Teatro, em nível técnico e superior, no Brasil. E paralelamente a essa expansão dos cursos profissionalizantes, muitos grupos investem por conta própria na investigação de linguagem e no treinamento técnico de seus integrantes, assumindo, muitas vezes, esse estado pedagógico como um princípio basilar da sua existência. E nesse movimento de pesquisa, experimentação e disseminação do conhecimento em coletivos teatrais, é que surge o que poderíamos chamar de Pedagogia do Teatro de Grupo.

Na história do teatro do século XX, percebe-se uma estreita relação entre a prática teatral em grupo e o estabelecimento de pressupostos metodológicos para o ensino de teatro. O fazer teatral e suas pedagogias, desse modo, mantêm uma dinâmica em que se interligam por vias de mão dupla. Ora a prática teatral se aprimora pela investigação de saberes sistematizados, ora essa sistematização se dá a partir da investigação e experimentação prática. No mesmo sentido, escolas foram criadas a partir de trabalhos de grupos teatrais, assim como grupos foram criados a partir da con-vivência em escolas.

Francisco André Souza Lima (2014) destaca a importância que os grupos amadores tiveram para a renovação do teatro no Brasil. Segundo o autor, a sistematização dos currículos das escolas de teatro que surgiram a partir do final da década de 1930 foi influenciada pelas iniciativas de sucesso dos grupos amadores. Desses grupos ainda despontaram nomes que são grandes referências em diversas áreas do nosso teatro, como Abdias Nascimento, Antunes Filho, Augusto Boal, Ariano Suassuna, Gianfrancesco Guarnieri, Ziembinski, Hermilo Borba Filho, Nelson Rodrigues, Pascoal Carlos Magno, Zé Celso Martinez Corrêa, dentre outros. Nomes que compõem, hoje, o currículo de muitas instituições que se dedicam ao ensino de teatro, seja pela via formal ou não formal.

Lima ainda comenta que, com o florescimento dos diversos grupos teatrais nos anos 60 e 70 – impulsionados principalmente pelos trabalhos notórios dos grupos Teatro de Arena, Teatro Oficina e Opinião – e a ênfase no ofício do ator, princípio apregoadado pela emergente antropologia teatral, a pedagogia teatral se fortaleceu no seio do teatro de grupo “com a necessidade de o treinamento continuado, a sistematização de procedimentos de criação e o aprimoramento do trabalho dos intérpretes e de outras funções que compõe a arte dramática” (LIMA, 2014, p. 33).

Daí, o pesquisador propõe uma definição de Pedagogia do Teatro de Grupo:

a área de interesse do eixo temático Pedagogia do Teatro que reúne as modalidades e dispositivos metodológicos adotados nas ações de formação **sistematizadas** por grupos teatrais, que se orientam e ao mesmo tempo difundem as ideologias e/ou práticas defendidas por esse modo de operar (LIMA, 2014, p. 43. Grifo meu).

A Pedagogia do Teatro de Grupo, desse modo, orienta tanto a formação interna do coletivo quanto as suas ações de formação externa, o trabalho pedagógico que venha a desenvolver. Essas ações formativas que, conforme Lima, são sistematizadas, podem se alinhar ou não aos princípios e técnicas difundidos pelo meio acadêmico, de acordo com

as características do grupo, seu histórico e suas escolhas. E se há, nesse processo, a pressuposição de planejamento e sistematização da ação pedagógica, Lima prefere usar o termo *educação não formal*, em vez de *educação informal*, ao se referir a essa Pedagogia. Ele reconhece, no entanto, que há nas relações estabelecidas no teatro de grupo uma *educação informal*.

“As relações interpessoais, os conflitos de interesse, as soluções encontradas para lidar com os desafios, e outros fatores que emergem no cotidiano de um grupo também se constituem em linhas de força que proporciona importantes relações de aprendizagem” (LIMA, 2014, p. 45).

Esse aprendizado, segundo Lima, estaria restrito, entretanto, aos membros do grupo, em suas interações do dia a dia. É nesse espaço entre as práticas *não formais* e *informais* do exercício teatral em grupo que brota o que estamos chamando de *pedagogias subterrâneas* nesse contexto.

### 3 I PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS NO CONTEXTO TEATRAL

A formação artística no contexto do teatro de grupo, sobretudo nos grupos que atuam em locais onde não há instituições formais que ofertam cursos técnicos ou graduação na área, se dá no cotidiano de trabalho, nas vivências. As pedagogias que orientam essa formação, em geral, prescindem de uma sistematização e, muitas vezes, existem sem saber que existem. As nomenclaturas “pedagogia do teatro” e “pedagogia do teatro de grupo”, desse modo, não dariam conta de abarcar a multiplicidade de situações envolvidas na formação artística nesse contexto. Da mesma forma, o termo “pedagogia do ator” se torna bastante restritivo quando pensamos na formação do profissional no teatro de grupo na contemporaneidade. A expressão “pedagogias subterrâneas”, então, se apresenta como uma boa opção, pois ela inclui, nesse ambiente formativo não escolarizado, as práticas educativas que acontecem em situações *não formais* e *informais*.

Álamo Pimentel Gonçalves da Silva, a partir do trabalho do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, instituição sediada em Juazeiro, na Bahia, defende, em 2002, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a tese *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro*. Ao que tudo indica, vem daí a nomenclatura *pedagogias subterrâneas*. O trabalho de Silva e da IRPAA centra-se na reversão de uma lógica que busca combater o problema da seca para uma corrente de pensamento e ações que investiga meios de conviver com ela. Dessa procura conjunta, que alia o conhecimento técnico-científico aos saberes populares do semiárido, brota o que ele chama de *pedagogias subterrâneas*. Vale ressaltar que esse termo não possui uma definição explícita e direta dentro da tese. Ele é utilizado apenas no título. Coube aqui, então, um esforço interpretativo e de costura das ideias expostas pelo autor, no intuito de se estabelecer uma possível conceituação.

Um ponto que se destaca em relação às *pedagogias subterrâneas* é que o termo já

vem no plural. Nesse sentido, elas podem se manifestar de diferentes maneiras, conforme o contexto em que se inserem. O termo parece escapar, assim, a qualquer tentativa de encerramento de um conceito. Talvez me pareça mais uma filosofia pedagógica, um conjunto de princípios que orientam determinado pensamento a respeito da prática educativa. Uma prática que se dá na “informalidade espaço/temporal da experiência educativa, (...) que é de natureza pedagógica mas que se desloca da perspectiva de escolarização” (SILVA, 2002, p. 23).

A expressão *pedagogias subterrâneas* não surge, portanto, do universo artístico, o que não nos impede de tomá-la de empréstimo e aplicá-la ao contexto da formação em arte. A partir da exposição de Álamo Silva, traçam-se alguns fundamentos dessas pedagogias: 1) elas não se dão no seio da educação formal, institucionalizada. Pertencem ao rol das práticas não formais e informais de ensino-aprendizagem. Isso não significa, contudo, que, dentro dos ambientes formais, não possa haver espaço para o surgimento de saberes não formalizados; 2) não se dão, necessariamente, a partir de uma intencionalidade educativa, mas da manifestação de um *estado pedagógico*.

“Compreendo-o como o eixo que garante a construção de um processo educativo no interior de processos culturais a partir do *diálogo*, da *releitura de acervos culturais*, da *produção simbólica de significados para a realidade* e da *busca de transformação desta realidade*” (SILVA, 2002, p. 49. Grifos do autor);

3) propõem o enfretamento de determinado problema, mas não por meio do combate ao problema, e sim da investigação de formas de lidar com ele; 4) instauram um conhecimento que é adquirido a partir das experiências vividas.

As *pedagogias subterrâneas* se baseiam nas relações horizontais entre os sujeitos, em que cada um vai adquirindo reconhecimento e legitimidade nas dinâmicas estabelecidas. Os sujeitos produzem o conhecimento, a partir de suas vivências, que transitam entre os saberes sociais e os científicos, os quais são colocados em diálogo e voltam ao campo da prática, trazendo novas dimensões às ações transformadoras. Para se investigar as *pedagogias subterrâneas*, é preciso compreender que elas emergem de um lugar avesso, “esse outro lugar em que o contínuo e o descontínuo histórico encontram-se, confrontam-se, dialogam, nutrem-se um do outro” (SILVA, 2002, p. 19). Elas não se dão, portanto, pela via da negação das outras pedagogias. Pelo contrário, se colocam na prática da retroalimentação. Mais do que privilegiar determinados conhecimentos, elas abrem frestas, janelas que possibilitam a interpenetração dos saberes historicamente reconhecidos e dos saberes adquiridos na vida cotidiana.

A ideia de *pedagogias subterrâneas*, desse modo, parece servir perfeitamente aos propósitos formativos do teatro de grupo. Esses processos educativos também se dão no diálogo entre os saberes sistematizados e os que se criam na espontaneidade das vivências. Eles transitam entre as ações formativas intencionais e as que escapam a qualquer intencionalidade. De acordo com Marcos Colleta,

a prática de grupo costuma apresentar métodos pedagógicos mais livres ou menos sistematizados, havendo a possibilidade de variarem bastante de acordo com os caminhos e interesses de pesquisa tomados pelo coletivo, sem a preocupação em estabelecer uma estrutura pedagógica nos moldes tradicionais já que geralmente o objetivo final é a criação artística, e quando se fala em arte é preciso haver o espaço do caos, da liberdade e da imprevisibilidade (COLLETA, 2014, pp. 41-42).

“Pedagogias subterrâneas” parece casar-se muito bem com essa ideia. Elas se originam e se sustentam no seio da coletividade. Elas encontram solidez, mesmo cultivadas em terrenos movediços, cambiantes, instáveis. Elas fogem da lógica do combate a esses “problemas” e instauram a lógica da convivência com eles. Elas se dão na experiência de um “estado pedagógico”, que se enraíza nas trocas, na con-vivência.

O estado pedagógico delinea-se, portanto, como dimensão de conjunção (estar-junto) e vivência (estar-sendo), em que a relação educador/educando está implicada num movimento de ensino/ aprendizagem multifacetado e repleto de recursividades. Ensinar e aprender formam o duplo do ato educativo, estão um para o outro no âmbito da troca de saberes, criam performances culturais que elaboram as partilhas vivenciais, nas quais os sujeitos consagram à sua existência o lugar da transubstanciação dos seus saberes. (SILVA, 2002, p. 48).

O teatro de grupo, assim, é fonte de construção e circulação de conhecimentos e, nas relações que estabelece, o grupo vai se formando enquanto grupo, na medida em que seus integrantes também se formam. A vivência em grupo proporciona a aquisição de saberes subterrâneos que, assim como na estrutura de algumas plantas, vão incorporando ramificações que, para além de uma lógica sequencial, podem surgir de qualquer ponto e ganhar novos contornos e aprofundamentos.

No interior dos processos de trabalho no teatro de grupo emergem as *pedagogias subterrâneas* advindas das experiências que alimentam a formação, inicial ou continuada, dos seus integrantes. Gina Aguilar (2013) utiliza como sinônimo de formação a expressão *trans-formação*:

Quando falo em *trans-formação* estou me referindo não ao fato de aprender algo, e sim ao como o aprender forma e *trans-forma* o sujeito, faz com que ele transite pelo caminho até si mesmo e nesse caminho, em que talvez o mais importante seja o caminhar e não tanto o destino, estabeleça uma relação de sua interioridade com a matéria de estudo (AGUILAR, 2013, p. 12. Grifos do autor).

A reflexão de Aguilar é alimentada pelo pensamento do filósofo catalão Jorge Larrosa, para quem a transformação do sujeito é condição para que a experiência aconteça. Em seu belo texto *Experiência e alteridade em educação*, o pensador resume o seu conceito de experiência nas seguintes palavras: “poderíamos dizer que a experiência é “*isso que me passa*”. Não isso que passa, senão “*isso que me passa*”.” (LARROSA, 2011, p. 5). O “isso” a que se refere Larrosa pressupõe uma exterioridade em relação ao sujeito da experiência.

Esta só se dá quando o sujeito entra em contato com algo que não é ele, que não depende dele, não lhe pertence, que é outra coisa. A experiência, segundo Larrosa, é algo que passa ao sujeito que a vivencia. O sujeito é, desse modo, o lugar da experiência, que é atingido por um acontecimento exterior a ele. Ela só pode ser, nesse sentido, subjetiva, única, singular para cada um. E na medida em que o sujeito é o território de passagem, a experiência o afeta, produz efeitos nele, o forma e o transforma.

Essa ideia de experiência é, portanto, fundamental ao se pensar sobre a formação de atores e arte-educadores, principalmente, quando se trata do contexto do teatro de grupo e, mais ainda, a meu ver, nos grupos com pouco ou nenhum acesso a processos formativos sistematizados ou institucionalizados. A formação/trans-formação artística estaria, além do acúmulo de informações e técnicas, sendo determinada também pelas experiências que o sujeito vivencia. E, no teatro de grupo, ao mesmo tempo em que a formação se dá no campo da subjetividade, ela abrange o grupo, pois este se constitui como um sujeito coletivo.

Muitas seriam, então, as experiências que compõem as pedagogias subterrâneas que permeiam a prática teatral em grupo. Não cabe aqui uma investigação mais aprofundada, que seria matéria para uma pesquisa mais extensa, entretanto cabe mencionar algumas. Há os espaços específicos de formação, marcados por uma intencionalidade educativa, em um contexto não formal, abordando conteúdos já sistematizados ou não, como cursos, oficinas, residências artísticas, participação em seminários, em aulas externas, em demonstrações de processos criativos, em núcleos de pesquisa, além das rotinas formativas inseridas no cotidiano do grupo, como as trocas internas e outras.

Importantes momentos de formação, também, são os processos criativos vivenciados, que, normalmente, no teatro de grupo, prezam pela relação horizontal entre os integrantes e autoria compartilhada, não se rendem ao apelo comercial ou industrial da cultura e proporcionam a experimentação artística. O aprendizado se amplia nos momentos de apresentações artísticas e no contato direto com públicos diversificados. Floresce ainda com a apreciação de outras obras artísticas e a constante reflexão sobre o próprio fazer e os fazeres alheios.

A oferta de cursos e oficinas, que muitos grupos já adotaram como um princípio, constitui-se também como uma importantíssima instância de formação de atores e de arte-educadores. Além de contribuir, muitas vezes, para a sustentabilidade financeira do grupo, a ação pedagógica é essencial para a difusão de suas ideias ou, até mesmo, pode ser um meio de algum integrante fazer experimentações que não teriam espaço dentro do coletivo. Podem, inclusive, fomentar a formação de novos grupos.

Outra ramificação formativa que compõe as pedagogias subterrâneas dos grupos é a participação em instâncias delineadoras das políticas públicas de cultura e em organizações criadas para reivindicar essas políticas e/ou promover a cooperação inter-grupal, tais como Conselhos, Conferências, Cooperativas e Associações de Cultura, entre outras.

Essa participação é importante na medida em que o artista, hoje, sente a necessidade de extrapolar as especificidades da arte e alcançar a formação política e cidadã.

A formação artística é, nesse sentido, inerente à prática teatral de grupo. Os saberes gerados no fazer teatral em grupo dialogam com os saberes acadêmicos, mas se dão na convivência cotidiana, em ações pedagógicas intencionais ou não intencionais, não formais ou informais. Assim, o grupo vai percorrendo um percurso formativo, conforme desenvolve seus projetos. A terminologia *pedagogias subterrâneas*, portanto, parece ser bem adequada para se tratar da formação no seio do teatro de grupo. Procuramos trazer algumas reflexões sobre essas práticas formativas, que carecem, certamente, de mais aprofundamento. Intenta-se, aqui, lançar luz sobre elas e reconhecer que, do subsolo onde se encontram, são adubo para a sustentação da formação de muitos artistas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Kil. A dialética das condições e a fatura estética no teatro de grupo. In: **Subtexto Revista de Teatro do Galpão Cine Horto**. Belo Horizonte: Edições CPMT, Ano V, nº 5, dez., 2008.

AGUILAR, Gina Maria Monge. **Trans-formação do ator no teatro de grupo em latino américa**: Abya Yala, Yuyachkani e Ôi Nóis Aqui Traveiz. 2013. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARREIRA, André. Teatro de grupo: um território multifacético. In: ARAÚJO, Antônio et al (org). **Próximo ato**: teatro de grupo. São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

COLLETA, Marcos. **A formação do ator no contexto da prática de grupo**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2014.

ICLE, Gilberto. Pedagogia Teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. In: Reunião Anual da ANPED. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social: [anais] Caxambu: ANPED, 2007.

ICLE, Gilberto. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. In: **O Percevejo Online**: periódico do PPGAC/UNIRIO. Dossiê: Teatro e pedagogia. Vol. 01. 2009.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul: UNISC, v.19, nº 2, jul./dez., 2011. pp. 04-27.

LIMA, Francisco André Sousa. **Pedagogia do teatro de grupo**: o processo colaborativo como dispositivo metodológico no Oficinão Finos Trapos. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro e Escola de Dança, Salvador, 2014.

SILVA, Álamo Pimentel Gonçalves da. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002. Disponível em <<http://www.irpaa.org/modulo/publicacoes/artigos>>. Acesso em 30 abr. 2018.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Administração musical 108, 114, 127

Análisis musical 153, 156, 162, 167

Arte 2, 3, 4, 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 41, 48, 58, 59, 62, 63, 64, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 114, 116, 143, 144, 146, 147, 148, 152, 154, 155, 164, 165, 167, 168, 186

Artes cênicas 22, 31, 39, 42, 117, 123, 186

Artes decorativas 4, 168, 173, 175, 176, 178, 183

Artworks 98, 99, 102, 104

Atuação cênica 39, 42

Azulejo 168, 176, 178, 179, 183, 184

### C

Capitalismo 2, 3, 18, 19, 49, 50, 51, 52

Cinema 2, 31, 36, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87

Comicidade 2, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48

Consciência corporal 49, 64

Corpo 2, 3, 32, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 75, 76, 78, 85, 86, 87, 124, 143, 144, 147, 150, 171, 178, 179

Criança 4, 65, 72, 141, 142, 143, 148, 149, 150, 151, 152

### D

Dança como prática pedagógica 58, 60

Desenvolvimento 4, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 76, 78, 80, 81, 84, 89, 91, 92, 111, 114, 124, 127, 141, 142, 143, 145, 148, 149, 150, 152, 186

### E

East-west 98, 99

Ensino-aprendizagem 27, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 76, 134, 141, 142, 143, 148, 150

Espect-ator 31, 33, 37

Estranhamento 3, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57

Expressão e comunicação 58

## F

Fukuda shigeo 4, 98, 99, 101

## G

Graphic design 4, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107

Guitarra barroca 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140

## H

Heitor villa-lobos 4, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167

História 19, 25, 34, 35, 48, 63, 65, 73, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 97, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 151, 152, 170, 186

História da arte 80, 88, 89, 90

## I

Influences 98, 99, 102

Interdisciplinaridade 39, 40, 41, 42

Interpretación musical 153, 156, 165, 166

Inventario 4, 168

## J

Jogo do ator 31

## L

Língua espanhola 2, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 77

## M

M.C.Escher 98, 99

Memória 54, 56, 79, 81, 83, 84, 86

Mercado de arte 4, 88, 89, 94, 96, 97

Multidirecional 98, 99

Música 2, 4, 59, 63, 66, 68, 69, 71, 75, 77, 82, 83, 86, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 162, 163, 164, 165, 166, 167

Música latinoamericana del siglo XX 153

## N

Notação musical 130, 131, 134

## **P**

Pandemia 3, 4, 79, 80, 108, 109, 110, 114, 119, 124, 125, 126, 127, 129, 161, 162

Patrimônio 168

Pedagogias subterrâneas 3, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30

Pedagogia teatral 18, 21, 23, 24, 25, 30

Piano 4, 127, 153, 154, 156, 162, 163, 166, 167

Políticas culturais 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 122, 124, 128

Processo de ensino-aprendizagem 59, 61, 62, 63, 64, 141, 142, 148, 150

Produção cultural 91, 108, 114, 116

## **R**

Rasgueado 4, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140

Resistência 3, 79, 84, 85, 86

Riso 39, 40, 41, 47, 48

## **S**

Sociabilidade 49, 50, 53, 54, 55, 56

Sociedade 2, 3, 31, 32, 34, 35, 37, 41, 42, 50, 53, 54, 56, 58, 60, 61, 64, 66, 73, 76, 79, 83, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 125, 126, 127, 128, 147, 174, 178

Swiss international style 98, 99, 102, 103

## **T**

Teatro de grupo 3, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Teatro do oprimido 31, 32, 38

Toque flamenco 130, 131, 136, 137, 138

Tradição oral 130, 131, 133, 136

Typography 98, 99, 102, 103, 105

## **V**

Visibilidades 3, 79, 80, 86, 87

# Antes:

INTERFACES E DIÁLOGOS  
INTERDISCIPLINARES

-  [www.arenaeditora.com.br](http://www.arenaeditora.com.br)
-  [contato@arenaeditora.com.br](mailto:contato@arenaeditora.com.br)
-  [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
-  [www.facebook.com/arenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/arenaeditora.com.br)

# Antes:

INTERFACES E DIÁLOGOS  
INTERDISCIPLINARES

-  [www.arenaeditora.com.br](http://www.arenaeditora.com.br)
-  [contato@arenaeditora.com.br](mailto:contato@arenaeditora.com.br)
-  [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
-  [www.facebook.com/arenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/arenaeditora.com.br)