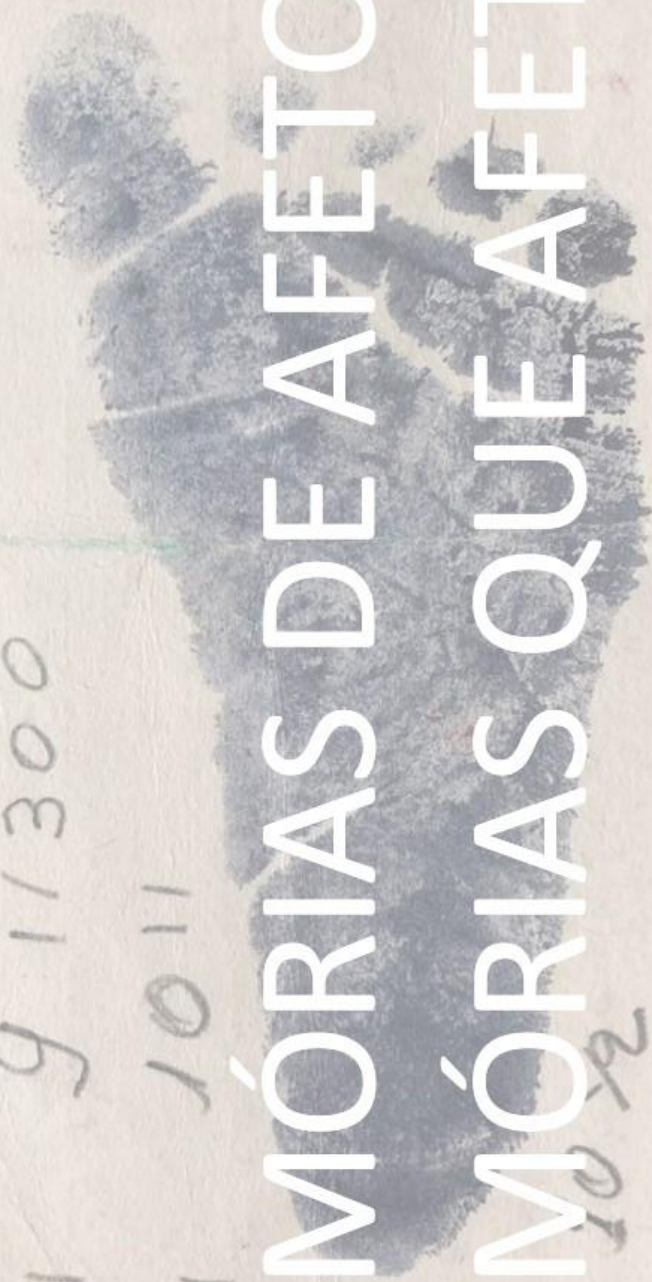


	5 1/4 1/2	9 meses 12 1/2
1	5 1/4 1/2	9 meses 12 1/2
2	7 11	10 11 12x900
3	8 11 1/2	11 11 13x300
4	9 11 300	
5	10 11	

Impressão plantar



MEMÓRIAS DE AFETO,  
MEMÓRIAS QUE AFETAM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES CÊNICAS

**Memórias de afeto, memórias que afetam**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO COMO REQUISITO PARCIAL PARA CONCESSÃO DO GRAU DE  
MESTRE EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**

Por

Charles de Asevedo Luciano

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Angela Aparecida Donini

UNIRIO 2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS - PPGEAC

## **Memórias de afeto, memórias que afetam**

Charles de Asevedo Luciano

*TRABALHO DE CONCLUSÃO* apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Angela Aparecida Donini

Rio de Janeiro

2025

LUCIANO, Charles. **Memórias de afeto, memórias que afetam**. 2024. 97f. *TRABALHO DE CONCLUSÃO* (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2022.

Aprovada em:

**Banca examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Angela Aparecida Donini

(orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Liliane Ferreira Mundim

(interno UNIRIO)

---

Prof. Dr. Carlos Frederico Bustamante Pontes

(Universidade Federal de São João del-Rei)

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

L937 Luciano , Charles de Azevedo Luciano  
memórias de afeto, memórias que afetam / Charles de  
Azevedo Luciano Luciano . -- Rio de Janeiro : UNIRIO,  
2025.  
98

Orientador: Angela Aparecida Donini .  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes  
Cênicas, 2025.

1. artes cênicas . 2. artes visuais. 3. docudrama . I.  
Aparecida Donini , Angela , orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

Para minha mãe, Zimar, o amor que transcende o tempo.

Para minha irmã, Cristiane, a personificação do cuidado.

À minha querida inspiração, Vera Lucia: potência, esperança e referência.

Ao Leonardo Valente, o mestre que planta sonhos em meu jardim.

Ao PPGEAC, abraço de saberes e farol na tempestade.

À minha querida orientadora, Ângela, presentes que a vida nos traz.

À turma de mestrado, laços que tecem coragem e acolhimento.

Aos amigos e estudantes dos Colégios Estadual Compositor Luiz Carlos Da Vila e CAIC Euclides da Cunha.

Aos mestres da arte, no palco e na vida, arcabouço do meu ser.

À Bart, aquele que é só amor e me ensinou a agradecer.

## RESUMO

LUCIANO, C. Asevedo. **Memórias de afeto, memórias que afetam**. 2024. 89 f. *TRABALHO DE CONCLUSÃO* (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Rio de Janeiro, 2025.

A pesquisa busca articular expressões em diferentes linguagens artísticas para a construção pedagógica junto a estudantes de escolas públicas que frequentam o ensino médio. A inspiração para o trabalho criativo se baseia no cinema documental e do docudrama, desde onde buscamos a articulação de uma forma teatral que mistura drama e elementos documentais para representar eventos reais com foco no significado social. No contexto desta pesquisa, portanto, o docudrama foi um dos referenciais utilizados para a construção de histórias pessoais de estudantes do ensino médio, estratégia que contribuiu para a autoexpressão, autoestima, empatia e reflexão. O desenvolvimento do processo pedagógico traz reflexões sobre o papel do educador na criação de espaços propícios para a construção de narrativas e o estímulo a práticas artísticas que surgem da singularidade das experiências de vida dos estudantes. A metodologia envolveu encontros semanais mediados pelo professor de artes por meio de jogos, dinâmicas e registros narrativos, que foram transformados em linguagem cênica e plástica. Os temas que surgiram na investigação abordam as percepções dos estudantes sobre seus territórios, experiências nas relações comunitárias e a busca por autonomia diante da opressão social, e teve como objetivo final a apresentação das narrativas criadas para a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** ensino, docudrama, jogos, narrativa, teatro e artes visuais.

## ABSTRACT

LUCIANO, C. Asevedo. **Memórias de afeto, memórias que afetam**. 2025. 89 f. *TRABALHO DE CONCLUSÃO* (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Rio de Janeiro, 2024.

This dissertation connects to documentary cinema and docudrama, as defined by Edgar E. Willis (1951), who describes docudrama as a theatrical form that blends drama and documentary elements to represent real events with a focus on social meaning. In the context of this research, docudrama is used to tell the personal stories of high school students, promoting self-expression, self-esteem, empathy, and reflection. The role of the educator is essential, creating spaces that encourage the construction of narratives and stimulating artistic practices that emerge from the students' subjectivity. The methodology involves weekly meetings with the arts teacher, who mediates the process through games, dynamics, and narrative recordings, which will be transformed into scenic and plastic language. The themes address students' perceptions of their territories, community experiences, and the search for autonomy in the face of social oppression, with the ultimate goal of presenting the narratives organized by the school community.

**Keywords:** teaching, docudrama, games, narrative, theater, and visual arts.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Mental 23

Figura 2 - Dia de Festa, com Guarda-chuva Amarelo 52

Figura 3 - O Mercado da Carne Negra 66

Figura 4 – O Que Eu Amo 67

Figura 5 – O Que Eu Odeio 67

Figura 6 – Criação Coletiva 68

Figura 7– Corpo Território 69

Figura 8 – Bordando Afetos I 71

Figura 9 – Bordando Afetos II 71

Figura 10 – Sincretismo Cultural 73

Figura 11 – Invólucro 95

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 - Trajetória Pessoal: Artista e Professor .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 2 - Percurso Teórico-metodológico: Os Afetos que Emergiram das Interações entre Território, Arquivo e Memória .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1. Docudrama: Um Olhar sobre Si e a Criação da Metáfora .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2. Vida e Obra se Entrelaçam no Processo Criativo .....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 Dinâmicas de Colaboração e Expressão Artística: Conectando Territórios, Memórias e Criatividade no Processo Pedagógico .....</b>	<b>30</b>
<b>2.4 A Profundidade das Histórias Pessoais: Entrevistas Biográficas e Dramaturgia .....</b>	<b>33</b>
<b>2.5 A Construção Singular e Coletiva dos Trabalhos .....</b>	<b>34</b>
<b>2.6 Novas Tecnologias para Divulgação, Criação e Expressão Artística</b>	<b>53</b>
<b>2.7 O Trabalho com a Turma de Consciência Teatral .....</b>	<b>54</b>
<b>Capítulo 3 - Desdobramentos e Resultados no Dia a Dia na Sala de Aula</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Turmas de Artes .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2 Descrição das Aulas para a Turma de Consciência Teatral .....</b>	<b>75</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a pesquisa e o processo pedagógico que propôs a criação de trabalhos em artes visuais baseados no docudrama com turmas do ensino médio. Embora a origem do docudrama não seja nítida, o termo foi definido pelo escritor canadense Edgar E. Willis em 1951 como um programa que apresenta informações ou explora um problema de forma dramática, com ênfase em seu significado social. Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir da investigação programática do docudrama tendo como linguagem as artes visuais. O processo de criação foi baseado nas experiências singulares de estudantes da rede pública de ensino<sup>1</sup>. A exploração da relação com os territórios e suas respectivas complexidades relacionais e estruturais possibilitou a mobilização das realidades e das narrativas pessoais dos estudantes para o contexto da sala de aula, engajando-os no processo criativo e possibilitando que suas histórias se tornassem parte do repertório criativo.

Ao longo de minha trajetória de 30 anos como professor de artes em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, tenho me deparado com o desafio de adaptar minha prática pedagógica para um contexto em constante transformação. Partindo destes desafios, propus um trabalho artístico e educativo de conexão entre os saberes acadêmicos e as vivências dos estudantes, permitindo-lhes refletir criticamente sobre suas histórias e seus territórios.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de uma educação mais inclusiva e reflexiva, que reconheça a importância da subjetividade e das experiências pessoais no processo de aprendizagem. Ao integrar as artes cênicas e artes visuais com as práticas pedagógicas, busco não apenas oferecer uma formação técnica, mas também estimular a autorreflexão e o desenvolvimento crítico dos estudantes. A pesquisa visa, assim, compreender como as experiências vividas por eles podem ser traduzidas em produções artísticas que abordem temas como identidade, território e memória, aspectos fundamentais da construção de suas subjetividades.

---

<sup>1</sup> Escolas estaduais: CAIC Euclides da Cunha, situado na Av. Eng. Souza Filho, número 0, Itanhangá, Rio das Pedras e o CE Compositor Luiz Carlos Da Vila, localizado na Av. Dom Hélder Câmara, número 1184, Benfica.

O objetivo deste trabalho é analisar como a utilização de técnicas artísticas, como o docudrama e as artes visuais, podem contribuir para o fortalecimento da identidade dos estudantes e também com a promoção de uma educação mais conectada com as realidades das pessoas e de seus territórios. Além disso, busco entender como esse processo pode gerar novas perspectivas sobre a relação entre arte e educação, especialmente no contexto das escolas públicas. A partir dessas premissas, a ideia que defenderei ao longo da investigação é que a integração das artes cênicas e visuais com práticas de autorreflexão e investigação dos territórios onde os estudantes vivem podem promover uma educação mais humana e transformadora, capaz de criar planos de consistência e repertórios múltiplos frente as opressões, além de ampliar o campo de visão sobre o mundo e sobre si mesmos.

O trabalho está estruturado em três capítulos, neles abordo, respectivamente, aspectos de minha trajetória pessoal e profissional, uma espécie de memorial, que considero ter sido parte da investigação, a metodologia das atividades pedagógicas com os estudantes, a realização do projeto pedagógico a partir de perspectivas críticas e decoloniais e, por último, a análise dos resultados alcançados com a pesquisa.

O primeiro capítulo contextualiza minha formação e experiência, refletindo sobre as influências que moldaram minha prática pedagógica e artística. Nele, abordo como minha trajetória pessoal e profissional contribuiu para a construção de um olhar crítico e sensível sobre o papel da arte na educação, especialmente em contextos sociais e culturais diversos. O capítulo explora a importância da formação contínua, da vivência prática e da troca de experiências como elementos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico sólido e transformador. Além disso, destaco como minha formação artística e as experiências anteriores com os estudantes permitiram uma conexão mais profunda com as questões sociais e culturais que permeiam as comunidades em que atuo.

O segundo capítulo descreve a metodologia adotada para o desenvolvimento do projeto com os estudantes. Aqui, enfatizo as atividades de mapeamento de territórios como ferramenta para compreender e refletir sobre os espaços de vivência e identidade, e como esses mapeamentos serviram de base para a construção de um percurso de aprendizagem coletivo. Apresento também os artistas e pensadores que

foram referências e ferramentas na construção do projeto pedagógico, como Paulo Freire, Conceição Evaristo, Leonilson, Rosana Paulino, entre outros, cujas obras e ideias foram fundamentais para orientar o trabalho artístico e pedagógico. A metodologia propõe, assim, uma integração entre arte, história e identidade, estimulando os estudantes a se expressarem por meio de suas vivências e refletirem sobre seu papel no contexto social e cultural onde se localizam. Um ponto a ser ressaltado aqui é que, no ano letivo de 2024, em que desenvolvi este trabalho, enfrentei um grande desafio: o de trabalhar com vinte turmas, bastante diversas e numerosas, com dois tempos de 50 minutos por semana e 30 semanas de aula. Percebo que essa é a realidade de muitos professores do ensino médio. Com minha vasta experiência em sala de aula, entendo que, para atender a um número significativo de estudantes e na tentativa de despertar o interesse pelas aulas de artes, foi fundamental que o trabalho teórico-metodológico fosse estruturado de maneira a propor inúmeras atividades, garantindo assim um acolhimento adequado, mobilizando os estudantes e convidando-os a se engajarem no desenvolvimento das propostas.

O segundo capítulo aborda as dinâmicas cotidianas da sala de aula, examinando como os artistas de referência foram apresentados aos estudantes e de que maneira suas obras e trajetórias podem contribuir para a construção e o aprimoramento de práticas pedagógicas engajadas com os contextos sociais e subjetivos.

O terceiro capítulo, por sua vez, traz uma análise crítica dos resultados obtidos ao longo do projeto, destacando tanto as dificuldades encontradas - como a falta de recursos e o desinteresse de alguns estudantes - quanto as descobertas e os avanços significativos, especialmente no que se refere ao fortalecimento da autoestima dos estudantes e ao impacto da arte como ferramenta de transformação social.

Dessa forma, este trabalho pretende não apenas refletir sobre as práticas pedagógicas e artísticas desenvolvidas nas escolas públicas, mas também propor uma reflexão mais profunda sobre como as artes podem atuar como um veículo poderoso de transformação social e educacional. Ao promover a integração entre o ensino de arte e as realidades vividas pelos estudantes busquei estimular nas turmas uma compreensão mais crítica e criativa do mundo em que vivem, permitindo que se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias e, ao mesmo tempo, como

agentes de mudança no contexto social em que estão inseridos. A arte, nesse sentido, é vista não apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas como uma ferramenta de empoderamento, capaz de proporcionar aos estudantes novas formas de olhar para si mesmos e para o mundo ao seu redor, desafiando estigmas e quebrando barreiras que muitas vezes nos limitam.

## Capítulo 1 - Trajetória Pessoal: Artista e Professor

Resolvi fazer um exercício, remetendo-me a um tempo em que muitas dúvidas percorriam os caminhos sobre meu futuro, minha infância, época em que percebia a existência de uma grande interrogação. Ainda não formulada, essa questão não possuía o discernimento que só viria com a maturação e as experiências futuras. O que é ser artista? Antes de formular uma resposta para essa questão, preciso ressaltar que venho de uma família onde não havia referências que me trouxessem um exemplo de ser artista a seguir.

Não sei o que veio primeiro: o entendimento de quem eu sou ou o impulso vital de buscar uma atividade criadora e criativa, de me envolver com caminhos de expressão através da arte, os quais tive a oportunidade de explorar para tentar me encontrar. Eu era um menino calado, oprimido e invisível, tanto socialmente quanto em casa. Ser artista parecia ser o único caminho possível para mim. Talvez para não ser eu. Talvez para ser um eu diferente daquele que pensava ser. Lembro-me de quando ainda era muito criança e gostava de desenhar, além de criar dobraduras de aviões de papel com as folhas da lista telefônica. Gostava de jogar os aviõezinhos pela varanda da minha casa, no segundo andar, que coloria a estrada de barro com aviões amarelos. Gostava também de criar cenas dramáticas com facas e extrato de tomate para assustar minha mãe. Talvez isso fosse apenas uma maneira de extravasar as angústias infligidas pela figura paterna e chamar a atenção da minha mãe para o meu desejo de não existir.

O território onde eu vivia parecia não me conter, e eu não conseguia me encaixar. Forças que haviam e que traziam estas dimensões foram princípios familiares e religiosos, assim como uma constante sensação de violência daquele território que a qualquer momento poderia me aniquilar. Mas, contrário às expectativas eu buscando fissuras e caminhos, foi possível ir me experimentando, expandindo-me, buscando saídas possíveis deste lugar que me foi dado, regulado, imposto. Ansiava por algo mais, mas não sabia exatamente o quê. Nasci na periferia do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, em Duque de Caxias, cidade do Homem da Capa Preta - Tenório Cavalcante, que carregava consigo a sua Lurdinha, um modelo de arma usada em larga escala na Segunda Guerra Mundial. O próprio, auxiliou a minha família, quando a cidade de Duque de Caxias teve uma grande enchente e levou tudo, que

era quase nada, o que os meus familiares tinham em casa. Era o verdadeiro salvador da pátria. O mito daquela época.

Me contaram a história de que, quando cheguei ao mundo, meus pais moravam na cidade vizinha, Belford Roxo, que ainda não havia se emancipado e fazia parte de Nova Iguaçu, onde também existia uma cultura de medo e violência. Cresci por ali e, desde muito cedo, já trabalhava nos empreendimentos familiares. Em resposta ao neoliberalismo que nos envolvia socialmente, o empreendedorismo foi a única saída possível para meus pais, que vieram em caminhões do interior desse Brasil minha mãe vinda de Santo Antônio de Pádua e meu pai do Rio Grande do Norte-Parelhas, tornando-se peões nesse tabuleiro do capitalismo.

Foi lá que surgiram as células das milícias/policiais militares/corruptos, que nos prometiam segurança em troca de uns tostões, cerveja e salgadinhos na padaria da família. Caso não cedesse aos caprichos do segurança, no dia seguinte tinha assalto garantido no estabelecimento. Um lugar onde a bandidagem sempre encontrava um caminho fácil na política e se tornava representante do povo. Bandido, matador, pastor de igreja evangélica, vereadores e prefeito, ou até mesmo cargos comissionados na prefeitura, forma a comissão de frente para gerir esse desfile de horrores na escola de samba da vida na periferia do Rio de Janeiro. Pouca coisa mudou desde então sobre esse quesito. Muitas vezes, pela manhã, passávamos por cima de defuntos estendidos nas calçadas de casa, ou assistíamos a um corpo sendo alvejado por um motorista de um Fusca verde que cortava pela estrada de barro levantando a poeira à frente da minha casa, enquanto eu, ainda criança, observava paralisado da varanda como se fosse um filme de ação. Vivi e testemunhei as dificuldades e desesperanças enfrentadas pelos jovens da periferia do Rio de Janeiro, o que me levou a encontrar na arte uma forma de escapar desse ciclo de dificuldades pintada em cores opressivas.

E por que tudo isso diz tanto sobre quem eu sou hoje? A imersão e a reflexão nesse território são infinitamente necessárias para que eu entenda o profissional que me tornei. Não é à toa que foi lá onde comecei minha vida escolar. Também foi onde iniciei minha carreira docente, permanecendo em salas de aula por longos 30 anos.

Entretanto diante de tal panorama castrador, também foi lá que convivi de perto com o garoto que tocava acordeão desde a mais tenra infância, assim como Paulinho



Paulette, que fazia meu imaginário voar com suas performances como Drag Queen na quadra esportiva do bairro cantando a música “O Vira” de Ney Matogrosso. Esse espaço era de uma prima que frequentemente organizava shows e diversos outros eventos, como festas de quadrilha, onde comecei a dar meus primeiros passos de dança nessa modalidade. Também assisti muitas festas de Folia de Reis e presenciei minha mãe entregando para a comunidade doces de São Cosme e Damião, por uma promessa realizada por minha avó, na intenção de curar uma irmã epilética que, naquela época, era considerada como sendo possuída por espíritos obsessores. A distribuição de doces sempre era uma ação muito dramática. A população enfurecida em busca do saquinho do santo, a ponto de desejarem invadir a nossa casa. Além disso, frequentei o ateliê do Sr. Nelson Sargento, pintor, poeta e sambista, que era meu vizinho e no futuro descobri que era um bamba. Fiz muita horta no terreno de trás de nossa casa e alimentei o sonho de fazer um jardim, nesse pedacinho de terra, na intenção de trazer beleza para onde morávamos e no futuro esse metro quadrado virou um leite perpetuo para o meu dog de estimação, que era pastor e alemão. Criei rãs, preás, abelhas, porcos, patos, cachorros, coelhos, galinhas, pintinhos, patinhos, tartarugas e a lista é imensa, não para por aí. Plantei uma amoreira, “você gosta de amora? vou falar para o seu pai que você namora”. Passeava pelos campos raspando os pés em uma plantinha e rimando: “dorme, dorme dormideira até segunda feira” e a plantinha fechava as folhinhas de seu pendão. Plantei um pé de jabuticaba, mesmo sabendo que ele iria demorar sete anos para dar frutos. Brincava de pique lata, queimado, pique esconde, amarelinha, peão, bolas de godê, tantas outras brincadeiras. Subia em árvores, experimentei abiu, colori a minha língua com jamelão, jaca e jenipapo. E alimentei uma vontade imensa de ser artista e sumir na poeira da estrada da vida.

Eu era curioso e gostava dessa história de fazer arte, mas acho que a palavra "arte" foi tomando uma forma mais sistematizada no ensino fundamental, onde se tornou uma matéria da grade/presídio curricular. Sempre me identifiquei com o processo de produção, com o fazer. Gostava da professora, só dessa, que no futuro, talvez prevendo o meu talento, me levou a frequentar outro ateliê de pintura, do professor Ney de Lima, onde comecei a estudar óleo sobre tela.

Duas vezes por semana, me dirigia para outra cidade em busca desse mistério, que tinha cheiro de terebintina e óleo de linhaça, telas, pincéis, e pude identificar um

novo prazer: o de aprender. O cheiro daquele lugar ainda evoco com facilidade. Esse cenário alimentava o sonho de criança de ser artista. E projetei no professor um outro pai.

O prazer será um elemento fundamental na minha busca pela construção de uma escola onde seja possível ouvir e ser ouvido, onde o desejo e a escolha dos estudantes sejam considerados. Descobrir junto com os estudantes essa percepção, esse entendimento do que é a escola em suas várias facetas, borrar limites de territórios da vida, daquilo que é pessoal e a escola. Parece-me que esses territórios hoje são muito distantes. Talvez, diante dessa perspectiva, possamos encontrar caminhos onde a rotina de estudo se torne prazerosa, assim como foi para mim frequentar o ateliê das minhas memórias. É importante considerar que, quando somos crianças, somos impulsionados para a escola desde muito cedo e nossa escolha não é levada em consideração. Tão pouco as nossas habilidades pessoais. Como buscar novos caminhos para proporcionar o aprendizado, contemplando esse ideal de construção do conhecimento?

Na década de 1990, por sorte do destino ou empenho em um cursinho pré-vestibular oferecido nos finais de semana no centro do Rio de Janeiro, conquistei uma vaga e ingressei em uma faculdade, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), no curso de cenografia. Um novo mundo se descortinou diante dos meus olhos, com tantas possibilidades de encantamento. Logo no primeiro ano, mudei de curso e ingressei na Licenciatura, buscando caminhos possíveis para ganhar dinheiro. Grande equívoco! Na lógica que criei naquele momento, pensei que poderia criar uma profissão paralela ao que alimentava minha alma de artista, e o professor surgiu a partir de uma necessidade concreta e urgente: a sobrevivência, o dinheiro. Esse foi um movimento que me surpreendeu, pois não tinha muita clareza sobre os aspectos da escolha em nossas vidas. Essa nova configuração profissional, até então nunca imaginada, tornou-se uma realidade. A partir daí, deixei um trabalho maçante como caixa de uma concessionária de automóveis e fui direto para as salas de aula.

Não consigo recordar com precisão o período exato em que isso ocorreu, mas foi logo no início do curso de licenciatura. Era evidente o meu despreparo para assumir o papel de professor de Artes. Meu histórico, enquanto estudante, em relação à minha experiência escolar no ensino fundamental, foi marcado por frustração e violência; a

palavra "*bullying*" ainda não era comum e pouco se falava sobre a questão. Nesse contexto, enfrentei diversos preconceitos, os quais reforçaram uma sensação de inadequação profunda em minha alma. Talvez por isso, por um longo período, eu não me considerasse capaz de desempenhar o papel de professor, o de aquele que ensina, uma vez que sempre tive mais afinidade com o aprendizado do que com o ato de ensinar. O fato é que esse reencontro com a escola trouxe à tona diversas complexidades relacionadas ao meu modo de interagir com o público-alvo da instituição escolar: os estudantes. De forma ilusória, busquei controlar a turma por meio de ameaças de notas baixas e gritos, o que muitas vezes me conduziu à exaustão.

O que um professor, ainda em processo de constituição própria e formação, desde a etapa inicial até alcançar sua competência e maturação no curso de licenciatura em artes cênicas, encontra na estrutura de uma pequena escola particular na periferia do Rio de Janeiro? Parece-me que esse é um olhar importante que devemos lançar sobre essa realidade que acredito ser constante. Outro questionamento seria: que caminhos a Academia deveria tomar na formação desse profissional da educação?

Comecei a lecionar em salas de aula do Ensino Fundamental de escolas particulares nas cidades de Itaboraí e Belford Roxo, ensinando o que havia aprendido no meu ensino fundamental. O teatro era simplesmente impossível dentro daquele contexto. Outro aspecto que me preocupava era a minha percepção de que o teatro possuía um contexto sagrado em minha alma e eu queria o preservar como gozo pessoal e que em nada era compatível com as grades curriculares ou estruturas das escolas.

O que remonto na minha memória são turmas/salas pequenas, com cinquenta jovens estudantes, transbordando de energia reprimida, sentados em cadeiras desconfortáveis com mesas à sua frente. Na frente da sala, existe um pequeno corredor para que o professor desempenhe sua "sabedoria", seu "conhecimento". A criatividade estava sendo gradativamente engessada, em ambos os papéis de professor e estudante. Em uma aula onde o recurso disponível ao educador era "cuspe e giz".

Quatro anos depois, após a conclusão do curso de graduação, participei de concursos e iniciei minha carreira docente em escolas públicas. Fui lotado na Escola Professor Edson Santos, localizada no município de Belford Roxo. Após alguns anos de atuação nesta instituição, comecei a desenvolver um projeto, criado por mim, denominado "Arte na Escola", cuja concepção teve início em meados de 2002. O mencionado projeto foi idealizado quando constatei que muitas crianças dessa escola não possuíam recursos financeiros para adquirir materiais escolares necessários ao desenvolvimento de trabalhos e práticas artísticas durante as aulas de artes, além de as salas estarem excessivamente lotadas e sucateadas. Um calor escaldante. Todo o cenário escolar impossibilitava as aulas de teatro, uma vez que não havia espaço para a realização dessa atividade.

Eu iniciei uma campanha junto à direção da escola a fim de desenvolver aulas no contraturno dos estudantes e propus a disponibilização de recursos financeiros para a compra de materiais diversos, que seriam investidos no potencial criativo das crianças. A ideia foi aderida, um pequeno recurso financeiro foi destinado e o projeto consistia em diversas atividades realizadas em uma oficina, tais como: Leitura de contos dramatizados, que posteriormente os estudantes transformavam em imagens; realização de pinturas inspiradas em obras clássicas; criação livre, desenho de memória.

Os estudantes foram convidados a participar da oficina, fui de sala em sala apresentar a proposta. A única condição era a disponibilidade de retornar à escola em seu contraturno. Como resultado, cerca de vinte estudantes demonstraram interesse e demos início ao projeto "Arte na Escola".

Durante a realização foram utilizados materiais específicos para o desenvolvimento das atividades em artes visuais, tais como tintas guache, papel cartão, pincéis, canecas (como godês), pratos de alumínio (como palhetas) e colheres (para manusear a tinta nos potes), os três últimos fornecidos pela cozinha da escola. Adicionalmente, com o intuito de incentivar um estudante que demonstrava grande habilidade no desenho de paisagens de memória, adquiri com recursos próprios um bloco de papel *canson* e nanquim. Marco Antônio, foi um destaque na oficina de arte e pode expor em uma coletiva, no Museu de Belas Artes.

Ao término das oficinas, uma exposição dos trabalhos produzidos foi realizada na escola. Para valorizá-los adequadamente, um espaço foi elaborado em uma sala vazia que se converteu em galeria. Os trabalhos foram devidamente emoldurados por mim com papel corrugado preto e toda escola convidada para uma visita a exposição. O resultado final foi muito bonito e repercutiu por toda a escola e o município, chamando a atenção da Secretaria de Educação. Esta, por sua vez, visitou a exposição e me convidou para atuar como multiplicador da ideia no Departamento da "Sala de Leitura" que funcionava dentro da Secretaria de Educação. Em seguida, ministrei oficinas para os professores que atuam na "sala de leitura" dentro das unidades escolares, apresentando a ideia do projeto "Arte na Escola". Como resultado dessas oficinas, uma exposição com trabalhos realizados pelos professores foi organizada na "Casa de Cultura de Belford Roxo".

O próximo passo do projeto consistiu em incentivar os professores a levarem a ideia para suas escolas e convidar os estudantes interessados a participarem. Para apoiar essa iniciativa, a Secretaria de Educação de Belford Roxo adquiriu uma grande quantidade de materiais de artes visuais, e eu passei a percorrer as diferentes escolas oferecendo as oficinas de leitura dramatizada e pintura. Ao final, foi realizada uma exposição itinerante em espaços culturais de destaque, incluindo a Casa de Cultura de Belford Roxo, o Sesc - Nova Iguaçu e o Metrô da Carioca. Um vernissage foi organizado para a abertura da exposição realizada no Sesc, também teve a apresentação do espetáculo teatral intitulado "O Príncipe Canário", que se trata de uma livre adaptação do conto de Ítalo Calvino, executado pelo grupo teatral composto por jovens na cidade de Itaboraí e onde estive à frente como diretor do teatro Municipal dessa cidade.

Após esse trabalho, fui convidado a trabalhar na Casa de Cultura de Belford Roxo, onde atuei por 12 anos. Local onde amadureci o meu espaço interno de educador. Durante esse período, foram realizadas diversas exposições e montagens teatrais com os estudantes que frequentavam a Casa da Cultura em busca das oficinas que eu ministrava. Preparava as oficinas de Teatro a partir de jogos da Viola Spolin, disponíveis na obra "Jogos Teatrais: o fichário" (Spolin, 2003) e os de Augusto Boal, em "Jogos para atores e não-atores" (Boal, 2002), onde ao término de cada semestre o grupo desenvolvia uma prática de montagem. Nas oficinas de desenho e pintura, desenvolvíamos técnicas diversas, como: lápis, óleo sobre tela, pastel e

aquarela. Sinto que as aulas de teatro na Baixada Fluminense também se tornaram um espaço terapêutico para os participantes, que muitas vezes eram encaminhados pela secretaria de saúde.

Aqui venho pontuar uma percepção que tenho em relação a importância da aula de teatro, que cria um ambiente inclusivo e diverso, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados. Isso era alcançado de diversas maneiras: através da seleção de textos e personagens que refletiam a diversidade do grupo, bem como através da promoção de uma linguagem inclusiva e de uma abordagem não discriminatória; um trabalho em grupo e onde o coletivo sempre tinha o direito de opinar.

As produções teatrais concebidas em conjunto com os jovens e adolescentes que frequentavam a Casa de Cultura de Belford Roxo são dignas de menção, tendo sido apresentadas diversas montagens, dentre as quais se destacam: "A Bruxinha que Era Boa", escrita por Maria Clara Machado, "O Pequeno Mozart", de Ruth Rocha, e "O Rouxinol e o Imperador da China", uma livre adaptação de um conto, vale destacar que o processo de criação teatral se baseou em técnicas de improvisação, dentre outras.

Durante uma aula de teatro, torna-se imprescindível a criação de um ambiente colaborativo, no qual os discentes possam sentir-se à vontade para expressar suas ideias e trabalhar em conjunto. A prática do trabalho em grupo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, ao mesmo tempo em que ensina aos estudantes o respeito às ideias de seus pares e a importância do trabalho em equipe. É notável a transformação comportamental que pude constatar a olhos vistos em sala de aula, e em meus anos de experiência nesse meio, tenho testemunhado mudanças incríveis entre os estudantes.

Além disso, ao refletir sobre minha própria formação tardia como plateia, outra questão que continua a me preocupar constantemente: a carência de espaços teatrais em Belford Roxo. É relevante mencionar que durante minha infância não havia nenhum local específico para apresentações teatrais na região. Dessa forma, a formação de plateia sempre foi uma inquietação presente em minha trajetória e algo que busco alcançar como horizonte para o futuro nos lugares em que venho trabalhar.

Um dos projetos que me debrucei foi intitulado "O Viajante"<sup>2</sup>. Trata-se de uma livre adaptação do clássico "O Pássaro Azul" e "o Alquimista" de Paulo Coelho, que levei às salas de aula das escolas em Belford Roxo. Aonde o teatro vai para dentro das salas de aula, com o objetivo de promover a formação de plateia entre os estudantes, com essa proposta foi possível alcançar um grande número de estudantes que nunca foram ao teatro. Nesse trabalho desempenhei o papel de dramaturgo, ator, diretor, figurinista e trilha sonora. Usando recurso financeiros próprios para a construção de todo material de cena.

Paralelamente à minha atuação como docente, ingressei em um grupo de teatro no Rio de Janeiro chamado Fudidos Privilegiados, onde participei de diversas leituras dramatizadas, palestras e duas montagens: "Arturo Ui" e "Coriolano". Foi nesse cenário que conheci Caco Coelho, que futuramente viria a ser um parceiro ao longo de anos na criação do grupo "circo de estudos dramáticos" e na produção de diversas montagens teatrais, incluindo "As Fenícias", "A Farsa", "Vestido de Noiva" e tantas outras.

No início dos anos 2000, tive a oportunidade de ficar à frente, como diretor, do importante Teatro João Caetano<sup>3</sup>, localizado no município de Itaboraí, ao longo de um período de quatro anos, onde desenvolvi um significativo trabalho educativo e de formação de plateia nesse importante espaço dentro da história teatral do país, palco onde famoso ator que deu nome ao espaço estreou. Para tal, implementei um conjunto de compromissos e agendas de programação, os quais incluíam ciclos de leituras dramatizadas e oficinas de montagem, todas voltadas exclusivamente para as artes cênicas. Os estudantes que participavam dessas atividades demonstravam uma genuína afeição pelo espaço teatral e também pelas aulas, as quais englobavam uma ampla gama de elementos, tais como expressão corporal, música, vocalização, canto, pirofagia, encenação de lutas com espadas, dança, entre outras disciplinas que se mostravam imprescindíveis para a produção teatral as quais buscávamos. Durante a realização dos espetáculos, foram desenvolvidas aulas de canto e trilha sonora composta especialmente para alguns desses trabalhos. A jornada à frente deste espaço foi de grande importância na minha formação como professor, artista e

---

<sup>2</sup> Página no facebook do espetáculo "O viajante": <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064001477417>

<sup>3</sup> <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=445218>

produtor. A produção se dava com a doação de materiais de escola de samba, fábrica de tecidos em Petrópolis e, na última montagem conquistamos um financiamento da própria prefeitura para a execução do trabalho.

Ao término de cada semestre, uma nova montagem era erigida e o palco do Teatro João Caetano se transformava em autêntico espaço de aprendizado, tanto para mim, na condição de diretor/professor/artista/produtor, recém-formado, quanto para os estudantes. O que se observava, nesse contexto, era uma aprendizagem experiencial, calcada na ideia de que o ensino de teatro deve se assentar na vivência, onde os estudantes eram estimulados a aprender por meio de uma prática. O aprendizado teatral, nesse sentido, não se restringe apenas ao domínio das técnicas de atuação, mas também diz respeito à autodescoberta e à criatividade, a experiência de vida, as relações sociais, aspectos que se manifestavam de modo espontâneo e natural. Era lindo ver as filas que se formavam para assistir à programação do teatro nos finais de semana, onde o espetáculo era composto pela própria comunidade.

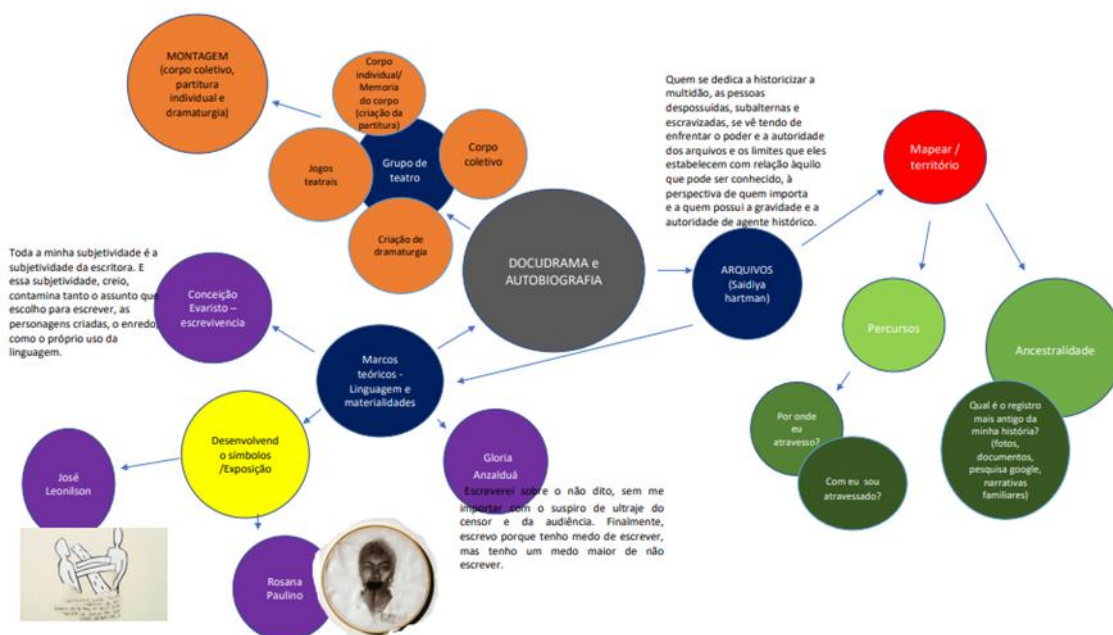
Assim, o objetivo da pesquisa empreendida ao longo do mestrado na UNIRIO consistiu em dar continuidade a essa linha de trabalho em sala de aula e como operário do teatro, explorando o poder da criação como um importante instrumento pedagógico, de pesquisa de território, para o professor e o estudante. Vislumbro que cada indivíduo é o criador de sua própria vida e protagonista de sua própria história. Desse modo, é necessário trazer à tona essa ideia do poder da criação e da importância de assumirmos a responsabilidade por nossas próprias narrativas e jornadas.



## Capítulo 2 - Percurso Teórico-metodológico: Os Afetos que Emergiram das Interações entre Território, Arquivo e Memória

A escolha das cores apresentadas no mapa mental abaixo, foi uma decisão estratégica, com o objetivo de organizar esse projeto, que foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024, reforçando a dinâmica das narrativas e a representação dos diversos aspectos do processo. Optei por cores complementares, ou seja, pares de cores posicionadas em lados opostos no círculo cromático, pois essas cores se contrastam e se complementam, refletindo as dinâmicas de construção de identidade, território e memória que estão sendo exploradas neste projeto político-pedagógico. Em uma tríade: território, artistas inspiradores e aulas de consciência teatral. Esta concepção pode ser apreciada na imagem a seguir (figura 1).

Figura 1: Mapa Mental



Fonte: autoria própria (2025).

As três combinações de cores complementares representaram:

Vermelho e Verde: construção do arquivo - Estão associadas ao reconhecimento dos territórios por parte dos estudantes, as genealogias familiares, a ancestralidade dos lugares e povos destes territórios e percursos feitos pelos estudantes nas atividades cotidianas que realizam nesses territórios. Considero esses elementos determinantes para a construção das narrativas pessoais e do reconhecimento dos espaços vividos.

Amarelo e Violeta: Representam os artistas que me inspiram e se constituíram como referências para as atividades propostas ao longo do projeto. A relação com essas cores simboliza as reflexões proporcionadas pelos artistas, auxiliando na construção das atividades de arte, no desenvolvimento das materialidades utilizadas por cada artista em suas obras e nas possibilidades criativas que os estudantes têm ao se inspirarem nas obras e nos caminhos de investigação de cada artista.

Azul e Laranja: Estas cores simbolizam o desenvolvimento da turma na disciplina eletiva de Consciência Teatral, com foco na construção de uma dramaturgia do corpo coletivo, na criação da dramaturgia do corpo-partitura/memória e na elaboração da dramaturgia escrita. A prática diária visa integrar jogos teatrais e de improvisação como ferramentas norteadoras para a produção dessas dramaturgias, com o objetivo de promover a evolução de uma expressão teatral.

Esse esquema de cores serve para organizar as diversas abordagens e atividades realizadas ao longo do ano letivo, compondo um mapa visual que acompanha o processo criativo e pedagógico.

Ao longo deste capítulo farei a descrição do processo de trabalho realizado com as turmas associando-o às referências conceituais e artísticas.

## 2.1. Docudrama: Um Olhar sobre Si e a Criação da Metáfora

No âmbito teatral, o docudrama é uma manifestação artística que combina elementos do teatro documentário e do drama, apresentando eventos históricos ou contemporâneos relevantes por meio de uma encenação dramática baseada em fatos reais. Depoimentos de pessoas reais, como testemunhas, vítimas ou especialistas, são frequentemente incorporados ao roteiro para aumentar a fidelidade da representação. De acordo com Edgar E. Willis (1951), o docudrama é um programa que apresenta informação ou explora um problema de forma dramática, com ênfase em seu significado social, proposição bastante alinhada ao que me propus a fazer ao longo do mestrado em ensino de artes cênicas.

O desafio que coloquei para as turmas pode ser pensado a partir das reflexões do poeta russo Vladimir Maiakovski (1893-1930), “A arte não é um espelho para refletir o mundo, mas um martelo para forjá-lo”<sup>4</sup>. A intenção em mobilizar a turma para um processo investigativo baseado em suas trajetórias de vida e localizando os respectivos territórios como elementos centrais para a criação, possibilitou que a escola também se tornasse um espaço de escuta, afeto e circulação dos repertórios existenciais destes estudantes.

Vladimir Maiakovski sugere que a arte não deve ser vista como uma mera representação da realidade, mas sim como uma ferramenta para mudá-la. Ao invés de apenas refletir a sociedade, a arte deve ser capaz de transformá-la, despertando emoções, questionando normas estabelecidas e provocando reflexões críticas. A frase reforça a ideia de que os artistas devem ser agentes de mudança e lutar contra a injustiça, a opressão e a desigualdade.

Na história do teatro brasileiro, é possível encontrar uma vasta quantidade de exemplares de docudramas teatrais que se destacam por sua relevância cultural e artística. O primeiro que vou destacar é a peça "Cacilda!" de 1998, uma produção concebida pelo diretor José Celso Martinez Corrêa no Teatro Oficina. A obra apresenta uma profunda análise da vida e obra da atriz Cacilda Becker. O espetáculo incorporou

---

<sup>4</sup> Verso do poema de Maiakovski, citado em CARVALHO, Acácio de. Exposição Trompe-l'oeil: uma ilusão teatral ou a inevitável (in)sustentabilidade. Museu Bienal de Cerveira, 05 fev. 2022 — 19 mar. 2022.

trechos de peças e filmes protagonizados pela artista, bem como depoimentos e entrevistas de pessoas que conviveram com ela, oferecendo uma perspectiva única sobre a trajetória dessa figura tão emblemática da cultura brasileira. Em uma entrevista concedida ao Centro de Pesquisa e Formação do Serviço Social do Comércio - SESC, Zé Celso, como é conhecido o diretor, expressou de forma categórica a relevância da cultura em nossas vidas, evidenciando sua paixão pelo teatro e seu comprometimento em fazer com que as artes ocupem um lugar central na sociedade.

Não existe educação sem cultura. Com a educação, você pode criar um rebanho, mas com a cultura é impossível, porque a cultura desperta o espírito crítico, desperta o utópico, desperta o sonho, a poesia, a liberdade, e faz você entender através das máscaras sociais. Você passa a entender o coletivo. Você não vai ficar vendo só do ponto de vista da sua categoria, da sua classe. Você começa a ver as coisas de outra maneira. (Martinez, 2013, p. 1).

O trecho acima citado enfatiza a importância da cultura na formação humana e na educação, estimulando o pensamento crítico, a imaginação e a sensibilidade, e desenvolvendo a consciência coletiva. Zé Celso dialoga com as ideias de Paulo Freire ao compartilhar dessa visão, reconhecendo que a cultura é um elemento essencial para a educação libertadora e transformadora. Ambos acreditam que o papel do professor não é apenas transmitir conhecimentos, mas também criar condições para que os estudantes possam desenvolver sua capacidade de pensar e agir de forma autônoma e consciente em uma perspectiva subjetiva. Portanto, a cultura é vista como um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada, onde a educação se baseia na valorização das experiências e saberes dos indivíduos, e na compreensão e transformação da realidade em que se vive.

Com o intuito de explorar a rica matéria que é a vida cotidiana, o docudrama serviu de referência para as proposições pedagógicas de investigar as memórias afetivas dos estudantes do ensino médio e suas influências em suas vidas, com vistas a convertê-las em dramaturgia, artes visuais e poesia.

Por exemplo, o trabalho desenvolvido por uma das estudantes do terceiro ano da turma de 2024 trouxe um pequeno fragmento de vídeo onde ela tece reflexões

sobre sua vida, articulando a narrativa por meio de força poética e dramática<sup>5</sup>. O vídeo foi compartilhado na página “memoafeto” no Instagram® do projeto.

Paulo Freire nos presenteia em um de seus escritos com essa incrível reflexão:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] O docente que ensina, ensina alguma coisa a alguém. E é preciso que essa coisa ensinada seja significativa para o estudante, para o educando. Significativa não apenas no sentido de sua utilidade imediata, mas como algo que faça sentido para ele em termos de sua vida, em termos de suas necessidades, em termos de sua expectativa, em termos de seu horizonte. Aprendizagem e ensino, então, só se explicitam na relação que envolve docentes e discentes em um processo de investigação crítico da realidade. (Freire, 2002, p. 25)

A relação entre as ideias de Zé Celso e Paulo Freire está centrada na valorização da cultura como fator essencial para a formação humana e educacional.

Os percursos explorados ao longo do trabalho em sala de aula contaram com essa perspectiva investigativa do docudrama, possibilitando a interdisciplinaridade, tanto como forma de enriquecer o estudo de disciplinas como História, Português e Literatura, quanto como forma de incentivar a produção de trabalhos artísticos realizados pelos próprios estudantes. A pesquisa acadêmica contribuiu significativamente para o desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas em propostas mais criativas.

É necessário criar espaços para que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver suas próprias narrativas, que elas possam julgar quais conhecimentos são mais pertinentes para a realidade em que vivem em vez de ser bombardeadas com conteúdo desvinculados da prática e que obviamente não tem sentido para a sua vida. (Merisio; Araújo; Silva, 2019, p. 185).

Ademais, em momentos subsequentes, durante o desenvolvimento das práticas, é possível utilizar recursos multimídia a fim de conceder vida às histórias documentais. Nesse sentido, foram incorporadas imagens e vídeos reais, integrando elementos visuais e sonoros para enriquecer a experiência do público. Também foi criada a página no @instagram, que permitiu um alcance ainda mais amplo e uma difusão das narrativas construídas pelos estudantes de forma inovadora e

---

<sup>55</sup>[https://www.instagram.com/reel/C-JiZKfg1pj/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/C-JiZKfg1pj/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

contemporânea, possibilitando que outros estudantes da escola e pessoas da comunidade acessem o conteúdo produzido pelas turmas. Vale destacar que foram tomados os cuidados éticos sobre a decisão da publicação dos materiais produzidos.

As propostas foram diversas, desde desenhar um mapa de suas vidas, ao registro por meio de fotos, vídeos e áudios das afecções. Partindo da pergunta “O que há no meu território?” eles puderam desenhar, fotografar, registrar falas, entrevistar familiares e personalidades locais. E o papel do professor foi de orientar e provocar a abertura de caminhos para o mapeamento afetivo do território, contribuindo também para a produção de dramaturgias que reflitam as suas inquietações e vivências.

Buscar novas narrativas nas comunidades, onde a violência é muitas vezes considerada o único componente possível, é de suma importância. Repensar e produzir novas narrativas é essencial para criar novos caminhos.

Trazer essas inquietações como professor, ou as próprias inquietações que essas práticas têm me convocado, é um convite a revisitar minha existência e os lugares de docência, como sempre me interroguei sobre os espaços. Tentar aterrissar isso com a prática docente junto à turma é questionar o quanto estou em permanente interrogação sobre o trabalho dos conteúdos em sala de aula. Exercitar essa abertura e refletir sobre uma educação antirracista e um olhar decolonial para uma nova prática docente é um desafio na produção/construção de conhecimento nas salas de aula.

## **2.2. Vida e Obra se Entrelaçam no Processo Criativo**

Durante os primeiros bimestres, os estudantes foram introduzidos à vida e obra de diversos artistas, o que possibilitou uma reflexão sobre a relação entre a experiência pessoal e a criação artística. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um processo que valoriza as experiências de vida dos estudantes, permitindo-lhes integrar o conhecimento às suas vivências. Neste sentido, considere que, ao explorar as biografias dos artistas selecionados para o projeto, os estudantes poderiam compreender como as experiências de vida - incluindo o contexto social, político e cultural - influenciam nas escolhas estéticas e na criação de narrativas. Esse

entendimento seria estratégico para o desenvolvimento de uma identidade artística conectada intimamente às experiências vividas pelos estudantes.

Além disso, propus a construção de arquivos pessoais, os quais funcionaram como uma extensão de suas identidades e histórias, sendo também um recurso disponível para a elaboração dos trabalhos futuros. Essa prática contribuiu para estabelecer uma conexão entre as vivências pessoais e a arte, considerando a memória como um recurso essencial na construção da identidade. Ao integrar objetos, documentos e imagens em seus arquivos, os estudantes tiveram a oportunidade de conectar o passado ao presente, refletindo também sobre seu futuro. Vygotsky (1998) enfatiza a importância do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo e na formação da identidade, pois ele possibilita que os indivíduos internalizem os elementos culturais e históricos de sua realidade. Nesse sentido, a criação do arquivo pessoal representou uma estratégia eficaz para integrar essas experiências ao processo de aprendizado artístico. Mais adiante, detalharei como inseri a proposta da construção desse arquivo no dia a dia da sala de aula.

### **2.3 Dinâmicas de Colaboração e Expressão Artística: Conectando Territórios, Memórias e Criatividade no Processo Pedagógico**

O mapeamento dos territórios foi uma das atividades proposta como ferramenta pedagógica e acionadora das memórias afetivas. Realizado de forma participativa, tal processo permitiu aos estudantes a expressão de suas experiências por meio de fotos dos percursos cotidianos. Essas imagens serviram de base para produções artísticas, dentre elas, pintura, bordado e vídeo, e deram origem a narrativas que enriqueceram o entendimento sobre as vivências dos estudantes em seus territórios. O material coletado para a construção dos arquivos, incluindo imagens, áudios, vídeos, documentos e objetos pessoais, foram organizados e contribuíram para as atividades do terceiro bimestre como parte implícita dos produtos criados.

Para a elaboração das propostas de trabalho em sala de aula, foram apresentados artistas e pensadores que serviram de referência e inspiração, contribuindo no desenvolvimento do projeto. Essas referências proporcionaram

direções para as atividades, conectando teoria, prática e criação artística. Um exemplo de inspiração foi o artista Leonilson<sup>6</sup>, cujos bordados e objetos cotidianos criam uma espécie de autobiografia subjetiva, revelando os dramas da contemporaneidade. A utilização de materiais simples, como tecidos e cristais, demonstra diversas possibilidades na construção de produções artísticas.

No primeiro semestre, o trabalho foi direcionado para a integração do coletivo e a apresentação de diferentes linguagens artísticas. Artistas como Leonilson, já mencionado, e Maria Mariana (1992), com seu texto *Confissões de Adolescentes*, inspiraram os estudantes a criar diários pessoais e a explorar a escrita dramatúrgica. Além disso, a obra de Conceição Evaristo (2016), com sua noção de "escrevivência", e o trabalho de Rosana Paulino, de resgate de memórias familiares e históricas, foram fontes valiosas para o desenvolvimento das atividades. A artista Adriana Varejão foi uma referência importante, com sua abordagem crítica à colonialidade e a ressignificação dos signos do Brasil colônia. Outros pensadores incorporados a essa abordagem foram Saidiya Hartman (2022), que analisa a possibilidade da criação da ficção a partir do que não é dito nos arquivos, e Maxwell Alexandre, que utiliza o corpo, o conceito de pardo e o território como ferramentas de criação, explorando espaços internos e externos.

No terceiro bimestre, o foco foi no aprofundamento com a apresentação das propostas criativas a serem desenvolvidas, a sistematização dos materiais pessoais coletados no primeiro semestre, a prática e desenvolvimento dos produtos artísticos e pôr fim a culminância do processo com a exposição dos trabalhos. A exposição incluiu apresentações de artes visuais, cenas teatrais e curtas-metragens, todas baseadas no material levantado anteriormente.

Uma das dificuldades mais recorrentes durante o desenvolvimento do projeto foi a necessidade de aprofundar a análise das imagens e das obras dos artistas. Ao longo dos meus trinta anos de magistério, pude observar que, inicialmente, as pessoas tendem a realizar uma leitura superficial, limitando-se a aspectos visuais imediatos e desconsiderando fatores cruciais, como o material utilizado, além do

---

<sup>6</sup> Leonilson foi um dos principais artistas da Geração 80, destacando-se pela fusão de múltiplas linguagens artísticas como pintura, desenho, escultura e bordado, e por seu enfoque autobiográfico e introspectivo, explorando temas como identidade, sexualidade e a morte.



contexto histórico e social em que as obras foram produzidas. O objetivo deste trabalho pedagógico, nesse momento, foi incentivar uma leitura crítica e reflexiva, que ultrapassasse a percepção inicial, promovendo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada das obras, por meio de uma prática de percepção na qual a imagem se revela como portadora de múltiplas narrativas, como tempo, espaço, materiais e técnica.

Assim, a prática da leitura vertical das imagens, proposta por Arnheim (2004), visou uma análise aprofundada que considerou não apenas a forma visual, mas também o contexto histórico e social. Arnheim (2004, p.13) afirma que "Toda a percepção é também pensamento, todo o raciocínio é também intuição, toda a observação é também invenção". Esse tipo de leitura crítica possibilita a compreensão das obras de arte de maneira mais holística, reconhecendo os diversos fatores que influenciam sua criação e interpretação, e estabelecendo conexões entre a obra e os contextos nos quais ela se insere.

O desafio foi grande, pois muitas escolas ainda não priorizam a alfabetização visual em seus currículos, como apontam Vygotsky (1998) e Freire (1996), que defendem a importância de uma educação que promova a interação social e a reflexão crítica. A alfabetização visual deve ser considerada uma competência fundamental, já que as imagens estão presentes em nosso cotidiano e são fontes de múltiplos significados. Ao aplicar a teoria da leitura crítica das imagens (Arnheim, 2004), o projeto buscou fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias para que se tornassem mais críticos e conscientes no consumo de imagens em suas vidas cotidianas.

No desenvolvimento do projeto, foram introduzidas ferramentas analíticas para que os estudantes pudessem refletir sobre os elementos formais das imagens, como composição, cor, iluminação, perspectiva, volume, profundidade e o uso de símbolos. Além disso, buscou-se estabelecer uma conexão entre o conteúdo visual e as mensagens implícitas que ele transmite, promovendo uma compreensão mais profunda da obra. A prática do questionamento constante foi estimulada, incentivando-os a investigar a intenção do autor da imagem, o público-alvo e os possíveis impactos das imagens na sociedade. Essas ferramentas tinham como objetivo não apenas capacitar os estudantes para a decodificação técnica das imagens, mas também criar

meios para um diálogo com as obras apresentadas em sala de aula e, ainda, construir um posicionamento crítico diante do vasto fluxo visual presente em seu cotidiano, tanto nas ruas quanto nas redes sociais, buscando o desenvolvimento de uma consciência mais aguçada sobre o poder das imagens e os efeitos que elas podem ter na construção de significados e na formação de visões de mundo na sociedade contemporânea.

Uma das atividades do projeto foi a criação colaborativa por meio da construção coletiva de um painel visual. A intenção foi buscar representar as percepções dos estudantes sobre a comunidade escolar e o território onde residem. A ideia foi que esse painel ultrapassasse o limite de uma mera manifestação estética, integrando uma abordagem sensorial e incentivando a exploração por exemplo, de sentimentos, cores, cheiros, texturas e narrativas. Segundo Freire (1996), a educação deve ser entendida como um espaço de criação coletiva, onde os estudantes podem expressar suas percepções e visões de mundo. Nesse sentido, o painel não se constituiu apenas como um produto artístico, mas como um exercício reflexivo e de compartilhamento, no qual os estudantes trouxeram à tona suas experiências pessoais, traduzindo-as visualmente em uma obra coletiva, refletindo suas identidades e as relações com o ambiente ao seu redor.

A construção desse painel enfrentou desafios relacionados ao ambiente de ensino tradicional, que muitas vezes não favorece a colaboração. Observo que as salas de aula tradicionais, muitas vezes superlotadas, com suas carteiras rígidas e dispostas em filas, não favorecem uma dinâmica coletiva. Com isso, a mudança para espaços mais flexíveis, como o auditório, sala de artes e a sala *maker*, permitiu a interação de maneira mais fluida e colaborativa, desenvolvendo uma espécie de atmosfera criativa, cheia de energia. Como destaca Vygotsky (1998), o ambiente de aprendizagem deve ser flexível, permitindo que os estudantes se engajem ativamente na construção do conhecimento de forma interativa. Ao permitir a livre circulação de ideias e expressões, o projeto pode possibilitar uma experiência de aprendizado mais rica e dinâmica.

## **2.4 A Profundidade das Histórias Pessoais: Entrevistas Biográficas e Dramaturgia**

Uma das estratégias para o trabalho com arquivo e memória foi a realização de entrevistas com as famílias dos estudantes e membros da comunidade escolar. Essas entrevistas possibilitaram o acesso às próprias histórias, proporcionando um espaço de reflexão sobre suas origens, crenças, experiências e sonhos de vida. A organização do processo foi feita por meio da elaboração de roteiros de conversa que abordaram temas como: sonhos pessoais, experiências de fé, preconceito e educação. Esse processo permitiu que os estudantes revisitassem suas trajetórias de maneira reflexiva, promovendo uma maior compreensão de si mesmos e de seu contexto social, ao mesmo tempo em que estimulou a valorização de suas narrativas pessoais dentro do projeto educativo da escola.

A partir dessas entrevistas, foram desenvolvidos diversos trabalhos que possibilitaram a introdução dessas histórias pessoais no material artístico, como por exemplo, minidocumentários e dramaturgias. Ao representar personagens de suas próprias famílias ou da comunidade escolar, eles exploraram suas identidades de maneira simbólica e performática. A dramatização das histórias pessoais ofereceu uma abordagem criativa e subjetiva das memórias, permitindo-lhes conectar as experiências de vida ao processo de construção de suas identidades. Essa prática não apenas enriquece o aprendizado na sala de aula, mas também favorece a valorização e a compreensão das narrativas individuais, promovendo um ambiente de respeito e reconhecimento das diversas trajetórias de vida dentro da comunidade escolar.

## **2.5 A Construção Singular e Coletiva dos Trabalhos**

Começamos o terceiro bimestre desenvolvendo três trabalhos que foram produzidos individualmente, aula a aula, e, em um segundo momento, na culminância do projeto de mostra de artes, se transformaram em uma produção coletiva. São eles:

1) "Varal do Território" - neste trabalho, os estudantes fotografaram dois aspectos de seus territórios: o que amam e o que odeiam no lugar onde moram. As fotos foram impressas em preto e branco, em folha de ofício, e, em seguida, os

estudantes trabalharam com interferências sobre essas imagens, refletindo sobre como são afetados por elas e quais inquietações os levaram a realizar essas intervenções (podendo utilizar emojis, desenhos, texturas e pintura). Para essa atividade, disponibilizei cola, pinceis, papéis coloridos, impressões de imagens, lápis de cor, canetinhas e lápis de cera. Salientei que aqueles que quisessem usar outros materiais, poderiam trazê-los.

O nome "Varal do Território" se deve ao fato de que as obras foram pensadas para serem expostas no corredor da escola, penduradas em um barbante, formando uma espécie de varal.

Desenvolvi este trabalho a partir da leitura do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, onde ele observa uma exposição que ocorria em uma das escolas que visitou, conforme descrito abaixo.

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição\* de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (Freire, 1996, p. 70).

Esse trecho do livro destaca a importância de vincular a educação à realidade dos estudantes. Ensinar não se resume à transmissão de conteúdo; é fundamental compreender o contexto social, os sonhos e os desafios que eles vivenciam. O autor enfatiza que a educação é um ato político e que, ao nos desconectarmos da realidade dos estudantes, perpetuamos práticas pedagógicas que os marginalizam.

Nesse sentido, a proposta de criar trabalhos a partir de fotografias que retratam os territórios dos estudantes na atividade "O que eu amo, o que eu odeio" funcionou como um catalisador para a reflexão crítica. Ao imprimirem sentimento nas imagens, a partir de suas subjetividades, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre os territórios onde vivem. Essas imagens não apenas revelam a diversidade das experiências, mas também ressaltam a necessidade de reconhecê-las como um

material valioso para compreender o ambiente no qual a escola está inserida. Essa conscientização tem me levado a repensar as metodologias de trabalho, adotando uma prática pedagógica mais inclusiva, na tentativa de valorizar os saberes dos estudantes e os incentivar a construir suas próprias narrativas, na busca por um futuro mais justo e representativo. Ao refletirem sobre os territórios onde vivem, os estudantes desenvolvem também uma percepção crítica de como o ambiente os afeta e de como podem, por sua vez, influenciá-lo.

A citação de Freire nos convida a repensar nossa prática pedagógica, buscando uma educação que valorize a individualidade e a realidade dos estudantes. Criar um ambiente de aprendizado mais rico e transformador envolve uma educação contextualizada, com uma prática crítica e uma relação horizontal em sala de aula. É essencial promover a diversidade e a representatividade, resultando em uma aprendizagem significativa baseada nas realidades sociais dos estudantes.

Outro aspecto que foi considerado na escolha da atividade foi que, ao buscar caminhos que permitam experiências práticas, podemos fomentar reflexões profundas. Assim, fui tateando o início da quebra de barreiras e da construção da sala de aula como um espaço de diálogo e transformação.

2) "As Cores na Escola ou a Pele que Eu Habito" - neste segundo trabalho, inspirado na obra "Polvo" <sup>7</sup> de Adriana Varejão, cada estudante fez cinco recortes de papelão com dimensões de 10 x 10 cm. Através das misturas de cores da tinta guache, que disponibilizei em sala de aula, os estudantes buscaram encontrar a cor de sua pele e, em seguida, cada um criou mais quatro variações de tom de pele. Essas cores foram utilizadas para pintar os recortes de papelão. Depois, formamos vários grupos, e cada um ficou responsável por criar cartazes com os recortes, colando-os em uma cartolina e escrevendo palavras e reflexões sobre a diversidade das cores de pele. Além disso, foram acrescentados desenhos e pinturas, formando uma obra coletiva. Este trabalho também foi pendurado no corredor da escola como parte da exposição no dia da culminância.

---

<sup>7</sup> O #AnáliseAQA é um quadro do canal Artequeacontece, onde se realiza uma análise detalhada de obras clássicas da História da Arte, explorando seus significados e simbologias. Neste episódio, pode-se ver um pouco mais sobre a série "Polvo", da artista brasileira Adriana Varejão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ugy61skhcb0&t=5s>.

Escolhi a obra “Polvo”, de Adriana Varejão, pois entendo que a artista busca a multiplicidade das tonalidades das cores das peles e nos provoca a discussão sobre a miscigenação, que é retratada como uma parte importante da formação da identidade brasileira. Varejão utiliza signos em suas obras para apresentar questões sobre estereótipos de cor e incentivar a reflexão a respeito. Quais são as estratégias pedagógicas possíveis para naturalizar a diversidade?

Observando a obra da artista e o modo como ela se retratou com as mais diferentes tonalidades de pele, notamos que a série Polvo (2013-2014) não legitima e autoriza apenas uma única “cor de pele” - o rosa claro -, mas, ao contrário disso, enfatiza as diversas combinações e possibilidades que existem entre as cores e culturas em uma paleta de tons variados. Sobre isso, a artista comenta que pele é “[...] território; é casa e morada. Talvez por isso, esse último trabalho [a série Polvo] reflita muitos de seus projetos. Trata-se, assim, de uma reflexão sobre cor, pele, pintura e criar a partir do próprio ato de criação e classificação (Schwarcz; Varejão, 2014. p. 339 apud Rodrigo, 2017, p. 48).

A partir das discussões abertas e inclusivas em sala de aula sobre questões raciais, estigma e discriminação, foi possível buscar representatividades históricas e articular a luta pelos direitos civis em diferentes contextos históricos. Essas reflexões permitiram aos estudantes a reflexão sobre a diversidade cultural e étnica do país, mas também sobre os efeitos da violência da colonialidade na conformação do racismo, além de incentivá-los a reconhecer e respeitar as diferenças, o que pode contribuir para o enfrentamento do racismo.

Para práticas como essa, é importante que a escola proporcione um ambiente seguro, respeitoso e acolhedor, além de incentivar a leitura de obras de autores e autoras negras, bem como a inclusão de atividades que promovem o diálogo e o respeito à diversidade.

Quando Varejão nos apresenta a série “Polvo” (2013-2014), ela chama a atenção para a multiplicidade de cores de pele. É muito comum ainda hoje que, ao propormos aos nossos estudantes que usem o “lápis de cor de pele”, eles utilizem um lápis da cor rosa claro, que representa um grupo de pessoas brancas. O fato é que isso nos leva a estabelecer padrões preconceituosos e estereotipados sobre o que é certo e errado. Rodrigo (2017) aborda esse tema e nos alerta sobre a importância de questionar e desconstruir esses padrões estabelecido pelas indústrias na produção das cores:

Quando observamos os desenhos dos estudantes e alunas em sala percebemos o quanto são condizentes a um padrão estético e cultural ao qual, inclusive, muitas vezes, não os representa. Seus desenhos são bastante parecidos entre si. Pintados, na maior parte das vezes, com as mesmas cores e delimitados por traços contínuos e rígidos, característicos dos estereótipos. Existe uma uniformidade que padroniza os desenhos das crianças e adultos/as, dificultando o desenvolvimento de traços com texturas e ritmos visuais diferentes. Compreendemos que os estereótipos materializados nos desenhos infantis podem influenciar comportamentos preconceituosos como, por exemplo, a construção de opiniões e julgamentos sobre o que é "bonito" e "feio", "certo" e "errado" e "melhor" e "pior" (Schwarcz; Varejão, 2014. p. 339 *apud* Rodrigo, 2017, p. 54).

Deste modo, experimentar formas artísticas livres na criação permite abordar a desconstrução de preconceitos e estereótipos, o que é fundamental para a proposta desta atividade criativa, onde a comunidade escolar poderá se ver representada.

3) "Da Janela da Minha Casa" - para esta proposição, inicialmente, a ideia desse terceiro trabalho foi de que os estudantes fotografassem o que veem do lado de fora das janelas de suas casas. Em seguida, as imagens foram impressas em preto e branco, com a intenção de registrar os territórios. Sugeri a ideia de interferir nas fotos, sobrepondo novas imagens, mas sem perder a imagem original. O objetivo foi desenvolver e representar o que gostariam de ver através de suas janelas, confrontando isso com o que realmente observam.

Para a apresentação na culminância desse trabalho, cada estudante desenhou uma janela em um grande papel (bobina) e colou seu trabalho ao centro, transformando este, que inicialmente seria um trabalho individual, em uma configuração coletiva.

O desenvolvimento desse trabalho permitiu a imersão nas realidades, subjetividades e percepções dos estudantes. A proposta não apenas incentivou a expressão individual, mas também promoveu um diálogo coletivo sobre as experiências vividas em seus territórios. Através desse processo, os estudantes foram desafiados a confrontar suas visões de mundo, considerando tanto o que observam ao olhar pela janela quanto o que desejaríamos ver.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo (Freire, 1996, p. 39).

A citação de Paulo Freire, destaca a importância de enxergar a história e o futuro como possibilidades, reflete diretamente essa experiência. Ele nos lembra que "o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade" é fundamental para que possamos moldar nossas realidades e transformar nossos contextos. Nesse sentido, as intervenções artísticas realizadas pelos estudantes se tornaram um espaço de criação e esperança, onde eles puderam imaginar e representar um futuro desejável.

A atividade também evidenciou a necessidade de um ensino que valorize a subjetividade e as realidades locais, reconhecendo que a educação deve ser um processo significativo e conectado à vida dos estudantes. A coletividade do trabalho final, com as janelas desenhadas em papel pardo, simboliza a união de vozes e a construção de um futuro mais inclusivo e representativo.

Ao final da primeira etapa de execução dos trabalhos individuais apresentados anteriormente, foi iniciado o desenvolvimento dos projetos em grupos. As turmas se dividiram livremente, e cada grupo escolheu as atividades a serem realizadas com base em suas afinidades e interesses. Para o desenvolvimento dessas propostas, dedicamos quatro semanas.

É importante destacar que o número diversificado de atividades apresentadas simultaneamente, surgiu como uma tentativa de contemplar os interesses de turmas numerosas e estudantes diversos. Tivemos estudantes que se interessaram mais por artes visuais, outros pela escrita e alguns preferiram encenações teatrais. Há até aqueles que não se interessaram por nada do que foi apresentado.

Foi desafiador construir com as turmas o entendimento do que significa um percurso para o desenvolvimento de um projeto. Sendo necessário tempo, trabalho, persistência, organização e reflexão para alcançar o êxito.

4) "Aqui Existem Sonhos" - para a seguinte atividade, considerei que diversas escolas adotam a perspectiva dos sonhos da comunidade escolar como forma de fortalecer os vínculos entre a escola e as famílias. Cito aqui que segundo o *site* Educação Integral (2013), a Escola Municipal Antônio Stella Moruzzi, em São Carlos, desenvolve um projeto baseado nos sonhos da comunidade escolar, desde 2003. Essa abordagem tem como objetivo criar um ambiente colaborativo e participativo, no



qual professores, estudantes, direção e pais compartilham suas expectativas e desejos para a escola e para a vida. Os sonhos recolhidos durante essas atividades servem para a construção de um planejamento coletivo, permitindo que todos os envolvidos trabalhem juntos para viabilizar as propostas da comunidade escolar no decorrer do ano letivo. Essa experiência teve como resultado, um aumento significativo no envolvimento dos pais, que passaram a mediar atividades Literárias e oficinas de informática, além de contribuir para uma gestão mais integrada e eficiente na escola. Também assisti a uma proposta semelhante em uma das aulas durante o mestrado, em 2024, apresentada pela estudante Natali Barbosa, que trabalha com essa dinâmica nas prisões do estado do Rio de Janeiro. Natali faz parte da equipe do Programa Cultura na Prisão, coordenado pela Profa. Dra. Natália Ribeiro Fiche, do Departamento de Interpretação. Na atividade, a equipe se dirige até as portas dos pavilhões dos presídios, onde se formam filas de parentes dos encarcerados. Nessa espera, a equipe do projeto recolhe os sonhos dos parentes por meio de pequenos relatos escritos em papéis coloridos, enquanto aguardam para visitar seus familiares.

Assim sendo esse grupo de estudantes trocará um pequeno doce pelo relato de um sonho com a comunidade escolar, que incluirá professores, equipe administrativa, estudantes e até mesmo familiares. Esses relatos foram gravados. No dia da culminância, foi apresentado um curta-metragem. O roteiro do projeto é simples: um ou mais estudantes apresentadores introduziram a proposta e, em seguida, apresentaram os depoimentos dos sonhos recolhidos, oferecendo um desfecho reflexivo e finalizando com a ficha técnica do curta.

Ressalto que o professor Paulo Freire nos provoca e nos convida a uma importante reflexão sobre o tema. Cito aqui o autor.

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro

em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 1996, p. 30).

A citação de Freire enriquece essa reflexão ao nos lembrar que o ser humano é, por natureza, inacabado e em constante busca. Essa perspectiva se reflete na atividade, onde os estudantes, ao compartilharem seus sonhos, não estão apenas reconhecendo suas realidades, mas também se engajando em um processo criativo que os conecta com o mundo e com os outros, vislumbrando um futuro. Dessa forma, eles estão fazendo história e cultura, transformando a experiência de aprendizado em uma ação significativa que transcende os limites da sala de aula.

A atividade proposta, promoveu não apenas a reflexão sobre suas realidades, mas também um espaço para que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas. O formato de produzir um curta-metragem e em um ambiente colaborativo e artístico, onde os estudantes têm a oportunidade de expressar sua individualidade e, ao mesmo tempo, se integrar em um projeto coletivo. Essa experiência reforça a ideia de que a educação deve ser um processo dialógico, onde todos aprendem e ensinam mutuamente.

A proposta de verbalizar os sonhos, como defendida nesta atividade “Aqui Existem Sonhos”, encontra ressonância em reflexões sobre a reinvenção da linguagem, algo explorado pela escritora Virginia Woolf em sua prática de reimaginar palavras para contar histórias novas e subversivas. No contexto educacional, essa proposta adquire grande importância, pois ao incentivar os estudantes a verbalizarem seus próprios sonhos e aspirações, abre-se um espaço criativo e transformador para a reinvenção das narrativas pessoais e coletivas. A citação de Woolf é retomada por Ursula K. Le Guin em "*The Carrier Bag - Theory of Fiction*", que também propõe que a ficção não se limite a histórias de heróis, mas seja entendida como uma “bolsa” capaz de carregar múltiplas possibilidades e vozes, ampliando o horizonte da narrativa. Ao verbalizar seus sonhos, os estudantes se tornam protagonistas de suas próprias histórias, tendo a oportunidade de reimaginar o mundo ao seu redor - tal como Woolf fez ao redefinir o conceito de heroísmo ao descrevê-lo como sendo uma garrafa.

Quando estava planejando o livro que acabou se chamando '3 Guinéus' (primeira moeda britânica feita a máquina, era de ouro e proveniente da Guiné) Virginia Woolf escreve um cabeçalho em seu caderno, um glossário; Ela planejava reinventar as palavras em inglês, de modo a contar uma diferente história. Uma das palavras desse glossário é Heroísmo, definido como um 'garrafismo'. E herói no dicionário de Woolf é uma garrafa. O herói como uma garrafa é uma

rigorosa reinvenção. É o que agora proponho, é a garrafa como o herói.  
(Le Guin, 2021, p. 18).

Nesse sentido, dar voz aos sonhos não é apenas um exercício de expressão, mas também um caminho para a construção de narrativas mais plurais e criativas, que abrem novas possibilidades para o futuro e fortalecem o protagonismo de cada indivíduo.

5) "Conhecendo José Leonilson" - nessa atividade criamos um diálogo com as obras do artista, que com sua escrita poética e traços delicados, transformou sua produção em uma rica narrativa autobiográfica, subjetiva e política, que expõe os dramas e angústias contemporâneas. Este grupo de estudantes desenvolveu um trabalho em diálogo com obras como a "Instalação sobre duas figuras" deste artista, entre outras obras. O tema do trabalho partiu das inquietações e subjetividades do grupo, refletindo e investigando as possibilidades de materialidades para uma prática artística, além de se inspirar na obra do artista para o desenvolvimento do trabalho coletivo.

A última obra de Leonilson, citada acima e que é intitulada Instalação sobre Duas Figuras (1993), pode ser vista como uma espécie de carta de despedida do artista. Já muito doente devido a complicações ligadas à AIDS, Leonilson sabia que sua morte estava próxima e, em sua produção final, reflete sobre seu legado artístico e até mesmo sobre a possibilidade de uma vida após a morte. Como destacado no programa Uma Obra Por Vez, a instalação revela a profunda angústia e o questionamento sobre a finitude da vida e a permanência da arte: "Essa obra é uma reflexão sobre o que fica, sobre o que permanece, sobre o que sobrevive após a morte" (citação do programa Uma Obra Por Vez, 2024)<sup>8</sup>. Esta obra de Leonilson, com sua carga simbólica e emocional, oferece uma janela para entender o artista em seus últimos momentos de criação, marcada pela consciência da morte iminente e pela busca por um sentido de transcendência através da arte.

---

<sup>8</sup> Essa última obra realizada pelo artista Leonilson pode ser interpretada como uma espécie de carta de despedida. Enfrentando complicações graves devido à Aids, Leonilson sabia que sua morte estava próxima. Nesta obra, ele parece refletir sobre seu legado como artista e sobre a possibilidade de uma vida após a morte. No episódio do programa UMA OBRA POR VEZ, exibido pelo canal Arte1, é possível conhecer um pouco mais sobre a obra "Instalação sobre Duas Figuras", de 1993, de Leonilson. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OV2hHHG-vEw>.

O artista foi apresentado às turmas no primeiro e segundo bimestre, não apenas por meio de suas obras, mas também através de entrevistas e fragmentos do documentário Paixão de JL<sup>9</sup>. Nesse documentário, o próprio artista assume o papel de narrador, oferecendo uma perspectiva íntima sobre sua vida e seu processo criativo. Um aspecto fundamental que possibilitou o desenvolvimento dessa obra documental foi a prática sistemática do artista em registrar, em fitas cassete, suas inquietações, reflexões e inspirações. Essas gravações incluem impressões de que ele captou a partir de filmes que assistiu, bem como suas reflexões sobre a guerra no Iraque e seu impacto pessoal e atravessamentos e inquietações que se deu em sua vida. O documentário oferece um rico material que revela o processo criativo do artista, permitindo ao público compreender melhor suas motivações e a profundidade de sua produção. Assim, a combinação entre a visualidade de suas obras e a sonoridade de suas reflexões cria um diálogo multidimensional, enriquecendo a experiência do espectador e aprofundando a compreensão do legado artístico que ele deixou.

A obra de Leonilson nos convida a explorar diversas possibilidades criativas, utilizando materiais que ele incorpora do cotidiano, como escrita/diário, áudio/diário, bordados, tecidos, cristais, cadeiras, lápis, papel, telas e tinta e outros. É importante destacar que ele vem de uma família profundamente religiosa, onde o pai trabalhava em uma loja de tecidos e a mãe era costureira. Esses elementos familiares e simbólicos desempenham um papel importante na dinâmica de construção de suas obras, refletindo uma conexão com o universo do trabalho manual e da simbologia do dia a dia. Em uma entrevista, Leonilson expressa brevemente como se dá a construção e a materialização de suas obras, dizendo:

Eu sempre tive costume de escrever, bastante, eu tenho algumas gavetas de coisas escritas. Mas eu também pinto, eu também bordo, eu faço desenho. Esses trabalhos são a minha autobiografia, eles são o meu diário...um dia pego e vejo uma ideia que é, uma frase, outro dia eu vejo uma imagem, que é importante pra mim. Isso tudo eu vou guardando dentro de mim. Sabe? Aí tem uma hora que isso tudo exige uma materialização. Essa hora é que acontece o trabalho (Leonilson, 2014).

---

<sup>9</sup> A sinopse do filme aborda o artista plástico José Leonilson, que iniciou, em 1990, o registro de um diário íntimo em fitas cassete, com o objetivo de deixar um registro público de suas memórias, em sintonia com seu trabalho na pintura. No entanto, ele não imaginava que seu cotidiano sofreria uma grande transformação após descobrir que era portador do HIV. No link, você poderá assistir ao filme na íntegra: <https://www.youtube.com/watch?v=sNUsY1un51w>.

Nesse fragmento da entrevista de Leonilson revela a profundidade de sua prática artística, onde a escrita, as gravações de áudios sobre os seus atravessamentos cotidianos, a pintura e o bordado se entrelaçam como expressões de sua autobiografia e de sua subjetividade. Ao afirmar que suas obras são uma materialização de suas ideias e sentimentos acumulados, ele nos convida a refletir sobre o processo criativo como um caminho de autodescoberta e expressão pessoal.

Essa perspectiva é essencial para o desenvolvimento do trabalho proposto aos estudantes. Ao dialogar com a obra de Leonilson, os estudantes têm a oportunidade de explorar suas próprias inquietações e subjetividades, utilizando diferentes materiais e técnicas. Assim como o artista, eles podem ver suas produções como uma forma de dar vida a suas experiências e emoções, materializando suas vozes de maneira única e significativa.

Concluindo, a proposta de trabalho não apenas permite que os estudantes desenvolvam habilidades artísticas, mas também os encoraja a se conhecerem melhor e a refletirem sobre suas histórias pessoais. A obra de Leonilson serve como um poderoso exemplo de como a arte pode ser um meio de autoexpressão e de conexão com o mundo, promovendo um espaço de reflexão e diálogo sobre suas próprias vivências.

6) "Maxwell Alexandre - Corpo Território"<sup>10</sup> - neste exercício, o grupo de estudantes fez o contorno de um dos colegas sobre uma folha de papel pardo. A partir desse contorno corporal, os estudantes trabalharam com elementos de seus arquivos pessoais, suas subjetividades, como, por exemplo, a letra de uma música que gostam, imagens, pintura e colagem. O trabalho foi desenvolvido nos dois limites do corpo: o externo, representando a aparência e o que é visível ao mundo, e o interno, explorando as emoções, pensamentos e experiências pessoais dos estudantes. Esse processo buscou ampliar a compreensão do corpo como um território, no qual se encontram e se expressam múltiplas dimensões da identidade.

Este trabalho proposto aos estudantes dialoga com uma sequência de trabalhos do artista, que, na busca por refletir sobre a construção da identidade e da

---

<sup>10</sup> Nesse link, você poderá conhecer um pouco mais sobre o processo criativo do artista através do seu próprio relato e a obra que me norteou no desenvolvimento da pesquisa:  
<https://www.youtube.com/watch?v=ixVgyTdH5Kc&t=17s>.

autoestima na comunidade negra, desenvolve a obra "Pardo é Papel", a qual se destaca como uma série significativa em sua trajetória (Alexandre, 2019). Em suas palavras, o artista afirma: "A obra Pardo é Papel é uma série que fala de autoestima. Em um sentido, de um futuro de ascensão, de glória e prosperidade na comunidade preta. Por isso, eu acho que foi uma série muito importante. Foi a série que lançou a minha carreira. Eu não queria começar falando de derrota e violência. Então, Pardo é Papel era um bom prólogo para tudo que eu estava construindo" (Alexandre, 2024). Essa declaração evidencia a intenção do artista de abordar temas positivos e aspiracionais, afastando-se de narrativas marcadas pela dor e marginalização, reafirmando, assim, a importância da autoestima na formação de uma nova percepção sobre a identidade negra.

O artista traz para o panorama artístico uma arte que busca a identificação das pessoas da periferia, fugindo de uma abordagem elitista, branca e heteronormativa, que atende apenas a um mesmo grupo. Abaixo, o artista fala sobre um trabalho desenvolvido pela escola @spectaculu, que usa sua obra para criar camadas de diálogo e diversificar os suportes para a materialização do trabalho.

"Igreja, Corpo e Território", é o trabalho que uma das turmas da escola @spectaculu entregou, em homenagem a minha obra, que eu e minha equipe muito se surpreendeu ao ver a excelente execução de alegorias semânticas de meu trabalho. Esse material, inclusive, me ajuda a pensar minha obra no audiovisual, caminho que tem tomado cada vez mais forma em meu corpo de trabalho, mesmo não sendo a prática mais conhecida de tudo que faço, embora esteja aí há um tempo (Alexandre, 2023).

A reflexão sobre o trabalho "Igreja, Corpo e Território" revela a importância da conexão entre arte e contexto social. A homenagem feita pela turma da escola @spectaculu, que oferece um olhar sobre a obra de Maxwell Alexandre, demonstra não apenas uma compreensão, mas também um diálogo com sua obra, evidenciando a capacidade dos estudantes de interpretar e reinterpretar alegorias de maneira criativa e significativa. Essa troca entre artista e estudantes enriquece o processo artístico, mostrando como a arte pode se tornar uma ponte entre diferentes vivências, representatividades e realidades.

Além disso, o fato de o material produzido pelos estudantes da Escola Spetaculu, ter inspirado o artista a pensar sobre sua obra no audiovisual ressalta a natureza dinâmica da arte. O artista reconhece que, mesmo não sendo sua prática

mais conhecida, a exploração do audiovisual pode abrir novas possibilidades e narrativas, ampliando o alcance e a profundidade do seu trabalho. Essa reflexão sugere que a interação com o público e a adaptação às novas formas de expressão são fundamentais para o crescimento artístico, demonstrando que a arte é um processo contínuo e em constante evolução.

A inclusão de Maxwell Alexandre como referência nas discussões em sala de aula vai além da análise das temáticas abordadas em suas obras, que exploram a autoestima e a identidade na comunidade negra. Alexandre é um exemplo inspirador de sucesso e resistência no mercado de artes, evidenciando a importância da representatividade para artistas pretos oriundos de comunidades marginalizadas. Sua trajetória ressalta não apenas a diversidade de vozes no cenário artístico contemporâneo, mas também a necessidade de dar visibilidade a essas narrativas. Trabalhar com a obra de Maxuel Alexandre permite que os estudantes se conectem com questões sociais relevantes, ao mesmo tempo em que compreendem o valor das experiências e perspectivas que artistas como ele trazem. Isso promove um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor, estimulando reflexões críticas, a valorização da pluralidade e a identificação com o tema retratado.

7) "Escrevivência" <sup>11</sup>- aqui a atividade proposta aos grupos de estudantes envolveu a criação de uma escrita em três cenas. A cena II foi o clímax da história e foi construída a partir de um tema escolhido pelo próprio estudante, que se inspirou em sua própria vida, em uma fotografia pessoal, em uma história conhecida na comunidade ou até mesmo em um fato jornalístico. A partir desse ponto de partida, o estudante desenvolveu também uma cena anterior, na qual teve a preocupação com a apresentação dos fatos e personagens, e uma cena posterior à cena II, onde ocorreu o desfecho da história, criando um contexto e uma continuidade para a narrativa. A dramaturgia resultante foi estruturada como um monólogo ou composta por diálogos com vários personagens, dependendo da abordagem escolhida pelo estudante. Esse exercício permitiu ao estudante explorar sua criatividade e se aprofundar em diferentes formas de construção de personagens e narrativa.

---

<sup>11</sup> Entrevista com a poetisa e romancista Conceição Evaristo, que atua nas áreas de Literatura e Educação, com ênfase em temas de gênero e etnia. No link, você poderá conhecer um pouco mais sobre sua vida e obra: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=218s>.

Como artista norteadora no primeiro semestre do ano letivo, apresentei a autora Conceição Evaristo, realizando leitura dramatizada de algumas obras, como os contos do livro "Olhos d'Água" (Evaristo, 2014), e falei sobre a trajetória da autora. A escrita, para Conceição Evaristo, é um ato de profunda expressão e revelação da subjetividade humana. Em suas palavras, "escrever é o momento de maior expressão de uma pessoa. Articular as palavras a partir de dentro, dos nossos pensamentos e sentimentos, e registrá-las em uma folha de papel ou em outro meio de escrita, não é natural, demanda aprender, ser estimulado a fazê-lo, repetir e persistir" (Evaristo, 2014). A autora ressalta que escrever não é um processo espontâneo, mas uma prática que exige persistência e aprendizagem contínua. A capacidade de transformar pensamentos e emoções em palavras, seja em um papel ou em um meio digital, demanda um esforço de reflexão e organização. A escrita, portanto, se configura não apenas como uma forma de comunicação, mas como um processo de autoconhecimento e afirmação da identidade, que permite ao sujeito dar voz ao seu mundo interior e conectar-se com o mundo exterior de maneira profunda e única.

A provocação feita aos estudantes partiu justamente dessa escrita que emergiu da própria vivência, onde os argumentos estavam nas esquinas da vida cotidiana, nas gavetas das memórias ou nas histórias esquecidas. A ideia era que a escrita não se limitasse a uma construção teórica distante, mas se alimentasse das experiências pessoais, dos sentimentos e das percepções vividas ao longo do tempo. Ao incentivar os estudantes a buscarem suas referências nas sutilezas da vida, como nas pequenas histórias que permeiam o dia a dia, propus uma reflexão sobre o poder da escrita como meio de resgatar, organizar e dar forma àquilo que, muitas vezes, estava oculto ou disperso nas lembranças, ou, ainda, como caminho possível para a construção de novas narrativas.

Segundo Conceição Evaristo, o reconhecimento do "primeiro lugar de pertença", que envolve o lugar de nascimento e as vivências cotidianas, é fundamental para a construção da identidade de cada indivíduo. Ao proporcionar aos estudantes a oportunidade de escrever sobre suas próprias histórias com alma e emoção, os professores possibilitam a expressão de vozes múltiplas, tornando o texto uma forma de vivência que ultrapassa os limites da sala de aula. Essa escrita tem o poder de tocar e emocionar, promovendo uma conexão profunda com as experiências pessoais e a identidade de quem a lê. Como Evaristo destaca, "essa deveria ser a missão de todos os professores: fazer seus estudantes voarem por meio da literatura, da escrita" (Evaristo, 2020, p.258).



Diante desses argumentos, os estudantes do segundo ano do ensino médio criaram individualmente pequenos textos. Destaco aqui os seguintes: A Última Mensagem e O Assalto.

#### A Última Mensagem

(Nessa história vocês irão conhecer Clara, uma jovem de 17 anos que está enfrentando muitos problemas e emocionais e brigas constantes em casa com sua mãe. Elisa, mãe de Clara, muito orgulhosa e pouco compreensiva, não entende os sentimentos de Clara e acha que não passa de um simples drama, e por fim, Bia, melhor amiga de Clara, uma menina muito doce e carinhosa, conhece Clara desde o jardim de infância).

Cena 1: Clara está em seu quarto desarrumado, sentada na cama, olhando para o celular. A luz do sol entra pela janela, mas ela parece em um mundo à parte. Sua mãe, Elisa, bate à porta.

Elisa: Clara? Você está aí? Precisamos conversar!

Clara: Não quero agora mãe. Estou ocupada

Elisa: Ocupada? Com o quê? Você não faz nada, seu quarto está uma zona

Clara:(erguendo a voz) O quarto é meu, me deixa em paz por favor, pelo menos um minuto

Elisa: Você é muito ingrata, eu estou tentando te ajudar e você me tratando assim

Clara: (com lágrimas nos olhos) Não tem como me ajudar! Ninguém pode entender como eu me sinto... eu só quero que tudo acabe.

Elisa: Realmente é impossível te entender. (Elisa sai do quarto irritada)

Cena 2: Clara (com os olhos cheios de lágrimas) pega o celular e liga para Bia

Clara: Bia, podemos conversar, não estou nada bem...

Bia: É claro, o que aconteceu?

Clara: Eu e minha mãe brigamos de novo, eu não aguento mais isso

Bia: Mas qual foi o motivo dessa vez?

Clara: O mesmo de sempre, ela não me entende e só sabe reclamar

Bia: Tenta se acalmar, você quer que eu vá aí?

Clara: Não precisa... Eu estou cansada de tudo, não estou afim de fazer mais nada

Bia: Como assim?? Do que você está falando Clara?

Clara: Deixa pra lá, outra hora a gente conversa.

(Clara desliga o telefone)

Cena 3: Clara está cansada de tudo, não sente mais prazer em viver e sente que tudo será melhor se ela partir. Clara pega seu telefone e envia uma mensagem para Bia

Clara: Querida Bia, estou te mandando essa mensagem pois sinto que é o melhor a se fazer... Eu não estou mais suportando viver assim, brigas e brigas, não tenho mais o brilho de antes e não vejo mais graça em viver, o mundo será melhor sem mim. Com isso quero dizer que estou partindo... Eu amo você até a eternidade.

(Bia responde desesperada sem entender direito o que está acontecendo)

Bia: CLARA???? COMO ASSIM? ESTOU INDO AÍ

(Clara desliga o telefone e o coloca em cima de sua mesa, veste seu moletom preferido e sai de casa, já desesperançosa vai em direção ao maior prédio de seu bairro, e de lá ela pula, sem ao menos hesitar).

Bia chega a casa de Clara, não há ninguém lá, ela grita pela Clara, mas ninguém a responde, até que Elisa chega do trabalho. Bia mostra a mensagem de Clara para Elisa, que automaticamente desaba em lágrimas.

Elisa: (desabando em lágrimas) Como ela pode ter feito isso? Onde ela está?

Bia: (com os olhos cheios de lágrimas) Eu não sei, ela não estava bem, ela precisava de ajuda.

Bia: Temos que procurar ela, talvez ainda de tempo de impedir

Elisa: O prédio mais alto daqui fica na rua Girassol, vamos até lá

Chegando lá, ambas se deparam com barulhos de sirene vindo da ambulância, uma multidão de pessoas e Clara... Já sem vida deitada no chão.

## O Assalto

### Cena I - começo

(Nanda: 20 anos, estudante bolsista que precisa de dinheiro. Tem um bom coração, mas a necessidade ultrapassa isso.

Cris: 18 anos, classe média a alta, vive em busca de adrenalina e é experiente em assaltos. Uma pessoa calma mas que muitas vezes toma decisões erradas.)

Nanda: Você tem certeza que aqui é um bom local pra isso? É muito silencioso, podem ouvir.

Cris: Vamos, ninguém vai perceber.

Nanda: E se alguém aparecer? Não planejamos essa parte se lembra?

Cris: Vamos pegar apenas o que estiver fácil. Por isso estamos na quinta da boa Vista e não em um banco né.

Nanda: E se a polícia chegar? Aqui é muito aberto.

Cris: ficamos atrás das árvores.

### Cena II - O imprevisto

Nanda: O que foi isso? São sirenes?!

Cris: Droga! Deveríamos ter ido embora antes, tem um homem vindo.

Nanda: Vamos para aquela árvore!

Cris: Não acredito que isso está acontecendo, era pra ter sido fácil.

Nanda: E agora? E se a polícia encontrar a gente? É o fim!

Cris: Precisamos sair daqui. Se eu conseguir distraí-los você chega na saída e me encontra na esquina.

Nanda: E se me encontrarem por lá?

Cris: Eu definitivamente nunca mais faço algo assim.

Nanda: Concordo, mas precisamos dar um jeito de escapar.

Cena III - Desfecho

(O assalto como os dois já imaginavam, não deu certo. O som dos policiais se aproximando e o nervosismo aumentava. No meio de tudo isso, escondidos e ofegantes.)

Nanda: Eu não quero acabar presa.

Cris: E não vai. Eu prometo.

Nanda: O que você vai fazer?

Cris: Eu não vou te deixar ir presa.

Nanda: Eu não queria que isso acontecesse.

(Os dois se encaram. Cris se levanta, e Nanda, sem conseguir se conter, segura o braço dele e o beija antes que ele vá. Nanda o vê sorrindo para ela enquanto se distancia, sentindo seu coração se despedaçar.)

Cris: Nanda, corre!

(Assim, Nanda faz: corre o mais rápido que consegue, fugindo e deixando-o com os policiais, mesmo que não quisesse isso.)

Em seguida, com a turma de consciência teatral, os estudantes dessa oficina buscaram dar vida, levar a cena, às ideias/dramaturgias. O grupo de trabalho dessa turma teve a oportunidade de conhecer as cenas a partir de leituras realizada pelo professor. A partir dessa leitura, os estudantes foram convidados a explorar as cenas em um jogo de improvisação livre, em um processo de análise ativa, no qual deveriam abordar o contexto da cena escrita. Esse percurso foi fundamental na construção dos esquetes a partir das improvisações. Ao desenvolverem os esquetes, os estudantes se engajaram em um processo criativo.

De acordo com Stanislávski (2017, p. 616), "a arte do ator dramático é a arte da ação interior e exterior". Para o autor, a ação interior e exterior se refere a uma ação autêntica do ator na cena, que deve ser bem fundamentada pelas circunstâncias da peça e imbuída de propósitos específicos. Ao longo de suas pesquisas,

Stanislávski desenvolveu o conceito de ação física, considerando-a como um elemento essencial da técnica do ator. A ação física, segundo ele, funciona como uma espécie de "isca" para as emoções e sentimentos do ator, ajudando-o a se conectar com o contexto da cena. Gradualmente, o mestre russo percebeu que, ao estudar a ação do ator na cena, outros elementos do sistema teatral também se desenvolviam, o que fez com que a ação física se tornasse seu principal objeto de estudo nos anos finais de sua vida e pesquisa artística.

A atividade proposta na turma de Consciência Teatral consistiu em levantar as cenas a partir da articulação entre dramaturgia e ação física. Esse processo foi essencial para que os estudantes compreendessem a dinâmica de construção de uma cena teatral, adotando uma prática de análise ativa do texto, o que lhes permitiu experimentar e refletir sobre os elementos fundamentais da improvisação. A partir dessa prática de improvisação contínua, puderam explorar como a encenação se articula a partir de um texto, a dramaturgia do corpo, o uso da voz, a construção de personagens e o uso do espaço cênico.

Uma das provocações foi solicitar que os estudantes trouxessem uma foto significativa de suas famílias e buscassem explorar a história por trás da imagem, refletindo sobre o momento anterior e posterior à captura. A dinâmica proposta consistia em uma construção de dramaturgia triangular, onde a Cena II representaria a imagem em si, a Cena I retrataria o que aconteceu antes da foto ser tirada, e a Cena III abordaria o que aconteceu depois, um desfecho. Essa prática de construção de dramaturgia já foi experimentada por mim em anos anteriores, utilizando diversas imagens como ponto de partida, desde obras de pintores clássicos até fotografias familiares. Os resultados sempre foram surpreendentes, revelando a riqueza das interpretações e das histórias que emergem ao se pensar a partir das imagens.

Fragmento do texto, criado a partir de uma pintura clássica, turma 2002:

O Menino de Tinta

Cena 1

(Elliot era um menino alegre antes do acidente.)

Elena- vamos querido hoje visitaremos seus avos.

Elliot- já estou pronto mamãe. Adoro ir para eles.

Elena - Que bom meu filho! A vovó está com muita saudade de você. Hoje ela preparou um bolo delicioso para a gente tomar café.

Elliot - Adoro o bolo da vovó. Vamos mãe. Vamos.

*(O menino desce as escadas correndo.)*

Guilherme- não corra dentro de casa Elliot.

Elliot- me desculpe papai.

Guilherme- apressem-se pois tenho que ir trabalhar.

Elena - Você não precisa sempre ficar correndo para o seu trabalho, nunca tem tempo para sua família. Vamos com calma. A minha mãe está me esperando.

Guilherme - Não sei porque você marca essas coisas na hora que eu tenho que sair para o trabalho.

Elena - não são essas coisas. É a casa dos meus pais.

Guilherme - Eu não tenho tempo para essas suas reclamações. Entra no carro.

Elliot - Calma pai.

Guilherme - Cala boca menino. Pega a sua mochila e vai para o carro.

Elena - Você realmente não tem jeito. Está cada vez pior conviver com você.

Guilherme - Elena, entra nesse carro. Não quero ficar com essa conversa agora.

Elena - é Katherine? Não é? Ela é mais importante que a sua família? Diz? Por isso que você não quer ir na casa da mamãe. Não?

Guilherme - Chega. Vai para o carro.

*(Eles entram no carro e começa a viagem, até que um grande acidente acontece).*

Radialista - Radio NEWS AGORA. ACIDENTE NA ROTA 616. A SRA ELLENA GILBERT ACABOU NÃO RESISTINDO, MAS O FILHO E O MARIDO FORAM RETIRADOS DOS DESTROÇOS.

(Estudante, turma 2001, turno da manhã, a partir de uma pintura clássica)

Ou simplesmente contar a história da foto, conforme o trecho abaixo e a respectiva fotografia utilizada (figura 2).

Guarda-chuva Amarelo

Esse dia era o aniversário de cinco anos da tia Andressa. Como tradição desenvolvida durante muitos anos, a minha vó Sandra e minha tia Márcia se juntaram pra fazer o bolo e docinhos pra a comemoração. A bisá convidou as crianças da quadra, mesmo que a tia não gostasse muito de alguns deles. A família inteira se juntou como de costume. A festa era do tema da personagem Emília, do sítio do pica-pau amarelo. O painel foi feito por um amigo próximo da família e as fotos foram tiradas pelo pai da tia Andressa - que era fotógrafo. Nesse dia, minha vovó mesmo tendo pavio curto, não perdeu a paciência! Pois ela sempre gostou de festas e de crianças. Assim ela ficava muito contente em fazer uma festinha de aniversário pra sua filha. Nesse dia, tia

Andressa ganhou de presente um guarda-chuva amarelo da sua madrinha “Vinha” e decidiu abrir ele no meio da festa. Por isso na foto, mesmo sentada no sofá, ela estava com o guarda-chuva aberto, quase acertando o rosto da sua madrinha. Enquanto isso, temos meu pai meio jogado no sofá por cima da minha bisá e minha vó servindo bolo e refrigerante para meu tio Lucas. Nessa época vovó tinha 41 anos e agora ela já está com 62. Sabe que ela sente saudades de fazer festas assim... de reunir a família... e fazer memórias. Ela acredita, que hoje em dia, as pessoas fazem festas mais para se exibirem! E acabam não aproveitando o momento em si. Se ela pudesse ou como ela mesmo disse:

- Quando conseguir, muito em breve... eu pretendo fazer festas assim, com mais frequência, pra reunir a família. Porque isso é que importa.

Ainda hoje ela adora fazer festas e todo o processo que envolve o momento: montar os painéis, fazer o bolo e arrumar os brigadeiros.

(Estudante da turma 2018, turno tarde, 2023, registro da memória do dia 07/07/2002.)

Figura 2 - Dia de Festa, com Guarda-chuva Amarelo



Fonte: autoria da aluna (2023).

Os textos acima foram produzidos por estudantes do segundo ano do ensino médio em 2023, no turno da manhã e tarde. É um ótimo exemplo que demonstra o trabalho realizado a partir da foto na construção de narrativas.

## 2.6 Novas Tecnologias para Divulgação, Criação e Expressão Artística

A utilização de novas tecnologias, como o Instagram®, foi uma ferramenta para definir o formato, a divulgação e o desenvolvimento do projeto. A criação de conteúdos digitais, como vídeos, permitiu que os estudantes compartilhassem e documentassem seus processos criativos de forma dinâmica e interativa, além de desenvolverem habilidades de edição e criação de roteiros.

O uso das tecnologias no projeto reforçou a relevância das ferramentas culturais contemporâneas, que também podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Esse formato pode promover o engajamento dos estudantes, conectando-os ao projeto por meio dessas formas contemporâneas de comunicação e expressão que são bastante presentes em seus cotidianos. A reflexão pertinente a ser considerada aqui envolve a qualidade dos conteúdos a serem divulgados, levando em conta tanto o conceito quanto o investimento dos estudantes na produção de produtos que representem suas realidades e identidades.

Esse processo pode proporcionar uma experiência transformadora, conforme destacado por Freire (1996), ao enfatizar que a educação deve ser uma prática de liberdade e construção coletiva. É esperado que ao final do projeto, os estudantes expandirão suas perspectivas sobre si mesmos, suas relações com ferramentas como o Instagram®, reconhecendo seu potencial reflexivo, e sobre o mundo ao seu redor.

O projeto de construção de identidade e memória, fundamentado na arte e no uso de novas tecnologias, pôde proporcionar aos estudantes uma vivência enriquecedora, favorecendo a reflexão sobre suas histórias e experiências. Além disso, promoveu o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e colaborativas, contribuindo para a libertação dos estudantes das limitações da escola estadual tradicional e sucateada em suas instalações tecnológicas, e permitindo que se vejam como agentes ativos na construção de suas próprias histórias, rompendo as fronteiras dos muros da escola e munidos de ferramentas que estão em suas mãos.

Com esse objetivo, foi criado um perfil no Instagram®, intitulado @memoafeto, onde os trabalhos realizados pelos estudantes ao longo do ano letivo foram compartilhados. Essa página serviu como um espaço de visibilidade e reflexão, permitindo que os estudantes mostrassem o progresso de suas produções e conectassem suas experiências com o público mais amplo.

## **2.7 O Trabalho com a Turma de Consciência Teatral**

O trabalho com a turma de Consciência Teatral foi desenvolvido de forma contínua e sistemática ao longo do ano letivo, com encontros semanais de 50 minutos no auditório de uma das escolas participantes, envolvendo cerca de 15 estudantes. O principal objetivo da metodologia foi explorar a interação entre corpo, espaço e memória, promovendo o desenvolvimento da dramaturgia corporal no coletivo e a criação de uma partitura/dramaturgia corporal individual. A proposta se concentrou em integrar teoria e prática por meio de jogos teatrais, improvisação e uma investigação constante do corpo como meio de expressão e comunicação.

A primeira fase do processo consistiu na utilização de jogos teatrais, com ênfase na improvisação, para estimular a colaboração entre os estudantes e incentivar a escuta ativa. Esses jogos foram selecionados dos livros *Jogos Teatrais: O Fichário*, de Spolin, e *Jogos para Atores e Não Atores*, de Boal, para que proporcionassem uma experiência de participação coletiva e de respeito mútuo, além de permitir o fortalecimento da dinâmica grupal. Durante esse período, os estudantes aprenderam a perceber e explorar o espaço de maneira mais consciente, mapeando seus territórios e investigando como suas ações poderiam influenciar os ambientes ao seu redor.

Simultaneamente, os estudantes foram convidados a investigar suas memórias, utilizando o corpo como ferramenta para evocar e materializar gestos e movimentos que representaram momentos do passado. Esse processo culminou na criação de uma partitura corporal, que consistiu na organização de movimentos e gestos que refletiram suas memórias pessoais. A partitura corporal serviu como base para o desenvolvimento artístico posterior, permitindo aos estudantes concretizarem suas memórias de forma física e ampliar sua percepção do próprio corpo e identidade.

O processo criativo foi registrado por meio de desenhos simples, com figuras de palitinhos representando os movimentos realizados. Essa estratégia foi adotada para tornar o registro acessível a todos os estudantes, especialmente àqueles que encontraram dificuldades em realizar representações mais complexas. A abordagem



se mostrou eficaz, pois permitiu que todos os estudantes acompanhassem o desenvolvimento do trabalho de forma visual e tangível, independentemente de suas habilidades artísticas para o desenho.

Além da criação física, a metodologia dessa aula incluiu discussões sobre o conceito de "consciência" e sua aplicação no teatro, pois o título da oficina foi "Consciência Teatral". Questões como "O que significa tomar consciência?" e "Como nós percebemos e somos percebidos pelo outro?" foram levantadas para incentivar reflexões sobre autoconhecimento e percepção social. A consciência foi compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e perceptivo, no qual pude observar que os estudantes se tornaram mais atentos ao que ocorria dentro de si e ao seu entorno.

As dramaturgias criadas em sala de aula foram transpostas para o espaço cênico, dando origem a uma nova dramaturgia: a do corpo, por meio de jogos de fisicalidade e voz, que foram parte essencial do trabalho. A partir dos textos escritos, os estudantes se apropriaram e expressaram fisicamente suas obras, ideias e sentimentos, criando esquetes cênicas que exploraram ritmos corporais, controle da respiração, diferentes planos do corpo (baixo, médio, alto e aéreo) e atmosferas cênicas. Esse processo possibilitou que se apropriassem de suas próprias memórias e das experiências de seus colegas, gerando um trabalho coletivo dinâmico e colaborativo.

Foi importante que a autoria dos textos permanecesse velada, pois muitos estudantes preferiram o anonimato. Acredito que, caso contrário, poderiam ter se sentido constrangidos ao assumir temas sensíveis. Essa escolha foi pessoal, pois muitos dos temas abordados pelos estudantes eram delicados e não necessariamente confortáveis para todos assumirem abertamente.

Ao final do terceiro bimestre, o trabalho culminou na tentativa de uma encenação que integrou as partituras/dramaturgias corporais individuais, a dramaturgia do corpo coletivo e os textos /dramaturgias criados ao longo das aulas, dos quais geraram as cenas que foram criadas a partir de improvisações nas aulas da turma de consciência teatral. Todos os estudantes apresentaram suas criações na seguinte dinâmica: o corpo coletivo se moveu, de onde surgiram cenas em duplas ou monólogos, e, em seguida, foi aberto um espaço entre essas cenas para a inserção

das partituras corporais individuais. A escuta ativa e a interação entre os estudantes foram fundamentais para a construção desse exercício final, resultando em um produto complexo desse processo de conscientização e expressão do grupo. Essa experiência proporcionou aos estudantes uma imersão completa na criação artística, na qual o corpo, a escuta, a memória, o espaço e as dramaturgias se uniram para formar uma obra coletiva, expressando as dimensões mais profundas do trabalho desenvolvido ao longo do semestre.

## Capítulo 3 - Desdobramentos e Resultados no Dia a Dia na Sala de Aula

### 3.1 Turmas de Artes

A dificuldade que encontrei na produção do conteúdo do arquivo de imagens exclusivamente com a turma de Consciência Teatral motivou-me a criar uma nova estratégia. Decidi estender a proposta do arquivo de territórios, assim como o meu projeto pedagógico apresentado neste trabalho de conclusão, a toda a comunidade escolar. Acreditei que a criação de um mapa sobre os territórios seria uma abordagem relevante a ser compartilhada entre as turmas com as quais trabalhei ao longo do ano letivo de 2024. Dentro dessa perspectiva, incluí no meu plano político-pedagógico a contemplação de artistas que abordam a construção de seus trabalhos a partir de um olhar autobiográfico, como já mencionado anteriormente. Para tanto, nos dois primeiros bimestres disponibilizei o seguinte material em vídeo para as turmas:

José Leonilson: "A Paixão de JL" - é um filme<sup>12</sup> que explora com intensidade os dilemas e os conflitos internos de seu protagonista, mergulhando nas complexidades da identidade e da busca por redenção em um cenário emocionalmente carregado.

Rosana Paulino: "A Costura da Memória"<sup>13</sup> - Nesse vídeo "A Costura da Memória", Rosana Paulino compartilha suas reflexões sobre sua exposição na Pinacoteca, abordando temas como identidade, memória histórica e memória pessoal, além das questões sociais e raciais que permeiam seu trabalho, utilizando a costura como metáfora para a construção de suas obras.

Conceição Evaristo "Escrevivência"<sup>14</sup>: Podemos ver, nesse vídeo, que nas palavras de Conceição Evaristo, sua percepção sobre "escrevivência" é o ato de escrever a partir da vivência, onde a escrita se torna um espaço de resistência e afirmação, integrando as experiências pessoais e coletivas, especialmente das mulheres negras.

---

<sup>12</sup> A Paixão de JL – Filme: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7phI2w34Z8>

<sup>13</sup> Exposição na Pinacoteca: <https://www.youtube.com/watch?v=uNEIJArBdKw;>

<sup>14</sup> Entrevista - <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY;>

Maxwell Alexandre<sup>15</sup>: Neste vídeo, podemos ver o artista plástico Maxwell Alexandre falando sobre seu processo de construção de suas obras.

Esses vídeos foram apresentados e discutidos nas aulas com o objetivo de refletir sobre as possibilidades encontradas pelos artistas para desenvolver seus trabalhos. A cada aula, apresentei ora um vídeo, ora um PowerPoint explicativo sobre a vida e a obra dos artistas escolhidos, além de provocações de leitura desses trabalhos, buscando estimular a reflexão sobre como, por meio da autoexpressão, da subjetividade e das artes/materialidades, esses artistas traçaram seus próprios caminhos para o desenvolvimento de suas linguagens, refletindo também sobre o papel da arte na sociedade.

O trabalho de levantamento de arquivo foi realizado paralelamente à apresentação dos artistas, e esse levantamento já estava em andamento nessas turmas quando uma imagem capturada por uma estudante me chamou a atenção. Na foto, ela, quando criança, segurava nos braços uma boneca imensa. Comecei a questioná-la sobre como brincava com a boneca, o que gostava de fazer quando estava com ela e como se sentia. Ela me disse inicialmente que achava a boneca feia e que não tinha cabelos. Depois, contou que gostaria de pintar a boneca de preto, mas sua avó a proibiu imediatamente. A boneca era um presente herdado de uma prima e já estava na família há várias gerações. Ela disse:

— "*Professor, a minha avó é negra retinta.*"

Achei o relato muito interessante e, considerando as dinâmicas que venho trazendo para a sala de aula, fiquei feliz em explorar maneiras de realizar o desejo infantil. Provoquei a estudante a buscar soluções para essa questão, perguntando se existia a possibilidade de ela registrar o momento em vídeo ou, ainda, se outras soluções plásticas poderiam ser utilizadas para representar esse desejo. Perguntei se ela não gostaria de fazer um vídeo realizando o desejo de pintar a boneca e pedi para que escrevesse mais sobre a foto.

Outro relato que surgiu foi o de um estudante que disse não ter nada em sua história que fosse importante. Essa fala tem sido recorrente entre os estudantes. Ele via sua vida como extremamente simples, sem nenhuma relevância. Por isso, achava

---

<sup>15</sup> Entrevista - <https://www.youtube.com/watch?v=ixVgyTdH5Kc>.

que não tinha nada para fotografar ou mapear sobre seu território. Perguntei a ele sobre os trajetos que fazia da escola até sua casa e com quem morava. Ele me contou que conhecia apenas a mãe e que a presença do pai era inexistente. Perguntei como ele lidava com essa ausência, como se sentia e quais formas de representação dessa ausência ele poderia produzir. Como isso o impactava?

Para exemplificar, contei sobre uma foto que tenho do meu pai sentado à mesa de jantar, com nossa pequena cachorrinha aos seus pés. Sugeri que eu poderia reproduzir essa foto com o mesmo ângulo, mas em uma versão onde a cadeira estaria vazia, sem os personagens pai e cachorro, ambos já falecidos. Essa comparação entre as duas imagens poderia possibilitar narrativas que explorassem a ausência e como ela me afetou. O estudante parou, ouviu e refletiu. Pedi para que pensasse sobre essa perspectiva de ausência e imaginasse também como seria ter um pai presente, preenchendo as lacunas e buscando respostas, mesmo que ficcionais, onde há ausência. Pedi, então, que na próxima semana ele me trouxesse possíveis caminhos de respostas e "soluções" para as questões apresentadas. Esse estudante me apresentou, no final do bimestre, o trabalho "O Óleo Especial"<sup>16</sup>, que pode ser visto na página do Instagram® @memoafeto.

Em algumas aulas, a proposta de prática foi voltada para o desenvolvimento da escrita criativa a partir dos arquivos pessoais dos estudantes, utilizando uma perspectiva de docudrama. O objetivo principal foi incentivar os estudantes a escreverem a partir de suas próprias experiências e memórias, misturando elementos da vida real com dramatização criativa. Durante o processo, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre suas histórias, representá-las artisticamente e explorar a combinação de fatos e ficção por meio da escrita.

A atividade teve início com uma introdução ao conceito de docudrama, um estilo que mistura documentário e dramatização, criando representações ficcionalizadas de eventos reais. Apresentei aos estudantes o exemplo da peça "Confissões de Adolescente" (2009), da autora Maria Mariana, que mescla depoimentos com ficção. A partir dessa introdução, os estudantes foram convidados a refletir sobre seus

---

<sup>16</sup> [https://www.instagram.com/p/DA1WknpP61Y/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/DA1WknpP61Y/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

próprios recortes pessoais, como memórias de infância, momentos familiares, histórias que ouviram ou experiências marcantes de suas vidas.

Antes da aula, solicitei aos estudantes que trouxessem materiais pessoais para serem usados como base para a atividade, como fotos, cartas, diários ou qualquer outro tipo de arquivo que representasse momentos significativos de suas vidas. Alguns estudantes também trouxeram gravações de áudio e vídeo com relatos e memórias. Durante a aula, os estudantes fizeram uma seleção desses arquivos pessoais, com os quais iriam trabalhar na criação de suas narrativas.

Com base nos materiais escolhidos, os estudantes começaram a escrever suas narrativas, incentivados a não se limitarem apenas aos fatos, mas a explorarem as possibilidades de transformar suas memórias em algo mais simbólico. A proposta era que as histórias misturassem realidade e ficção, permitindo que os estudantes transformassem as memórias em narrativas vivas. Além disso, busquei estimular a criação de diálogos e cenas de ação que tornassem as histórias ainda mais vívidas, no formato de três cenas, onde a cena 2 seria o clímax da história, a cena 1 na apresentação dos personagens e o que antecede e a cena 3 o desfecho da história.

Após a fase de escrita, cada estudante teve a oportunidade de transformar sua narrativa em uma pequena cena dramática, que foi apresentada para a turma. No entanto, essa etapa encontrou muita resistência entre os estudantes, e acabei levando muitos desses textos para a aula de Consciência Teatral. Durante as apresentações, ajudei os estudantes a trabalharem aspectos como expressões corporais, entonação vocal e a construção de cenas, explorando o espaço para criar a dinâmica da narrativa e a atmosfera cênica, tudo com a intenção de dar vida aos seus textos de forma criativa. Outra estratégia utilizada nesse momento foi solicitar que os estudantes me contassem as histórias que haviam escrito, assim o texto se tornava apenas um pretexto e os estudantes exercitavam uma prática de grande importância, a de contar histórias. Isso permitiu uma maior liberdade para os estudantes mais tímidos, que não se sentiam à vontade com performances teatrais, pois podiam contar suas histórias apenas para mim.

Após as apresentações, realizamos uma reflexão coletiva sobre o processo. Questionei os estudantes sobre como foi transformar suas memórias em um texto dramático, como a ficção ajudou a contar suas histórias de uma maneira mais

profunda e o que aprenderam sobre si mesmos ao dramatizar suas experiências. Discutimos também a diferença entre memória e a representação da memória, refletindo sobre como a arte e a escrita podem reinterpretar o que é real.

Para encerrar, sugeri que os estudantes ajustassem suas narrativas e performances com base no feedback recebido e continuassem a explorar suas próprias histórias de maneira criativa ao longo do semestre. A atividade proporcionou aos estudantes uma nova perspectiva sobre suas vidas e histórias, permitindo que as narrativas pessoais fossem representadas de forma criativa e emocionalmente envolvente, além de ajudá-los a desenvolver habilidades na escrita e na performance teatral.

Outra atividade que fiz foi a leitura da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Inicialmente, realizamos a leitura do primeiro texto e debatemos sobre ele. Os estudantes discutiram a escrita poética da autora e como ela evoca toda a sua ancestralidade. Também abordamos as memórias de infância presentes na obra, além da repetição da história ao final, quando a autora se refere à sua filha, que busca o seu olhar no singelo jogo de adentrar-se no olhar uma da outra.

Em seguida, exploramos novos recortes do livro "*Escrevivência*", promovendo uma discussão sobre o significado do título. Percebemos que a escrita de Evaristo emerge da própria vida, funcionando como uma ferramenta para explorar e ler o mundo, profundamente influenciada por sua subjetividade. As palavras e os temas escolhidos refletem sua experiência pessoal e a necessidade de aproximar a linguagem escrita da oralidade, criando novas narrativas representativas que antes não estavam presentes. A autora, sendo uma mulher preta e vivendo em situação de grande precariedade, utiliza a escrita para dar voz a essas experiências.

Na sala de aula, refletimos sobre quem tem o direito de contar sua própria história, quais memórias familiares podem ser resgatadas e como despertar em nós a urgência de reinterpretar e recontar histórias de nossas ancestralidades a partir de nossa própria perspectiva.

A obra de Conceição Evaristo trata-se de uma investigação contínua, alimentada por suas inquietações sobre as condições de vida, indo além da contemplação superficial. É uma busca por autoexpressão no mundo, reconhecendo

que a escrita não é apenas pessoal, mas também coletiva, pois se comunica com muitos. A Escrivência representa uma forma de resistência contra as imposições sociais, dando voz às histórias frequentemente negligenciadas, especialmente aquelas de pessoas que desafiam as normas estabelecidas pela sociedade.

Em um contexto em que a escola pública muitas vezes se torna um refúgio de acolhimento social, a Escrivência emerge como uma ferramenta para romper com a passividade e se engajar ativamente na expressão e inserção no mundo. Refletimos também sobre como nos autorizar internamente a praticar essa forma de escrita diante de tantas demandas externas.

No andamento das aulas apresentamos a entrevista com Maxwel Alexandre, onde ele compartilha suas falas e reflexões sobre suas obras. Na entrevista, o artista discute seu processo criativo, as inspirações que guiam suas produções e como suas vivências pessoais e culturais influenciam seu trabalho. Em seguida, realizamos um debate sobre as obras de Maxwell, no qual os estudantes demonstraram grande identificação com o artista.

Maxwel, um jovem flamenguista, usa frequentemente a cultura do rap como referência em suas obras. Esse gênero musical, com o qual muitos dos estudantes já estavam familiarizados, tem uma forte presença nas produções do artista, tanto em termos de estética quanto de mensagem. Durante o debate, os estudantes compartilharam suas próprias interpretações sobre as obras de Maxwel, refletindo sobre como o rap, a juventude e as questões sociais abordadas por ele se conectam com suas próprias experiências de vida.

A conversa também trouxe à tona a relevância do rap como uma forma de expressão cultural, que dialoga com temas como identidade, resistência e pertencimento, questões que muitos dos estudantes reconheciam em suas realidades cotidianas. O debate possibilitou que os estudantes não apenas refletissem sobre a arte de Maxwel, mas também sobre suas próprias formas de expressão e como a arte pode ser uma ferramenta poderosa de comunicação e resistência.

Semana a semana foi solicitado aos estudantes que apresentassem o material de arquivo que estava sendo levantado por eles, ainda de forma tímida. Aos poucos, começou a ocorrer um aprofundamento no tema, com os estudantes começando a se



debruçar sobre suas próprias histórias, memórias e territórios. Embora o processo estivesse em seus estágios iniciais, foi possível perceber um crescente interesse e engajamento, à medida que os estudantes foram se familiarizando com o trabalho de coletar, refletir e registrar seus próprios recortes pessoais.

Esse movimento gradual permitiu que os estudantes, aos poucos, passassem a se apropriar mais de suas narrativas, começando a perceber a importância de suas histórias e a maneira como poderiam ser representadas por meio dos arquivos que estavam criando. A tímida abordagem inicial foi dando espaço para uma maior confiança, com os estudantes começando a entender o valor da pesquisa de seus próprios materiais e o impacto que essa reflexão poderia ter no processo de construção de suas narrativas.

Em sala de aula, o documentário<sup>17</sup> sobre Leonilson, que foi construído a partir de material de arquivo de áudios de fitas cassetes do diário gravado por Leonilson, no qual o artista compartilha as questões que o atravessam e como essas experiências se refletem em suas obras. Após a exibição de trechos do documentário, utilizei um PowerPoint montado por mim para apresentar uma sequência de obras do artista, com o objetivo de fomentar a discussão e a leitura crítica dessas produções. Alguns estudantes participaram de forma mais reservada, enquanto outros se envolveram de maneira mais ativa, levantando questões e compartilhando suas interpretações sobre as obras.

A questão do desinteresse dos estudantes pelas aulas tem sido uma preocupação recorrente entre os professores. É um grande desafio motivar os estudantes e despertar seu interesse nas atividades propostas. Durante essa aula, voltei a abordar a construção do arquivo pessoal, destacando sua importância como uma ferramenta para expressar experiências individuais e coletivas, incentivando-os a refletir sobre como suas próprias histórias poderiam ser transformadas em narrativas artísticas. Embora o engajamento tenha sido desigual, a atividade visou não só conectar os estudantes com a arte de Leonilson, mas também criar um espaço de reflexão sobre o valor das suas próprias vivências e da documentação dessas experiências.

---

<sup>17</sup> A Paixão de JL: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7phI2w34Z8>

Em uma das aulas, propus à turma a criação de uma escrita de livre associação. Ao término da atividade, os estudantes foram convidados a selecionar trechos dos textos que gostariam de compartilhar com a turma, o que acabou sendo realizado. No início do trabalho, percebi uma grande resistência por parte de algumas turmas, resistência essa que, aos poucos, estamos conseguindo romper.

Uma questão recorrente e desafiadora tem sido a dificuldade que os estudantes têm em compartilhar qualquer tipo de questão com o coletivo. Existe uma espécie de timidez ou medo, o que não me é totalmente claro, já que, em geral, os estudantes são extremamente comunicativos entre si. No entanto, essa barreira de expor pensamentos e sentimentos de forma mais pública no ambiente da sala de aula parece criar um bloqueio. A cada nova atividade, no entanto, tento proporcionar um espaço seguro para que essa resistência seja superada, de forma gradual, através de práticas que incentivem a confiança e a abertura, criando um ambiente mais acolhedor para a troca de ideias.

Solicitei constantemente às turmas que levantassem possibilidades de arquivos a serem criados. Apresentei diversas opções, incentivando-os a explorar diferentes formas de registrar e resgatar memórias. Sugeri que pudessem realizar gravações ou entrevistas com familiares, investigar caixas de fotos antigas, procurar documentos que pertençam à família, ou até mesmo pesquisar sobre a cidade de onde seus antepassados vieram, como forma de entender melhor o caminho percorrido até o momento atual. Todo o material iconográfico poderia ser utilizado nos trabalhos de artes visuais.

Além disso, propus que investigassem outros elementos que compõem o seu universo pessoal, como filmes, músicas, desenhos, poesias, e até lugares que mais gostam de frequentar. Perguntei também sobre o que gostam de fazer, com quem têm mais afinidade dentro de casa, ou sobre roupas e objetos que pertencem a algum familiar e que carregam consigo histórias significativas. Encorajei-os a compartilhar histórias que seus familiares lhes contavam, como relatos sobre amor, fantasmas ou viagens, tudo isso para que pudessem ampliar e diversificar seus próprios arquivos pessoais, criando um material que refletisse suas vivências e suas raízes familiares.

Assim dia a dia apresentei também aos estudantes a obra de Rosana Paulino, uma artista que discute questões fundamentais como o racismo estrutural no

Brasil, os resquícios da escravidão, os padrões de beleza feminino e a condição da mulher negra na sociedade. Sua produção, que mistura elementos da cultura africana e afro-brasileira, não se submete ao sistema hegemônico da arte, mas trabalha com a ideia de uma arte decolonial. Através de suas obras, Paulino reflete sobre a falta de representatividade do artista negro no contexto histórico nacional e a urgência de uma política de reconhecimento contínuo, em vez de ondas momentâneas de visibilidade (Pimentel, 2016).

Na palestra "Artistas Negras Brasileiras: Desafios Contemporâneos", Rosana Paulino destaca o apagamento cultural da população negra no Brasil, que foi historicamente objetificada, e a importância de revisitar a história da arte brasileira (MASP, 2019). Ela também questiona os símbolos do Brasil colonial e propõe uma ressignificação desses elementos, abordando temas subjetivos, mas também coletivos, que tocam a identidade negra e a experiência da mulher negra.

A reflexão em sala de aula focou, entre outros pontos, sobre como a produção de Rosana Paulino se insere no contexto da diáspora negra e como ela contribui para a revisão internacional das histórias hegemônicas. Além disso, discutimos o atraso do Brasil em relação a outros países no que diz respeito ao reconhecimento e revisão das histórias coloniais (MASP, 2019).

Para encerrar a atividade, os estudantes escreveram sobre suas percepções a partir da obra de Rosana Paulino, principalmente após assistirem ao vídeo "Costurando Memória", sobre a exposição da artista na Pinacoteca de São Paulo. A reflexão gerada incentivou os estudantes a se posicionarem sobre as questões abordadas pela artista, ao mesmo tempo em que promoveram uma análise crítica da história e da identidade brasileira. Os trabalhos realizados pelos estudantes, inspirados na obra da artista, traziam temas como sincretismo cultural, os quais podem ser vistos na página do Instagram® @memoafeto<sup>18</sup>.

No desenvolvimento dessa próxima atividade, propus aos estudantes a organização de uma entrevista a ser realizada em casa, com a participação de familiares ou representantes da comunidade, como pais, avós, tios, primos, entre outros. Juntos, criamos um conjunto de perguntas que buscavam promover reflexões

---

18

[https://www.instagram.com/reel/DCWf6RDOMwg/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/DCWf6RDOMwg/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

sobre a trajetória de vida de cada entrevistado e suas percepções sobre questões sociais, culturais e religiosas. Alguns dos questionamentos sugeridos foram: “O que te trouxe até aqui? Onde você morava? Como foi o seu percurso?”, “Qual foi a sua maior dificuldade na vida?”, “Você sabe o que é teatro?”, “Qual foi o seu maior desafio na vida?” e “Você já sofreu com intolerância religiosa?”, entre outras. Além disso, incluímos questões relacionadas à religião, racismo e ao impacto do ambiente em que vivem, como “Como é o local onde moramos? E como você é atravessado por ele?”. Essas perguntas foram formuladas com o objetivo de estimular os estudantes a refletirem sobre suas próprias histórias e a conectarem suas vivências com as dos outros. A partir dessas entrevistas, que deveriam ser gravadas, foi possível realizar diversas práticas de escrita, explorando o desenvolvimento da narrativa, a reflexão sobre identidade e a construção de histórias coletivas dentro do contexto pessoal de cada estudante. Essa atividade também foi abordada em algumas aulas de Consciência Teatral, onde o objetivo era estimular a criação por meio de uma dinâmica de improvisação de narrativas, a partir de suas próprias histórias.

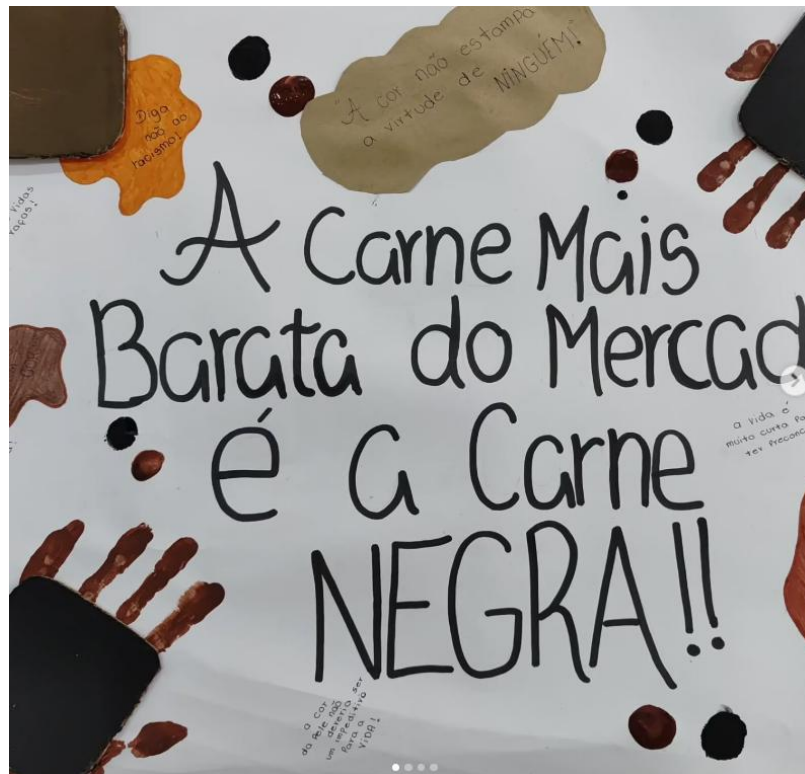
No terceiro bimestre, propus o desenvolvimento dos projetos que dialogassem com os artistas apresentados no primeiro semestre, buscando promover uma reflexão sobre identidade, subjetividade, memória, território, cultura e representações sociais. O objetivo foi permitir que os estudantes formassem grupos ou trabalhassem individualmente, oferecendo uma gama de atividades para que escolhessem aquela que mais os interessava. Ao todo, foram sugeridas sete propostas de projetos, todas inspiradas nas obras de artistas que discutem temas como pertencimento, resistência e reinterpretação histórica.

A primeira proposta foi inspirada na obra "O Polvo", de Adriana Varejão, e consistia na criação de uma obra utilizando diferentes tonalidades de pele, com tinta e papelão “As cores na escola ou a pele que eu habito”. O projeto foi fundamentado na pesquisa de Varejão sobre a diversidade de tons de pele, que questiona os censos oficiais que limitam as cores a cinco categorias. Os estudantes foram desafiados a explorar essa diversidade por meio de misturas de tintas e a compor um painel coletivo que refletisse a pluralidade de identidades no Brasil. Confira alguns trabalhos desenvolvidos na página do Instagram® @memoafeto<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> [https://www.instagram.com/reel/C\\_jCnZfPAXI/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/C_jCnZfPAXI/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

Figura 3 - O Mercado da Carne Negra



Fonte: estudantes da turma (2024).

A segunda proposta, intitulada “Varal do Território: o que eu amo e o que eu odeio”, se inspirou no conceito de Paulo Freire sobre a importância de compreender o contexto geográfico e social dos educandos. Os estudantes deveriam trazer fotos de seus próprios territórios e expô-las em um grande varal, criando interferências gráficas ou narrativas visuais que refletissem suas vivências e sentimentos. Esse exercício visou fortalecer a conexão dos estudantes com suas raízes e permitir uma reflexão sobre o local em que vivem. Confira o trabalho desenvolvido no Instagram® @memoafeto<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> [https://www.instagram.com/p/C-BOb\\_OvUSH/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/C-BOb_OvUSH/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

Figura 4 – O Que Eu Amo



Fonte: estudantes da turma (2023).

Figura 5 - O Que Eu Odeio



Fonte: estudantes da turma (2023).

A terceira proposta, "Da Janela da Minha Casa: O que Eu Vejo, o que Eu Gostaria de Ver", desafia os estudantes a fotografar o que veem das janelas de suas casas e criar intervenções artísticas nas imagens. O resultado final dessa atividade

seria uma instalação coletiva, onde cada estudante desenhou uma janela em uma longa bobina de papel pardo e, no centro de seus desenhos, colocou suas imagens. A ideia era que os estudantes representassem diferentes perspectivas e visões de seus territórios. Confira alguns dos trabalhos desenvolvidos no Instagram® @memoafeto<sup>21</sup>.

Figura 6 – Criação Coletiva



Fonte: estudantes da turma (2024).

Outra proposta envolvia a criação de pinturas de contorno de corpos, inspiradas no trabalho de Maxwell Alexandre. Os estudantes desenharam os contornos de seus próprios corpos, preenchendo os espaços internos com elementos que os definem e os agradam, enquanto o exterior deveria ser preenchido com o que não gostavam de si mesmos. O exercício visou estimular a reflexão sobre identidade, afetos e memória pessoal. Confira o trabalho desenvolvido no Instagram® @memoafeto<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> [https://www.instagram.com/reel/DAjTzQOPQAx/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/DAjTzQOPQAx/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

<sup>22</sup> [https://www.instagram.com/p/DEU8I99ONkZ/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/DEU8I99ONkZ/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

Figura 7 – Corpo Território



Fonte: estudantes da turma (2024).

Essa proposta envolveu um minidocumentário chamado “Aqui Existem Sonhos”, onde um grupo de estudantes oferecia minis sonhos (doces) a outros estudantes em troca de relatos de seus próprios sonhos. O evento final incluiria



leituras dramatizadas e filmagens dos sonhos narrados. Confira o trabalho desenvolvido no Instagram® @memoafeto<sup>23</sup>.

A próxima proposta envolvia a criação de um bordado coletivo inspirado na obra de Leonilson. Alguns estudantes bordaram a camisa da escola, incorporando ao emblema da instituição um coração e, nas costas, asas. Em outra camisa, bordaram uma figura masculina com os olhos representados como uma garatuja. Achei curioso que, nesse trabalho, eles se apropriaram, pois vi grande similaridade, de uma obra chamada "Bastidores", de Rosana Paulino, e a trouxeram para essa atividade proposta. Nessa obra, Rosana tem uma intenção política clara ao denunciar a situação das mulheres negras no Brasil, que recebem os menores salários, são as maiores vítimas de violência e têm menor acesso a bens e direitos fundamentais, evidenciando o racismo institucional. Rosana busca não apenas denunciar, mas também revelar outras possibilidades de ser e viver para essas pessoas. "Ao se verem representadas na arte, essas mulheres podem enxergar-se como pessoas no mundo, sujeitos de direitos, reconhecer seu papel na sociedade e lutar por mudanças", (Saberes e práticas, PAULINO, 2018). Além disso, houve variações desse trabalho, como a criação de um pequeno documentário falado sobre a vida e obra de Leonilson. Confira os trabalhos desenvolvidos no Instagram® @memoafeto<sup>24</sup>.

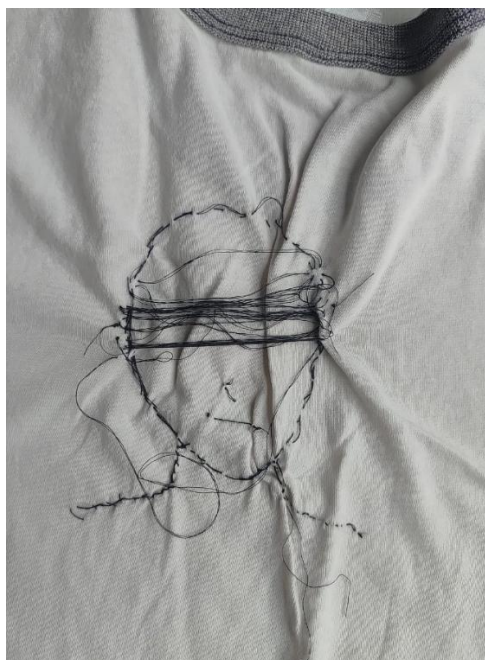
---

<sup>23</sup> [https://www.instagram.com/reel/DEz9CFggLff/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/DEz9CFggLff/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

<sup>24</sup>

[https://www.instagram.com/reel/DEU9rQHOyw2/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/DEU9rQHOyw2/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

Figura 8 – Bordando Afetos I



Fonte: estudantes da turma (2024).

Figura 9 – Bordando Afetos II



Fonte: estudantes da turma (2024).

No decorrer do ano letivo, os estudantes foram convidados inúmeras vezes a criar uma dramaturgia pessoal a partir de fotos e memórias na construção das três cenas, ou a criar histórias a partir de ideias de livre associação, ou até mesmo a montar um mapa da sua própria vida, abordando temas relevantes para eles e narrando essas histórias. Essas atividades, inspiradas na Escrevivência de Conceição Evaristo, promoveram uma conexão entre o pessoal e o ficcional. Houve também trabalhos que se apropriaram de um dos contos lidos em sala de aula e criaram toda uma dramaturgia, dialogando com suas próprias questões pessoais. Confira os trabalhos desenvolvidos na página do Instagram® @memoafeto<sup>25</sup> e <sup>26</sup>.

A proposta de criar um painel coletivo sobre sincretismo cultural, inspirado na obra de Rosana Paulino, foi uma atividade em que os estudantes celebraram suas ancestralidades e refletiram sobre a memória histórica do Brasil colonial e do presente. Confira o trabalho desenvolvido no Instagram® @momoafeto<sup>27</sup>.

Figura 10 – Sincretismo Cultural



Fonte: estudantes da turma (2024).

---

<sup>25</sup> [https://www.instagram.com/reel/DEU-RBdgS5g/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/DEU-RBdgS5g/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

<sup>26</sup> [https://www.instagram.com/reel/DEU\\_AUcAEPI/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/DEU_AUcAEPI/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

<sup>27</sup> [https://www.instagram.com/reel/DE1BFdfM7YW/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/DE1BFdfM7YW/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

Por fim, o projeto de minidocumentários sobre manifestações culturais presentes no território dos estudantes envolveu a coleta e apresentação de aspectos culturais locais pelo grupo e após essa pesquisa eles editaram e criaram o trabalho. Os estudantes participaram de um processo criativo e investigativo imersivo, no qual se envolveram profundamente com a comunidade ao redor da escola. Como parte do projeto que visou explorar e dar visibilidade à realidade local, tornaram-se narradores de seus próprios territórios, criando uma ponte entre suas experiências pessoais e o contexto social e cultural da região. Abordaram temas como as tradições e manifestações culturais locais, o cotidiano das pessoas e questões sociais relevantes, oferecendo uma visão mais rica e complexa da realidade do território. Esse processo de escuta ativa não apenas fortaleceu o vínculo dos estudantes com a comunidade, mas também os incentivou a refletir sobre as dinâmicas sociais que a permeiam. Além disso, capturaram imagens e recortes visuais que representam diferentes aspectos da vida local, utilizaram essas referências para criar cenas artísticas do cotidiano de forma reflexiva e sensível. Nos minidocumentários que produziram, abordaram temas diversos, as manifestações culturais do território e questões sociais complexas, como o racismo estrutural, desenvolvendo um olhar crítico e artístico que transcende a simples representação do cotidiano, fragmentos coletados<sup>28</sup>.

Na culminância do projeto foi apresentado a produção de um minidocumentário, no qual os estudantes assumiram uma série de papéis essenciais, imergindo em todas as etapas da criação audiovisual. Além de atuarem como narradores e intérpretes, dando vida às histórias coletadas, também desempenharam as funções de roteiristas, estruturando a narrativa e decidindo como as informações serão apresentadas ao público. Assumiram ainda a responsabilidade pela edição, garantindo que as imagens, os áudios e os depoimentos se integrem de forma coesa e significativa, alinhando-se à proposta do documentário. Essa experiência proporcionou uma imersão prática no universo da produção audiovisual, permitindo aos estudantes desenvolverem habilidades técnicas essenciais, enquanto refletiram sobre o papel da arte na representação das realidades sociais. O trabalho coletivo não apenas aprimorou suas competências criativas e técnicas, mas também incentivou uma reflexão profunda

---

<sup>28</sup> [https://www.instagram.com/p/DE1C6jEM5F3/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/DE1C6jEM5F3/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

sobre a identidade da comunidade e sobre como suas histórias podem ser contadas de maneira autêntica e colaborativa. Ao valorizar as vozes marginalizadas e a diversidade cultural, o projeto fortaleceu o entendimento de que a arte tem o poder de dar visibilidade às realidades e sensibilidades muitas vezes invisibilizadas, tornando-as parte da narrativa cultural mais ampla. Confira o trabalho desenvolvido no Instagram® @memoafeto<sup>29</sup>.

Todas as atividades tiveram como objetivo proporcionar aos estudantes uma imersão no universo das artes visuais e culturais, ao mesmo tempo em que fortaleceram o vínculo entre a arte e suas próprias histórias de vida, permitindo a criação de uma narrativa coletiva a partir de uma perspectiva decolonial.

Nesse contexto, a mensagem de Chimamanda Ngozi Adichie se torna um alerta fundamental sobre o perigo de vivermos à sombra de uma única narrativa. Em sua palestra TED, ela nos instiga a questionar o que ouvimos, desde a infância até os livros de história, ressaltando o poder das histórias, que podem tanto destruir como humanizar (Adichie, 2009).

### **3.2 Descrição das Aulas para a Turma de Consciência Teatral**

Neste capítulo, detalharei o processo pedagógico e criativo desenvolvido com a turma, abordando o andamento das aulas de Consciência Teatral ao longo dos bimestres. Esta disciplina, parte da grade curricular do segundo ano do ensino médio, é oferecida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco no componente EM13CHS101. O objetivo é contextualizar o ensino do teatro como campo de conhecimento na educação, além de reconhecer os elementos da linguagem dramática, como espaço cênico, personagens e ação dramática.

Buscou-se proporcionar aos estudantes a experiência do uso da linguagem teatral presente nas discussões profissionais da arte, realizar experiências teatrais na comunidade escolar e debater as questões suscitadas e os resultados obtidos.

---

<sup>29</sup> [https://www.instagram.com/reel/DEVDOC1AIT1/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/DEVDOC1AIT1/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

Também foram discutidos os limites e as implicações econômicas de uma produção teatral, bem como a análise de artistas, grupos e movimentos artísticos da atualidade que propõem, por meio de suas obras, uma reflexão sobre as implicações socioeconômicas da atividade teatral nas comunidades. Além disso, houve o objetivo de identificar os elementos constitutivos da linguagem cênica e as funções necessárias para a realização de um espetáculo teatral. Neste ano letivo, as aulas tiveram duração de 50 minutos, e essa estrutura foi mantida ao longo de todo o ano.

A turma da Escola Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila contou com a participação de 15 estudantes, número que variou ao longo do ano letivo, visto que a disciplina não era obrigatória nem avaliada. Iniciei as aulas sugerindo que nos sentássemos em círculo, com o objetivo de criar um espaço de diálogo, onde eu pudesse apresentar os objetivos das aulas e discutir os acordos que orientariam nosso trabalho coletivo. Como ponto de partida, fiz uma provocação: "O que é Teatro?"

Percebi que a maioria dos estudantes nunca havia frequentado um espaço teatral e, nunca tinha assistido a um espetáculo. A partir dessa constatação, continuei a provocação, sugerindo que, caso não soubessem o que era teatro, o que imaginavam que fosse. As primeiras respostas surgiram de forma tímida: uma estudante mencionou que teatro era um "prédio", outra disse que era uma maneira de "Contar uma História", e um outro estudante falou sobre "experimentar ser outra pessoa". A conversa seguiu, e continuamos refletindo sobre o que seria o teatro.

Acredito que, naquele momento, era importante falar sobre os aspectos gerais do funcionamento da prática que estávamos iniciando, a fim de orientar e situar os estudantes em relação ao objetivo que estávamos investigando. Abordei questões como a pontualidade, a prática de compartilhar memórias como ferramenta para a criação de narrativas, e algumas regras dos jogos teatrais, como por exemplo o foco.

Uma das primeiras atividades propostas foi a elaboração do "mapa da vida". Essa atividade, à qual tive contato pela primeira vez durante uma das aulas do meu mestrado na UniRio, em 2024, foi proposta pela professora regente Marina Coutinho. Ela consiste em realizar, em uma folha de ofício, o desenho de fragmentos de episódios de grande importância na vida do estudante, onde ilustramos esse percurso. Após a realização do desenho, a proposta é contar para toda a turma o que foi feito. Achei esse um ótimo trabalho para iniciarmos a construção de narrativas.

Expliquei, ainda, que o objetivo principal das aulas não era trabalhar com notas, mas promover uma imersão no autoconhecimento e criar ferramentas pessoais para lidar com questões da própria vida, além de construir conhecimento em torno dessa arte, o teatro. O objetivo era criar e proporcionar aulas e, posteriormente, o surgimento de uma obra coletiva a partir dessas proposições e de nossas inquietações. A pergunta que nos orientava era: sobre o que desejamos falar?

Outro jogo que propus foi o de pedir que os estudantes compartilhassem a história do nome de cada um, refletindo sobre como seus nomes estavam ligados às suas identidades.

Na semana seguinte, retomávamos o exercício da semana anterior, no qual os estudantes compartilharam a história de seus nomes. Aqueles que não haviam respondido anteriormente trouxeram suas respostas.

A aula acontecia em um auditório com palco, e aproveitávamos esse espaço para explorar os jogos teatrais. Em uma das atividades propostas, solicitei que os estudantes se dirigissem ao lado esquerdo do palco e começassem a criar um percurso até a outra extremidade do espaço. Formaram-se trios, e a regra do jogo era explorar quatro possíveis planos nesse trajeto: baixo, médio, alto e aéreo. A proposta consistia em se moverem sem contato físico entre si, com foco na atenção à exploração de seus corpos durante o percurso.

No entanto, encontramos resistência por parte dos estudantes. Alguns acharam que estavam fazendo um papel ridículo, outros não queriam tocar o chão empoeirado ou simplesmente não estavam interessados na proposta. Muita timidez e risos surgiram. Percebi que os corpos estavam reprimidos, e, após minha insistência, alguns começaram a se permitir realizar a atividade. Após o exercício, propus uma reflexão coletiva sobre o ocorrido, e uma das estudantes levantou uma questão importante:

— "*Professor, eu me sinto ridícula fazendo isso!*"

Essa intervenção foi uma ótima oportunidade para problematizar o conceito de ridículo em relação à prática teatral. Perguntei ao grupo: O que nos leva a nos sentirmos ridículos ao desempenharmos ou criarmos uma partitura corporal como a que foi proposta?

Para estimular uma reflexão mais profunda, utilizei a imaginação como estratégia. Perguntei o que ela pensava sobre seus cabelos vermelhos, propondo que imaginássemos um mundo onde todos tivessem cabelos pretos, exceto ela, que manteria os cabelos vermelhos. Como seria esse mundo? Quais críticas ela receberia por se destacar da norma? A partir dessa reflexão, discutimos a ideia de que o 'ridículo' muitas vezes está associado à diferença, ao desvio do padrão de normalidade, e como isso nos leva a buscar uma certa adequação social, muitas vezes às custas de nossa própria autenticidade. É importante pontuar que essa resistência se repetirá diversas vezes ao longo do ano letivo, sendo um desafio a ser superado

A conversa foi se aprofundando, e começamos a refletir também sobre a experiência de ser diferente por outras razões, como altura, tipo de cabelo ou cor dos olhos. Em seguida, chegamos à conclusão de que, muitas vezes, o preconceito se manifesta antes mesmo de uma reflexão consciente, tornando-se um obstáculo que nos impede de nos lançar a algo novo. Esses questionamentos permitiram que os estudantes compreendessem melhor as dinâmicas sociais que influenciam suas percepções sobre si mesmos e sobre os outros.

Finalizamos a atividade com uma provocação sobre a normalização dos corpos e comportamentos, indo para a próxima dinâmica com a certeza de que, embora a resistência inicial fosse grande, o grupo começava a refletir sobre questões fundamentais para o desenvolvimento da consciência teatral e da autopercepção no espaço artístico.

Em seguida, formamos um círculo, onde cada membro do grupo deveria, um a um, desempenhar um gesto de forma acumulativa. O primeiro fazia seu gesto, o segundo repetia o gesto do primeiro e somava o seu, e assim por diante. Houve nova resistência: dificuldades para entender a proposta, problemas de memorização, euforia, falta de foco, mas, finalmente, a atividade foi realizada após algumas tentativas, com erros e acertos. Aproveitei a oportunidade para refletir com os estudantes sobre a importância de estar atento aos erros no processo, pois eles fazem parte do caminho para alcançar o acerto, e que tudo bem errar. Algumas atividades com essa ideia de memorização e foco foram propostas no decorrer do ano letivo.

Partimos para a próxima etapa, que foi realizada em duplas. O primeiro fazia um gesto e o segundo se encaixava no gesto apresentado. Dessa forma, os



estudantes começaram a criar algumas narrativas com seus corpos, estabelecendo uma dramaturgia física. Essas narrativas foram comentadas pelos demais, que assistiam à atividade. É importante observar que, no início, muitas duplas desempenhavam papéis que envolviam uma competição ou uma espécie de luta, mas isso foi se diluindo à medida que novas proposições surgiram a partir da dinâmica do grupo, criando outras possibilidades de leitura, até mesmo mais abstratas. Durante essas atividades, pontuei sobre a dramaturgia dos corpos, destacando como eles podem nos contar histórias, não necessariamente ou exclusivamente por meio das falas.

No decorrer das aulas, solicitei que o grupo realizasse uma pesquisa e coletasse imagens e materiais para criar um arquivo a partir da seguinte perspectiva: "O que você mais gosta no território onde mora e o que menos gosta?" A produção deveria consistir em duas fotografias. Pedi que refletissem sobre o registro das imagens, o enquadramento e a escolha dos objetos de pesquisa, que poderiam ser, por exemplo, a rua onde moram, o seu quarto, entre outros.

Nesse momento, achei importante explicar o conceito de "território". Comecei perguntando o que eles entendiam por isso, e fomos formando uma ideia a partir das respostas deles: "É um espaço, é um lugar, são as coisas que a gente faz em determinado lugar, são os trajetos por onde eu passo."

Após a construção dessa ideia, passei a pensar junto com eles sobre como somos atravessados por esses espaços e territórios. De imediato, surgiram diversas colocações, como: "Eu me sinto muito bem no meu quarto," "Eu lembro quando ia com a minha avó até a igreja que ela frequentava, e eu ficava brincando no parquinho que existia lá," "No meu território tem várias bocas, e isso me faz muito mal, eu tenho medo."

Foi importante pontuar que, ao fazer as fotos, não deviam se colocar em nenhuma situação de risco.

Em seguida, realizamos um jogo onde escrevi o nome de duplas de animais (sapo, macaco, leão, etc.) e, depois, sorteei os nomes entre os jogadores, ressaltando que não deveriam revelar quais animais haviam recebido. O desafio era buscar, com seus corpos, o comportamento desses animais. Inicialmente, houve uma pequena

euforia e dificuldade em manter o foco na proposta. Pedi para que os "animais" estivessem com sono e adormecessem. Após essa exploração, fiz alterações na proposta, como se os "animais" estivessem com frio, com medo, ameaçados, ameaçando ou correndo. Depois de algum tempo explorando essas possibilidades, pedi para que identificassem seus pares e criassem algum tipo de relação dentro da dupla.

Todo final de aula, eu chamava a atenção dos estudantes, lembrando-os de que deveriam produzir as fotos de seus territórios, explorando os percursos que atravessam e como são impactados por eles.

Outra questão que levantei foi que, ao criar o arquivo pessoal, seria importante lançar um olhar sobre nossa ancestralidade. Perguntei: De onde vim? Quais são os meus antepassados que eu conheço? Qual é a foto mais antiga que tenho em casa? De quem é essa foto? O que está sendo retratado e o que sei sobre essa pessoa? Qual é a história por trás desses fatos e dessas fotos? Expliquei que esses elementos também fariam parte do mapeamento e arquivamento do território pessoal. Solicitei que produzissem fotos do território, bem como fotos das fotos encontradas, dentro dessa perspectiva, e que me trouxessem essas imagens para me contarem as histórias relacionadas.

Em alguns encontros, tivemos que realizar as aulas na sala de aula comum, pois o auditório estava ocupado pela direção da escola. As aulas de teatro sempre ocupavam um segundo plano na dinâmica funcional da escola como um todo. Outro desafio constante foram as operações policiais que ocorriam frequentemente nas comunidades do Jacarezinho e nas áreas ao redor, o que, muitas vezes, afetava a frequência de alguns estudantes, já que muitos moram nas imediações, e o risco de saírem às ruas era real.

Em algumas aulas solicitei que fizéssemos um círculo com os presentes e começássemos a apresentação da proposta realizada na construção os arquivos. Não foram todos que refletiram sobre a produção das fotos, e muitos quiseram selecionar as imagens a partir dos arquivos pessoais ali, naquele momento. Priorizei iniciar a apresentação com aqueles que haviam realizado as fotos conforme a atividade. Começamos com uma estudante que problematizou a tarefa. Ela mencionou a

dificuldade de tirar a foto na rua devido ao medo de ser assaltada. A solução que encontrou foi tirar rapidamente uma foto do ônibus que a leva para casa.

Falei muitas vezes que esse trabalho fará parte de uma exposição de fotos e trabalhos que montaremos no segundo semestre. Enfatizei a importância de refletir sobre a produção da foto, considerando o ângulo, o objeto principal e a profundidade.

Outro desafio relatado por alguns foi a dificuldade de encontrar algo que gostassem no território onde moram. Questionei essa ideia e perguntei se dentro de suas casas não havia nada de que gostassem, ou se havia pessoas com as quais tivessem afinidade. O silêncio foi reflexivo.

No decorrer das aulas, o trabalho sempre começa com um breve alongamento, como uma forma de despertar os corpos, seguido pelos jogos de consciência coletiva, como o jogo do espelho<sup>30</sup> e o jogo da máquina. A proposta do primeiro jogo é: “Refleta o seu parceiro. Façam juntos. Joguem juntos.” Após cinco minutos, invertemos: “Agora, o outro reflete.” Já a segunda atividade consiste em criar um corpo coletivo, no qual todos agem juntos como uma máquina. Estudante por estudante, é inserido no jogo, completando o movimento que está sendo proposto pelo coletivo.

Em seguida, iniciamos a apresentação das impressões sobre as fotos que os estudantes trouxeram e que foram exibidas. Pedi para que, primeiro, o proprietário da foto contasse as histórias por trás delas. Após isso, todos contemplaram as fotos e escreveram as histórias que imaginavam a partir delas.

Houve uma atividade em que formamos um círculo, deitamo-nos no chão e pedi para que respirassem lentamente. Após um breve relaxamento perguntei: “Quais sons você consegue escutar? Agora, perceba o som mais distante. Pare e preste atenção. Leve o ar até onde está o seu umbigo. Respire profundamente. Entregue seu corpo ao chão. Perceba quais partes do corpo tocam o chão. Pense em alguém de quem você goste. Como é essa pessoa? Como ela se veste? Como você a acaricia? Não faz? Respire fundo. Espreguice os corpos. Exercite a sua imaginação. Abra os olhos.

Pedi para que eles criassem um questionário para responder em casa, com perguntas como: “Tudo o que é essencial sobre a pessoa que você acabou de pensar:

---

<sup>30</sup> [https://www.instagram.com/p/DF3ge8ZuZL8/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/DF3ge8ZuZL8/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

Que escola ela frequenta? Que tipo de trabalho ela pode conseguir? Onde ela pode morar? Você sonha com a criação de outra vida? Como gostaria que fosse a sua vida? Se pudesse ter a profissão dos seus sonhos, qual seria? Não se limite a ser um empregado, vá além. Você sonha? Qual o sonho mais recorrente?” Solicitei que me trouxessem as respostas na próxima aula. E nos despedimos, até a semana seguinte.

Aqui vou trazer uma das minhas trocas de mensagens pelo WhatsApp® com os estudantes durante a semana, começando com:

*“Boa tarde a todos. Espero que estejam bem. Lembrando que combinamos de enviar as fotos por aqui, mapeando o território onde moramos e as coisas que nos afetam: o que você gosta e o que não gosta. Por favor, registrem em fotos e encaminhem por aqui. Até agora, poucas pessoas fizeram a atividade. Não se restrinjam a apenas duas fotos. Precisamos registrar todo o território. Como você mostraria para alguém para que essa pessoa pudesse conhecer bem o território onde você transita? Abraço e até sexta-feira, no nosso encontro. Já estou ansioso para ver as fotos impressas; por favor, produzam com mais entusiasmo. Aguardo o envio. Abraço.”*

No início da aula, comecei falando sobre a mensagem que enviei para eles no WhatsApp®, destacando que tenho encontrado muita resistência da parte deles no desenvolvimento do arquivo das imagens e que apenas alguns poucos responderam sobre a produção. Minha intenção era entender o que estava acontecendo e por que eu não conseguia motivá-los a produzir, além de tentar compreender o motivo de tanto desinteresse. Não obtive respostas. Continuamos.

Em seguida, fizemos o nosso círculo e começamos com o alongamento dos corpos. Depois, pedi para que formassem trios. Três pessoas se posicionavam na cena, de costas para a plateia. Propus que os estudantes se dividissem em grupos de três, posicionando-se em um formato de palco italiano. Uma pessoa da plateia dava um comando, como, por exemplo: “Eu gosto de batatas fritas, Ganhei um rato de presente, Dia de sol”, etc. Ao ouvirem a sentença, o grupo de costas para a plateia deveria reproduzir com seus corpos o que foi dito, virando-se para a frente. Iniciei o jogo com a primeira sentença e, em seguida, retirei um jogador que achei menos expressivo ao representar o que foi falado. O jogador que saiu falava a próxima sentença e retirava o outro jogador, e assim sucessivamente. Formaram-se 4 grupos. Houve uma euforia competitiva durante a atividade, pois aquele que ficava por último

era considerado o ganhador da rodada. No final, fizemos uma última rodada com todos os “vencedores” de cada rodada. Observo aqui que os jogos que apresentam essa dinâmica competitiva, por mais que não seja incentivado a competição, são os que os estudantes mais gostam de fazer.

Em seguida, fizemos o trabalho do corpo coletivo. Os jogadores deveriam obedecer à dinâmica do grupo, um trabalho de grande escuta e foco. A execução foi difícil e houve muita dispersão. Tenho trabalhado dinâmicas de grupo, e para isso, utilizo exercícios que provocam um diálogo e escuta entre os corpos. Ação e reação. A ideia é criar um corpo coletivo, de escuta. Um dos exercícios que refizemos foi o da "máquina", onde os componentes do grupo devem fazer um gesto, e o outro reproduz um gesto em resposta ao primeiro, e assim sucessivamente. Embora pareça uma atividade simples, a turma encontra certa dificuldade para executá-la, muitas vezes por tentar encontrar uma narrativa explicativa, tornando a dinâmica muito literal. Quando eles se libertam do compromisso de contar uma história, "a máquina" surge com mais clareza, funcionando como um conjunto de engrenagens interligadas. Inicialmente, criaram uma espécie de panificadora, depois lavaram a louça em uma bancada de cozinha. Por fim, conseguiram trabalhar como um único corpo, em ondas e ritmos, com escuta, mas ainda enfrentando grandes dificuldades.

Outra atividade que trouxe para a sala de aula foi a do “coro e corifeu” (no teatro grego, o corifeu era o chefe do coro, aquele que enunciava partes isoladas do texto e podia dialogar com os atores). Dividi a turma em grupos de cinco estudantes, e cada grupo foi para o espaço cênico para explorar o jogo. Um componente do grupo, o corifeu, conduzia o restante, e os outros jogadores deveriam se preocupar em sempre estar atrás dele, reproduzindo com corpo ou voz o que ele propusesse. Embora tendam a formar uma fila, a proposta não era essa, mas sim formar um único corpo, que deveria se mover junto. Se o corifeu fizesse um giro, ele deveria se preocupar em arrastar o grupo atrás dele. Os gestos deveriam explorar planos e ritmos. O corifeu era como uma espécie de pavão, e o coro, sua longa cauda. Assim, o papel de corifeu exige atenção sobre como se mover para que o grupo o acompanhe. Todos os estudantes interpretaram o papel de corifeu em alternância. Essa proposta foi pensada como uma dinâmica estrutural para a encenação que foi proposta ao final do ano letivo. Ao longo das aulas, fomos trabalhando e nos familiarizando com essa

dinâmica. Vi essa proposta pela primeira vez em uma aula que fiz com Ariane Mnouchkine, em uma oficina livre de teatro, no teatro Sergio Porto no Rio de Janeiro.

Neste momento do trabalho, começamos a desenvolver a proposta de construção da partitura corporal/corpo/memória, buscando gestos a partir de recortes de memória de cada jogador. Pedi que começassem a criar em suas casas e que me apresentassem, na próxima aula, o que haviam construído. Começamos aos poucos. A proposta era criar três células/gestos/memórias, que seriam o início da partitura de cada um. Semana a semana, fomos ampliando essa partitura. Para as práticas que realizamos nas aulas futuras, conhecer profundamente essas partituras individuais se mostrou fundamental para as dinâmicas que viriam, onde o corpo executaria a partitura e a fala exploraria narrativas criadas a partir dos arquivos/imagens/fotos. O que vimos em cena foi a execução de duas dramaturgias: a do corpo e a da fala.

Em seguida, continuamos com o corpo coletivo. Separei-os em pequenos grupos de cinco. A dinâmica foi que cada um dos grupos ocupasse o espaço da cena. A princípio, a atividade foi muito parecida com o jogo do “coro e corifeu”. Entretanto, nessa proposta, o corifeu ficou mais livre. A dinâmica funcionava da seguinte forma: se os jogadores/coro deixassem de ver o corifeu, eles simplesmente paravam e congelavam. O corifeu deveria explorar todo o espaço cênico, e os componentes, ora se desgarravam do grupo por não estarem mais enxergando o corifeu, caso esse fizesse um giro muito rápido e o coro o deixasse de ver; assim, ora eram resgatados por ele, ou seja, eram vistos novamente pelos componentes do coro e agregados ao coletivo. Era um trabalho que adquiria uma bela plasticidade, se os jogadores obedecessem às regras. Percebi que o grupo fazia pequenos avanços dia a dia.

Voltamos a demonstrar a partitura do corpo/memória, lembrando o que foi feito e foi acrescentando novas células nessa partitura.

A próxima atividade proposta foi para ser executada em casa: criar um acróstico com o próprio nome, usando frases que o definam. Suas características, seus sonhos, suas perfeições e imperfeições. O que te atravessa?

Na semana seguinte, como de praxe, começamos ativando o corpo, como sempre. Retomamos a apropriação e apresentação da partitura corporal/corpo-memória, ampliação desta partitura, com exploração de ritmo, tempo e espaço.

Fizemos também o trabalho do corpo coletivo, como um organismo vivo que se mexe junto, como uma massa viva, com escuta atenta. Exploramos o espaço no corpo coletivo, trabalhando a escuta do grupo.

Por fim, realizamos o jogo do "sim" e "não". Nesse exercício, formaram-se duplas, que subiram ao palco e se sentaram em cadeiras. Em seguida, foi colocada uma música, e os participantes deveriam interagir entre si, com a plateia, e com a música, criando um percurso triangular e buscando se realimentar criativamente por esses três elementos. Quando a música fosse interrompida, deveriam responder com "sim" ou "não", de acordo com a atmosfera gerada pela dinâmica. Essa atividade se mostrou excelente para trabalhar a atmosfera da cena, deixando o grupo bastante animado e promovendo um bom trabalho entre as duplas. Vale ressaltar que entrei em contato com essa dinâmica pela primeira vez durante uma das aulas do meu curso de mestrado na UNIRIO, ministrada pelo professor Caio Riscado.

Iniciamos os trabalhos com exercícios nos quais a confiança no parceiro de cena era fundamental. A proposta foi realizar atividades que ajudassem os estudantes a construir confiança uns nos outros, como jogos que exigiam o desenvolvimento da confiança física na relação com o parceiro. Nesse sentido, os estudantes foram provocados a trabalhar em jogos nos quais o equilíbrio entre a força/peso dos corpos deveria ser observado, como, por exemplo, o jogo de cabo de força ou o jogo de "João bobo" (nesse exercício, o grupo forma um círculo e um componente fica no meio, sendo jogado de um lado para o outro pelo grupo, com total atenção para que o jogador que está no centro não caia). Como desdobramento dessas atividades, pode-se perceber um forte trabalho de escuta, essencial para interagir com o outro, tomando os cuidados necessários para que ninguém se machucasse. Percebi que, quando os estudantes constroem uma relação de confiança uns com os outros, ficam mais dispostos a se arriscar e colaborar.

Na aula daquele dia, a proposta foi refletir sobre quatro aspectos da narrativa, e o jogador deveria criar a partir dos quatro elementos fundamentais de uma narrativa para estruturar a história: O "O quem?" referiu-se aos personagens da história, ou seja, quem estava envolvido na narrativa. O "O que?" tratou do acontecimento ou ação central da história, ou seja, o que ocorria ao longo da narrativa. O "onde?" fez referência ao cenário ou local onde a história se desenrolava, ou seja, o ambiente

físico ou social em que os eventos aconteciam. Por fim, o “por que?” relacionou-se com o motivo ou razão por trás das ações ou acontecimentos, ou seja, a motivação dos personagens. A dinâmica teve como objetivo familiarizar os estudantes com esses quatro elementos e trabalhar a criação de personagens, a reflexão sobre onde eles se encontravam, o porquê de estarem naquela situação e, a partir disso, desenvolver possíveis conflitos e chegar a um desfecho ou solução. Essas dinâmicas foram apresentadas por meio de jogos propostos por Viola Spolin em seu livro *Jogos teatrais: o fichário*.

Outra atividade que propus foi pedir que trouxessem um objeto que tivesse significado afetivo, para compartilhar as histórias que envolvem esse objeto. O objetivo foi refletir sobre os afetos, memórias e sentimentos que associamos aos objetos que carregamos.

Em seguida, trabalhamos com improvisação em grupo. Na ocasião, promovemos atividades de improvisação, onde os estudantes trabalharam juntos para criar cenas sem roteiro prévio, apenas a partir de temas que busquei na Constituição Federal: Saúde, segurança, educação, moradia, trabalho, lazer, previdência social, alimentação, transporte e proteção à maternidade e à infância. Isso incentiva os estudantes a uma escuta ativa, à aceitação das ideias dos colegas e à construção coletiva da narrativa<sup>31</sup>.

Nos dias seguintes, iniciamos com o jogo do telefone, onde as frases são passadas de boca em boca, em cochicho, até chegar ao ponto de origem, o que se transformou em um exercício de escuta ativa e adaptação das ideias. Isso preparou os estudantes para a atividade seguinte, que foi compartilhar as suas histórias. Cada um contou a sua história e, depois, outra pessoa da turma contou a história do colega. Essa dinâmica exigiu bastante atenção, pois a troca e a escuta ativa foram essenciais para manter a precisão e o significado das narrativas.

Seguimos com uma prática inspirada no Jogo do Fórum, de Augusto Boal, onde os estudantes desempenhavam papéis de diferentes membros de uma comunidade para debater e discutir questões sociais. Eles assumiram personagens de um ambiente escolar: a direção, os professores, faxineiros, cozinheiras e os estudantes.

---

<sup>31</sup> [https://www.instagram.com/reel/C-YFK2wuqbp/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/C-YFK2wuqbp/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)



Durante essa atividade, surgiram discussões sobre problemas estruturais na escola, como a falta de ar-condicionado, a carência de professores, a repetição do mesmo cardápio oferecido na merenda escolar, a constante falta de água, o que gerou debates sobre o sistema educacional e os desafios sociais enfrentados. Esse debate culminou em uma sugestão de manifestação no entorno da escola, mas o grupo decidiu que não era viável devido ao contexto de risco da comunidade em questão.

Novamente trabalhamos com a partitura corporal individual, acrescentando novas células a cada aula, e os estudantes se apresentaram, explorando suas memórias e expressões corporais.

Em seguida, introduzi o jogo “Máquina de Palavras”, um exercício colaborativo de improvisação, onde cada participante contribui com frases que, quando unidas, criam uma narrativa coletiva.

Para continuar o trabalho de escuta e colaboração, realizamos o jogo de “Esculpir a Cena”, no qual um componente do grupo criava cenas a partir de cinco fotos/poses com os corpos dos jogadores. O grupo que assistia podia acrescentar novas fotos/poses às cenas, complementando a narrativa que estava acontecendo. Em seguida, aqueles que estavam na plateia deveriam contar o que havia acontecido, e, por fim, o grupo que desempenhou a atividade explicava o que realmente ocorrera.

Na aula seguinte, que foi marcada por uma grande falta de estudantes, apenas dois compareceram. Tentei trabalhar com o grupo reduzido da melhor forma possível. Esses estudantes haviam compartilhado suas imagens no grupo de WhatsApp, e, diante dessas imagens, solicitei que cada um contasse o motivo de suas escolhas, o que levou a um momento muito significativo de troca de histórias pessoais. Uma estudante falou sobre sua vivência em um ambiente familiar turbulento, marcado por violência e vícios, e como ela buscou um novo caminho, se afastando desse núcleo familiar, da mãe e de um namorado abusivo, e buscando novas parcerias afetivas e de apoio com seu irmão e cunhada. Esse processo a levou a novas percepções sobre si mesma, além de um encontro e aceitação com sua religiosidade (Candomblé), que muitas vezes era rejeitada pela mãe. O outro estudante compartilhou as dificuldades de crescer em uma família marcada pela ausência paterna e escassez financeira, e como a história de sua mãe se entrelaçou com a dele após muitos desencontros, pois a mãe havia se afastado ao se envolver em outra relação, onde ele não se encaixava.

As narrativas desses dois estudantes, embora repletas de suas idiossincrasias, refletiram aspectos de superação e adaptação, ligando-se a questões familiares e afetivas que influenciam diretamente suas identidades. Após os estudantes me contarem suas histórias, pedi para que as repetissem, desempenhando as partituras do corpo-memória ao mesmo tempo em que narravam suas histórias. Foi uma atividade difícil, mas ao mesmo tempo muito rica em descobertas individuais.

O exercício de escuta e compartilhamento de histórias pessoais foi bastante profundo e desafiador, e as duas histórias revelaram como as experiências de vida e as escolhas religiosas, como o candomblé e o evangelismo, são formas de resistência e busca por soluções para problemas profundos da vida cotidiana.

Esses relatos mostram como a improvisação no teatro podem ajudar os estudantes a expressarem suas vivências, suas emoções e reflexões. Isso também reforça o conceito de escuta ativa e confiança no grupo, fundamentais para o trabalho em conjunto na construção de uma narrativa coletiva. Em aulas futuras, a intenção é continuar explorando essas histórias de forma mais profunda, desenvolvendo as narrativas pessoais e coletivas dos estudantes, utilizando a partitura corporal, o corpo memória e as práticas de escuta.

A narrativa que compartilhei até aqui descreve, de forma detalhada, os desafios que enfrentei durante as aulas de consciência teatral e as diversas dinâmicas realizadas com os estudantes. Através da prática corporal, atividades lúdicas e jogos teatrais, busquei explorar não apenas o potencial expressivo dos estudantes, mas também a construção de vínculos, o trabalho coletivo e a reflexão sobre questões pessoais e sociais.

Alguns pontos notáveis nas atividades que propus foram a construção da partitura corporal, que visa desenvolver a memória do corpo e a consciência individual e coletiva, e os exercícios de escuta e improvisação, que ajudaram a explorar a comunicação não verbal e as emoções. Esses jogos permitiram que os estudantes se conectassem entre si e refletissem sobre suas próprias experiências e sentimentos, promovendo uma troca intensa e criativa dentro do espaço de aula.

No entanto, o baixo comparecimento dos estudantes nas aulas foi um desafio contínuo. Isso, aliado à falta de comprometimento com os trabalhos realizados em

casa e à dificuldade de manter o grupo coeso, resultou em sessões mais intimistas e improvisadas, onde a participação ativa de apenas alguns estudantes foi possível. Esses momentos, no entanto, foram marcados por uma interação significativa e por um esforço para que os estudantes se envolvessem mais com o processo, apesar das dificuldades.

Trouxe uma nova dinâmica para a sala de aula, a dos bambus. Nessa atividade, foi muito importante falar sobre concentração e foco. A atividade consistia em fazer com que os estudantes passassem o bambu, lançando-o no ar para o seu parceiro, todos formados em roda. Esse lançamento deveria ser realizado de forma estratégica, para evitar erros e garantir que todos participassem do processo e não se machucassem. Esse jogo foi essencial para a construção do trabalho coletivo, onde a atenção ao outro é fundamental para que a atividade seja bem-sucedida. Esse trabalho foi realizado diversas vezes ao longo do ano letivo, e a dinâmica foi se tornando mais complexa a cada dia, como no caso do lançamento de dois bambus ao mesmo tempo, chegando até a ter vários bambus sendo lançados simultaneamente. Outra variação da atividade consistia na troca de lugares: ao lançar o bambu, o jogador mudava de lugar com o parceiro que o recebeu, e este, por sua vez, lançava o bambu para outra pessoa e também mudava de lugar. Esse processo seguia sucessivamente. Essa dinâmica criava um ambiente de intensa concentração e de grande energia criativa.

Além disso, voltamos algumas vezes ao exercício de contar histórias e de criar uma narrativa coletiva a partir das memórias pessoais dos estudantes. Acredito que isso ajudou a fortalecer a relação entre os participantes, permitindo que compartilhassem suas vivências e se apoiassem mutuamente. Esse tipo de exercício é valioso para a construção de uma comunidade coesa, onde os estudantes possam se sentir ouvidos e respeitados.

Outro desafio significativo foi a gestão das questões externas, como as diversas reuniões emergenciais convocadas pela direção sobre o uso de celulares, os confrontos nas proximidades da escola, reuniões de pais, entre outras, que interromperam as atividades da aula de consciência teatral. Essas situações evidenciaram como o contexto escolar e a administração podiam impactar diretamente

a dinâmica das aulas, trazendo à tona questões de gestão e comunicação dentro da escola.

Em resumo, acredito que promovi um ambiente de aprendizagem em que o teatro e a prática corporal não apenas exploraram as capacidades artísticas dos estudantes, mas também os ajudaram a lidar com questões emocionais, sociais e pessoais de forma criativa e colaborativa. Mesmo com as dificuldades, as atividades proporcionaram momentos de descoberta e expressão, o que considero um grande mérito no processo pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste projeto que buscou articular ensino de artes com memória e território, entrelaçando trajetórias de vida e afecções, busquei criar espaços de reflexão e aprendizado contínuo. O planejamento pedagógico foi criado de modo a abranger todo o ano letivo das turmas do segundo período do ensino médio de duas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Busquei também contemplar os interesses de um número maior de estudantes. Esse movimento se reflete na diversidade de todo o percurso descrito neste trabalho.

Os artistas escolhidos para a mobilização dos conteúdos se transformaram em mediadores de um diálogo profundo ao trazerem caminhos de reflexão, serviram como inspiração direta para os estudantes, que nas aulas foram incentivados a se tornar tanto pensadores quanto fazedores de arte. A proposta não visou apenas ampliar o repertório visual e cultural dos estudantes, mas também proporcionar uma compreensão crítica sobre como as manifestações artísticas podem contribuir para o desenvolvimento de identidade e cidadania.

Através dessa imersão no universo das artes, procurou-se evidenciar que as aulas de arte são essenciais para a formação integral dos estudantes, não apenas como uma disciplina estética, mas também como um espaço fundamental para o exercício da liberdade de expressão e da reflexão sobre a sociedade.

A ideia foi reafirmar o papel essencial da arte na formação e fortalecimento da identidade dos estudantes, permitindo-lhes se reconhecerem e se expressarem por meio de suas histórias pessoais, afetos e memórias. As atividades propostas ao longo do processo estimularam uma reflexão profunda sobre pertencimento, território e as dinâmicas sociais, criando uma conexão entre a subjetividade de cada estudante e as questões culturais e históricas que permeiam suas vivências. A aproximação entre arte e memória foi fundamental para que os estudantes se percebessem como agentes ativos na criação de suas próprias narrativas. As ações artísticas realizadas, que incluíram exploração autobiográfica, reflexão sobre o corpo e dinâmicas de grupo, permitiram a formação de uma linguagem criativa e comum, respeitando as especificidades individuais. Assim, a arte se tornou não apenas um exercício técnico,

mas uma ferramenta de autoconhecimento, de experiência de vida e de conexão com a coletividade.

A turma de consciência teatral, com seu enfoque inclusivo e reflexivo sobre questões sociais, proporcionou um ambiente seguro onde os estudantes puderam expressar suas histórias e subjetividades, através dos jogos teatrais, sem medo de julgamento. Criar esse espaço de acolhimento, onde os estudantes puderam mostrar suas forças e fragilidades, foi essencial para que se sentissem respeitados e valorizados em suas experiências. Mesmo diante dos desafios da frequência em sala de aula e das dificuldades com o comprometimento dos estudantes, cada momento de troca revelou o potencial transformador da arte, que ultrapassa o ensino das salas de aula e se integra ao cotidiano dos estudantes. Atividades que estimularam a escuta, o trabalho coletivo e a construção de narrativas conjuntas permitiram que os estudantes não apenas explorassem suas emoções, mas também aprendessem a valorizar o outro em um ambiente de confiança e colaboração.

Com a parceria entre o professor e a direção da escola foi possível levar os estudantes para assistir a peças teatrais, como Ficcões, com Vera Holtz, e Em Nome da Mãe, com Suzana Nascimento, essa foi uma experiência significativa no processo de aprendizado do ano letivo de 202, pois acredito que a interação com o teatro trouxe uma nova perspectiva para os estudantes, ampliando a compreensão sobre a arte e também fortalecendo o vínculo com a prática teatral e na relação de professor e estudante. Após as apresentações, a dinâmica da sala de aula se transformou, pois a discussão das obras criou um espaço mais rico para trocas emocionais e intelectuais. A experiência de assistir a uma peça, vivenciar as emoções do palco e refletir sobre elas com os colegas e o professor estreitou os laços afetivos no ambiente escolar. A relação entre o professor e os estudantes tornou-se mais próxima e empática, pois ao irmos ao teatro possibilitou a criação de um espaço de escuta e compartilhamento de experiências, facilitando a expressão de sentimentos e opiniões, o que fortaleceu a confiança mútua e tornou o ambiente mais colaborativo e acolhedor no cotidiano da sala de aula. Essa vivência teatral não apenas enriqueceu a formação cultural dos estudantes, mas também favoreceu um aprendizado mais humano e afetivo, contribuindo para um desenvolvimento integral. Escutar os depoimentos dos estudantes sobre essa experiência foi fundamental para entender o impacto dessa vivência. Como, por exemplo, o depoimento de um estudante que afirmou: “Eu nunca

imaginei que eu gostasse tanto de teatro”, o que exemplifica o poder transformador da experiência e sua capacidade de desafiar percepções pessoais e abrir novos horizontes<sup>3233</sup>.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, diversos desafios externos e internos impactaram diretamente o processo pedagógico. A falta de interesse de alguns estudantes, aliada às frequentes faltas, dificultou o engajamento e a continuidade de algumas atividades. Além disso, fatores como a violência e o tráfico nas proximidades da escola geraram um ambiente de insegurança, afetando a concentração dos estudantes e professores. A precariedade das condições de ensino, com salas de aula superlotadas e infraestrutura inadequada, agravou ainda mais essas dificuldades. A desvalorização salarial dos professores também contribuiu para o desânimo, como venho ouvindo relatos de muitos colegas exaustos diante do descaso das autoridades, acredito que existe um projeto de desmonte das escolas públicas, venho acompanhando ano a ano essa dinâmica. A falta de recursos comprometeu a qualidade do ensino, obrigando os professores a suprirem essa carência com seus próprios salários, arcando com custos de cópias e materiais diversos, enquanto governantes superfaturavam itens como merendas e livros como vem sendo denunciado em diversos meios de comunicação<sup>34</sup>. Em 2022, o Rio de Janeiro recebeu do governo federal 13 milhões de livros didáticos. Mesmo assim, a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) decidiu comprar mais cerca de 1,7 milhões de obras paradidáticas para estudantes da sua rede (GLOBO, 2023). Além desses fatores estruturais, as operações policiais nas comunidades vizinhas frequentemente resultaram em faltas dos estudantes, impactando a continuidade do trabalho pedagógico. A escassez de materiais fornecidos pela escola também dificultou a plena execução da proposta, que integrava produções artísticas nas áreas de artes cênicas e visuais. Para superar essas limitações, foram criadas estratégias e alternativas que possibilitaram a realização das atividades aqui apresentadas.

Embora as reclamações sejam muitas, acredito que as experiências geradas durante o projeto, tanto em termos de reflexão quanto de produtos criados, se

---

<sup>32</sup> [https://www.instagram.com/p/CyDmYa2OZ6Q/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/CyDmYa2OZ6Q/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

<sup>33</sup> [https://www.instagram.com/p/C-rHcwkMG1V/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/C-rHcwkMG1V/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

<sup>34</sup> <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/09/21/secretaria-de-educacao-suspende-compra-milionario-de-livros-apos-denuncias-de-supostas-irregularidades.ghtml>

estenderam para além do período de aulas. Elas impactaram a vida dos estudantes, oferecendo novas formas de olhar para si mesmos e para o mundo ao seu redor. Ao refletirem sobre questões como subjetividade, raça, classe e território, e ao se conectarem com produções artísticas que abordam essas questões, os estudantes se empoderaram, desafiando representações históricas e sociais que frequentemente os marginalizam. Ainda há muito a ser feito.

A realização do mestrado profissional em Artes Cênicas na UniRio foi um marco significativo na minha formação, tanto acadêmica quanto profissional. Este programa proporcionou uma vivência rica, aprofundando meus conhecimentos teóricos e práticos, e me capacitou para enfrentar os desafios do ensino artístico com uma abordagem mais crítica e inovadora. A experiência no mestrado não só ampliou meu repertório artístico, como também me proporcionou ferramentas pedagógicas essenciais para aprimorar minhas práticas em sala de aula. A partir dos conhecimentos adquiridos, pude integrar novas metodologias, aprofundar o diálogo com os estudantes e desenvolver atividades que estimulam a criatividade e o pensamento crítico. Essa vivência acadêmica teve um grande impacto nas minhas aulas, tornando-as mais dinâmicas e conectadas com as necessidades e desafios contemporâneos da educação em Artes Cênicas.

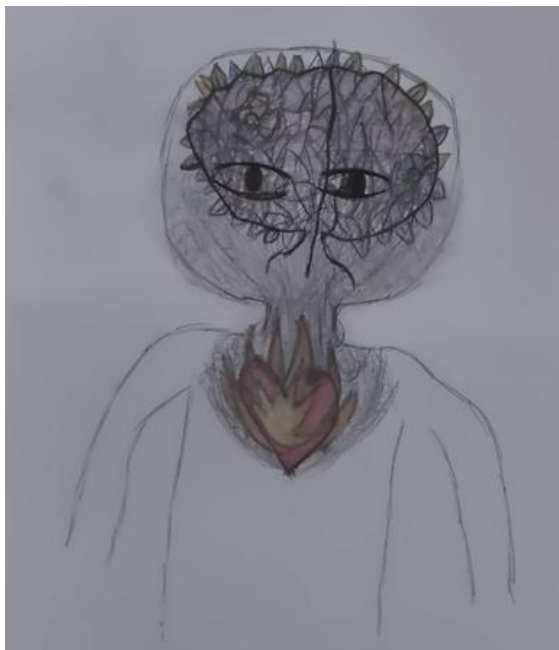
Concluo este ciclo pedagógico com a certeza de que, mais do que ensinar arte, busquei proporcionar vivências que fortaleçam a autoestima e a expressão criativa dos estudantes. A arte, muitas vezes restrita aos museus que não os convidam a fazer parte desse universo - especialmente considerando que as escolas em que atuo estão localizadas em comunidades afastadas dos grandes centros -, foi trazida para as salas de aula de forma acessível e significativa. Ao apresentar artistas consagrados, que, há pouco tempo, também viviam em comunidades e conseguiram se reinventar, procuro mostrar uma nova lógica dentro dessa estrutura. Para mim, essa tarefa de trazer representatividades e identificações é revolucionária. A arte, vivida no cotidiano das favelas, nas ruas e nas casas, oferece uma nova perspectiva, desafiando a lógica imposta por um mercado artístico que muitas vezes privilegia o lucro em detrimento da autenticidade e do acesso.

O caminho se consolidou como um instrumento poderoso de transformação, capaz de promover mudanças significativas nas narrativas pessoais e coletivas,



acredito que deixando um legado imensurável para todos os envolvidos. Ele abriu possibilidades para a criação de novas narrativas: mais pretas, mais gays, mais mulheres, onde todos possam se ver e refletir. Isso é, sem dúvida, revolucionário.

Figura 11 – Invólucro - Yasmin - manhã



**Fonte: estudantes da turma (2024).**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARANTE, Leonor; ROUSSEAU, Patrícia. Povo de cores infinitas. **ARTE!Brasileiros**, 2018. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/povo-de-cores-infinitas>. Acesso em: 30 maio.2024
- ANZALDUÁ, Gloria. Como domar uma língua selvagem. Tradução de Joana Plaza Pinto, Karla Cristina dos Santos e Viviane Veras. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, 2009.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, Florianópolis. v. 08, n. 01, p. 229-236. 2000.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. 4. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- DOUEK, Daniel. **Entrevista com Zé Celso Martinez** - José Celso Martinez Correa é Dramaturgo e Diretor do Teatro Oficina. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/noticias/entrevista-com-ze-celso-martinez/pagina/3>. Acesso em 31 de mar. 2023.
- EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Escola executa projeto a partir dos sonhos da comunidade**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-executa-projeto-a-partir-dos-sonhos-da-comunidade/>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós** - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Organização Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GLOBO. **Secretaria de Educação suspende compra milionária de livros após denúncias de supostas irregularidades**. G1, Rio de Janeiro, 21 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/09/21/secretaria-de-educacao-suspende-compra-milionaria-de-livros-apos-denuncias-de-supostas-irregularidades.ghtml>. Acesso em: 01 fev. 2025.

HARTMAN, Saidyia. **Vidas Rebeldes, Belos Experimentos**: Histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais. Editora: Fósforo, 2022.

MARIANA, M. **Confissões de adolescente**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009.

MERISIO, P.; ARAÚJO, G. G.; SILVA, L. C. Experiências Cênicas: Fissuras Criativas na Escola com Crianças e Adolescentes. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p.181-203, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1573>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

PIMENTEL, Jonas. **Rosana Paulino**: a mulher negra na arte. Portal Gueledes, 2016.

Disponível em: [https://www.geledes.org.br/rosana-paulino-mulher-negra-na-arte/?amp=1&gad\\_source=1&gclid=CjwKCAjwx-CyBhAqEiwAeOcTdQBhXXE0bih2Eget6SRr6A6yTEWGLJLO5w2lr8iTLZkj7-VBJUfEJBoCMd8QAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/rosana-paulino-mulher-negra-na-arte/?amp=1&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwx-CyBhAqEiwAeOcTdQBhXXE0bih2Eget6SRr6A6yTEWGLJLO5w2lr8iTLZkj7-VBJUfEJBoCMd8QAvD_BwE). Acesso em: 30 de mai. 2024

QUEIROZ, R. **Sidarta Ribeiro fala da importância da coletividade em tempos de pandemia**. Fortaleza: G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/especial-publicitario/unifor/ensinando-e-aprendendo/noticia/2021/04/23/sidarta-ribeiro-fala-da-importancia-da-coletividade-em-tempos-de-pandemia.ghtml>. Acesso em: 13 agosto de 2024

R. PAULINO. **MASP Palestras** - Artistas negras brasileiras: desafios contemporâneos. 3. ed. São Paulo, 2029. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1-lZq7dgpP4&t=0s>.

Acesso em: 30 de mai. 2024

SABERES E PRÁTICAS. **Diálogos entre arte contemporânea e educação**. Cenpec, 2021.

Disponível em: <https://saberesepraticas.cenpec.org.br/acervo/dialogos-entre-arte-contemporanea-e-educacao>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário. Tradução de Sergio A. P. Tavares. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.