



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL

ERICA DUARTE PEREIRA DA SILVA

ESPAÇO URBANO E VISUALIDADES PERIFÉRICAS: O CORPO E O JOGO NA
ESCOLA, UMA (DES) (RE) CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DOS PERCURSOS E
ATRAVESSAMENTOS

Rio de Janeiro

2023

ERICA DUARTE PEREIRA DA SILVA

ESPAÇO URBANO E VISUALIDADES PERIFÉRICAS: O CORPO E O JOGO NA
ESCOLA, UMA (DES) (RE) CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DOS PERCURSOS E
ATRAVESSAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Cênicas. Linha de Pesquisa: Processos Cênicos em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liliane Ferreira Mundim

Rio de Janeiro

2023

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

S586 SILVA, Erica Duarte Pereira da
 ESPAÇO URBANO E VISUALIDADES PERIFÉRICAS: O corpo e o
 jogo na escola, uma (des) (re) construção imagética dos
 percursos e atravessamentos / Erica Duarte Pereira da
 SILVA. -- Rio de Janeiro, 2023.
 80

 Orientadora: Liliane Ferreira MUNDIM.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
 do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
 Artes Cênicas, 2023.

 1. Pedagogia do teatro. 2. Espaço urbano. 3. Jogo
 teatral. I. MUNDIM, Liliane Ferreira, orient. II. Título.

A todas as mulheres que me trouxeram até este momento, sobretudo a maior de todas, minha avó, Diva Batista Duarte. Ela também foi a minha mãe, recebeu-me quando nasci e me entregou quando me casei aos 36 anos. Uma mulher preta que foi sabotada e apagada pela vida, órfã aos 9 anos foi obrigada a abdicar os estudos para trabalhar, sustentar e criar seus irmãos menores. Uma criança que teve seus sonhos roubados pelo racismo, pela misoginia, pelo casamento, pela maternidade e pela sociedade.

Ela lutou, resistiu e sobreviveu, grande e forte como um baobá, permaneceu de pé mesmo quando estive sozinha no centro das mais duras tempestades. Mas mesmo ela se cansou e descansou, no seu tempo, quando julgou em sua admirável lucidez e sabedoria que seu corpo terreno já não dava mais conta de carregar tanta vida em si e tantas vidas consigo. Ela se foi há exatamente um ano, prestes a completar 103 anos de idade. Tudo que sou, minha totalidade, veio de uma pequena parte dela.

Vó, ainda ouço sua voz, ainda sinto seu cheiro, ainda recebo seu carinho. Eu te amo.

A minha mãe, Eni, e à minha tia Edir. Obrigada por tanto.

Ao meu filho, Anton, meu coração fora do peito. Amo mais que o infinito.

Ao meu marido, Leonardo, meu companheiro, que em uma tarde de sábado, há 19 anos, o universo nos aproximou, nossos corações se reconheceram e reiniciamos a nossa jornada neste tempo presente. Seguimos com amor.

Ao Leonardo, o irmão que a vida me tirou.

Ao Fábio, o irmão que a vida me deu. Por seu apoio incondicional em absolutamente todos os momentos mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha querida e espetacular orientadora, Prof^a. Dr^a. Liliane Ferreira Mundim, por me aceitar e me conduzir de forma tão linda em um momento tão adverso, depositando em mim sua confiança e força para que eu pudesse prosseguir. Mulher forte que acreditou em mim, quando as adversidades me impeliam a desistir, quase me fazendo acreditar que este lugar não era para mim. Seu olhar empático me reincluiu em um espaço reticente a mulheres como eu, periférica, moradora da baixada, mãe, trabalhadora, esposa, dona de casa, sobrecarregada pelas múltiplas jornadas e onde o apagamento intelectual de mulheres pretas, como eu, é muito comum e muitas de nós ficamos pelo caminho, pois esperam que provemos força e resiliência 24 horas por dia, como se fossemos máquinas e não pudéssemos falhar, não alcançar, não compreender, divergir, nos cansar e descansar. Efeitos do racismo estrutural. Obrigada Lili, por sua potência, por florir meu coração e de tantas outras mulheres que são atravessadas por você. Obrigada por segurar na minha mão, por me respeitar, por me enxergar, por me orientar. Muito obrigada.

Aos queridos professores doutores Paulo Melgaço da Silva Junior e Fábio José da Paz Rosa, que integraram a banca examinadora, por terem aceitado meu convite com tanto carinho e pela gentileza e cuidado em que compuseram a mesa. Pelas contribuições de extrema importância para a fundamentação teórica e o rigor pedagógico desta dissertação.

Às diretoras e ex-diretoras das escolas em que trabalho, Eliane, Jarina, Janete, Sandra, Fátima, Juliana e Regina, obrigada pelo apoio.

Aos alunos queridos e às alunas queridas, inspiração desta pesquisa, pela participação e envolvimento. Vocês são maravilhosos.

Ao meu querido colega e às minhas queridas colegas do PPGEAC por esta jornada. “Quem caminha sozinho chega mais rápido, mas quem caminha acompanhado chega mais longe.”

Aos professores e professoras que fazem parte do PPGEAC, em especial àqueles que ministraram disciplinas, obrigatórias ou eletivas para a turma de 2021.

Às professoras e aos professores que trabalham comigo nas escolas em que leciono. Em especial, à Maria das Graças e à Jussara. Vocês fazem parte disso. Obrigada pelo incentivo.

Às minhas irmãs do coração, Rachel e Roberta. Amo vocês.

Aos professores e professoras que, de alguma forma, durante a minha vida acadêmica, contribuíram para que eu chegasse até aqui, em especial Henrique Sobreira, José Roberto Peres, Marcela Gaio e Teresa Gil.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
os homens se libertam em comunhão.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação tem como proposta analisar, a partir da pedagogia do teatro e dos pressupostos metodológicos de pesquisa, em que medida as possibilidades do ensino de Artes Cênicas podem, através do fazer teatral, potencializar o olhar investigador e reflexivo do estudante para as questões da interação de sua corporeidade no espaço escolar e no espaço urbano. Para as elaborações a respeito de corporeidade e processo pedagógico as contribuições de bell hooks foram fundamentais, como também Jean Pierre Ryngaert, e as possibilidades de jogo dentro do espaço simbólico.

Palavras-chave: pedagogia do teatro; espaço urbano; jogo teatral.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyze, through theater pedagogy and methodological research assumptions, to what extent the possibilities of teaching performing arts can, through theatrical practice, enhance the student's investigative and reflective perspective on issues of interaction in their corporeality in the school space and in the urban space. For the elaborations regarding corporeality and the pedagogical process, the contributions of bell hooks were fundamental, as well as Jean Pierre Ryngaert, and the possibilities of play within the symbolic space.

Key words: theater pedagogy; urban space; theatrical game.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Fazenda da Posse, ano de 1930	16
Foto 2 – Fachada da Escola Municipal Estanislau Ribeiro do Amaral, no bairro da Cerâmica, em Nova Iguaçu-RJ	17
Quadro 1 – Autodeclaração população de Nova Iguaçu	19
Quadro 2 – Ocupação da população de Nova Iguaçu.....	20
Quadro 3 – Salário médio mensal da população de Nova Iguaçu.....	21
Figura 1 – Primeira etapa: percurso em lápis de escrever – Imagem 1	43
Figura 2 – Primeira etapa: percurso em lápis de escrever – Imagem 2	43
Figura 3 – Primeira etapa: percurso em lápis de escrever – Imagem 3	44
Figura 4 – Primeira etapa: percurso em lápis de escrever – Imagem 4.....	44
Figura 5 – Segunda etapa: percurso com lápis verde sobre lápis de escrever – Imagem 1	45
Figura 6 – Segunda etapa: percurso com lápis verde sobre lápis de escrever – Imagem 2.....	46
Figura 7 – Terceira etapa: percurso com lápis vermelho sobre lápis verde e o de escrever – Imagem 1	46
Figura 9 – Terceira etapa: percurso lápis vermelho sobre lápis verde e o de escrever – Imagem 3	47
Figura 10 – Quarta etapa percurso: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 1	49
Figura 11 – Quarta etapa percurso: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 2.....	49
Figura 12 – Quarta etapa: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 3	50
Figura 13 – Quarta etapa percurso: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 4.....	50
Figura 14 – Quarta etapa: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 5	51
Figura 15 – Quarta etapa: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 6.....	51
Figura 16 – Quarta etapa: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 7	52
Figura 17 – Quarta etapa: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 8	52
Figura 18 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 1	55
Figura 19 – <i>QR code</i> : vídeo 1.....	55
Figura 20 – Créditos: vídeo 1	56
Figura 21 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 2	56

Figura 22 – <i>QR code</i> : vídeo 2.....	57
Figura 23 – Créditos: vídeo 2.....	57
Figura 24 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 3.....	58
Figura 25 – <i>QR code</i> : vídeo 3.....	58
Figura 26 – Créditos: vídeo 3.....	59
Figura 27 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 4.....	59
Figura 28 – <i>QR code</i> : vídeo 4.....	60
Figura 29 – Créditos: vídeo 4.....	60
Figura 30 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 5.....	61
Figura 31 – <i>QR code</i> : vídeo 5.....	61
Figura 32 – Créditos: vídeo 5.....	62
Figura 33 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 6.....	62
Figura 34 – <i>QR code</i> : vídeo 6.....	63
Figura 35 – Créditos: vídeo 6.....	63
Figura 36 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 7.....	64
Figura 37 – <i>QR code</i> : vídeo 7.....	65
Figura 38 – Créditos: vídeo 7.....	65
Figura 39 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 8.....	66
Figura 40 – <i>QR code</i> : vídeo 8.....	66
Figura 41 – Créditos: vídeo 8.....	67
Figura 42 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 9.....	67
Figura 43 – <i>QR code</i> : vídeo 9.....	68
Figura 44 – Créditos: vídeo 9.....	68
Figura 45 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 10.....	69
Figura 46 – <i>QR code</i> : vídeo 10.....	69
Figura 47 – Créditos: vídeo 10.....	70
Figura 48 – <i>Thumbnail</i> : vídeo 11.....	70
Figura 49 – <i>QR code</i> : vídeo 11.....	71
Figura 50 – Créditos: vídeo 11.....	71

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAL	Casa das Artes de Laranjeiras
CAP	Colégio de Aplicação
CLA	Centro de Letras e Artes
EBA	Escola de Belas Artes
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
PcD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGEAC	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONTEXTUALIZANDO O LUGAR: ASPECTOS TERRITORIAIS E SOCIOEDUCACIONAIS	13
2.1 Terra linda e encantadora, um breve histórico	13
2.2 Cerâmica: a fazenda, o bairro e a escola	15
2.3 Nova Iguaçu pelo IBGE	19
3 PERCURSOS PEDAGÓGICOS E A PRÁTICA DOCENTE	22
3.1 Trajetórias da docência	22
3.2 Possibilidades pedagógicas e a BNCC e o ensino das Artes, as linguagens artísticas e a LDB	24
3.3 Movimentando a escola	27
3.4 Construindo caminhos afetivos e cênicos	28
3.5 A cidade e a escola como percursos possíveis	31
4 O JOGO: MAPA E CORPO NO PERCURSO URBANO	33
4.1 Abordagem triangular e perspectivas pedagógicas	34
4.2 Diálogos em jogo	35
4.3 Percepções e percursos	38
4.4 A (des) (re)construção de cartografias urbanas	40
4.5 Cartografias da Cerâmica: processos imagéticos	42
4.6 Cartografias da Cerâmica: processos audiovisuais	53
5 CONSIDERAÇÕES	72
REFERÊNCIAS	74

1 INTRODUÇÃO

Após alguns anos atuando nas turmas dos anos finais do ensino fundamental como professora de arte, constatei a necessidade, e ao mesmo tempo a dificuldade, de trabalhar utilizando diversos materiais, métodos e linguagens para promover o fazer artístico. Porém, a realidade da escola pública sempre se apresentou, e ainda se apresenta, na maioria das vezes, como uma barreira às possibilidades de experimentações artísticas, no que se refere aos recursos materiais, mobiliários e até mesmo espaciais.

Diante desse cenário, os recursos possíveis, e mais utilizados, são os livros didáticos, quadro branco, caderno, caneta e/ou lápis de escrever, a oralidade e os nossos corpos. Destes, os corpos são os menos utilizados, pois a escola, enquanto ferramenta fundamental da sociedade, de uma certa forma, os “aprisiona” e os “dociliza”. Segundo Foucault (2014, p. 134):

Houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam. [...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.

Portanto, a necessidade de estimular a libertação desses corpos se apresenta como fundamental preceito para dar início à emancipação corpórea desses estudantes.

A exemplo disso, notamos que muitos se sentem à vontade para dançar *funk* na hora do intervalo, no entanto, sentem vergonha de ensaiar uma dança na escola. Ao mesmo tempo que falam e questionam a autoridade do professor em sala de aula, ficam inibidos nos exercícios de voz. E, alunos e alunas que expõem seus corpos em amadurecimento, sensualmente flertando com possíveis parceiros em potencial, ficam bloqueados nos exercícios corpóreos e nos jogos cênicos.

Nessas relações contraditórias dos corpos adolescentes e nesse contexto específico e periférico, são constituídos os vieses desta pesquisa.

Nesse sentido, o corpo, apesar de presente e parte fundamental no contexto escolar, é, portanto, ao mesmo tempo, estranho em sua particularidade e complexidade. Cabe a mim, quanto intenção no presente trabalho, a investigação teórico-prática de algumas concepções que, ao longo do desenvolvimento desta dissertação, serão apresentadas para um melhor entendimento desse conflito, dessa alteração apresentada.

O tema desta pesquisa surge, então, a partir desses questionamentos emergidos durante minha prática docente como professora de arte.

O trabalho está organizado em três capítulos. É através dessa estrutura que sistematizo a proposta da pesquisa, apresento o aprofundamento teórico e descrevo o desenvolvimento e os resultados das experimentações propostas aos estudantes que fizeram parte dela.

No segundo capítulo – “Contextualizando o lugar: aspectos territoriais e socioeducacionais” –, apresento o contexto escolar em sua territorialidade, especificamente a cidade de Nova Iguaçu. O objetivo é fazer um breve resgate e registro histórico da cidade e do bairro onde a escola se localiza, e que é onde acontecem as aulas e as experimentações aqui relatadas.

No terceiro capítulo – “Percurso pedagógico e a prática docente” –, fundamento e sistematizo a presente pesquisa. Nele são discutidas as perspectivas pedagógicas e o fazer teatral, e autores, como hooks (2017) e Silva (2007) são utilizados para que esse objetivo seja alcançado.

E, para finalizar provisoriamente o processo, no quarto capítulo – “O jogo: mapa e corpo no percurso urbano” –, apresento as experiências desenvolvidas em sala de aula, tendo como proposta a (des) (re) construção de cartografias urbanas, que são os registros das percepções visuais e audiovisuais experimentados pelos estudantes ao longo da pesquisa. Nesse capítulo, priorizei conceituar a ideia de jogo, de espaço urbano, apresentando as categorias teóricas e de como o corpo experimenta essas possibilidades e potencialidades através do olhar de autores, como Barbosa (2014), Lynch (2011), Koudela (2009), Boal (2009), e Freire (1996).

As cartografias urbanas construídas pelos estudantes foram analisadas à luz de autores e autoras de fundamental importância para o tema e a referência teórica desenvolvida no terceiro capítulo deste trabalho a direciona e a fundamenta.

O desenvolvimento se deu através da análise das experimentações com utilização de jogos, propostos em atividades direcionadas para a construção de mapas dos percursos desses estudantes nas aulas de arte. A dialogicidade teórico-prática foi apresentada de forma a proporcionar ambiente de fala, escuta e reflexão das observações dos estudantes para e com os outros estudantes, considerando suas experiências, havendo ainda o estímulo e a apreciação dos seus registros artísticos a respeito dos seus atravessamentos, trajetos, vivências e olhares.

A metodologia baseada na coleta de dados é aplicada para enunciar os conhecimentos produzidos por diversos grupamentos, como indígenas, quilombolas, comunidades rurais e outros grupos sob vulnerabilidade social.

Dessa forma, pude entender de que maneira o jogo estruturado com esse olhar territorial, em conjunto com as artes visuais e/ou plásticas, pôde mediar, flexibilizar e promover o entendimento de liberdade e ressignificação socioespacial para esses educandos. Além de

subsidiar estímulos de promoção de mecanismos de empoderamento junto ao estudante para que ele possa ser o agente mediador da própria aprendizagem, gerando para si uma educação emancipatória no âmbito político, estético e cultural.

2 CONTEXTUALIZANDO O LUGAR: ASPECTOS TERRITORIAIS E SOCIOEDUCACIONAIS

Quando me inscrevi para o concurso de Nova Iguaçu, não conhecia a cidade, seus limites, nem sua localização geográfica. Nunca tinha visitado a cidade antes, apesar de ser moradora da Baixada Fluminense e, claro, saber que o município existia.

A primeira vez que fui à Nova Iguaçu foi para tomar posse da minha vaga de professora na prefeitura. Fiquei encantada com o tamanho da cidade e o que vi foi apenas os bairros que eu cruzava ao passar de ônibus pela rodovia Presidente Dutra.

Aos poucos, fui descobrindo que a cidade tem o mais importante centro econômico da Baixada Fluminense. Na cidade existe uma das maiores unidades de conservação da Mata Atlântica do estado do Rio de Janeiro, um bioma¹ com várias espécies endêmicas, a Reserva Biológica Federal do Tinguá (REBIO do Tinguá). Já foi conhecida como “a cidade perfume”, pela sua importante produção de laranjas, por volta das décadas de 1930 e 1940 e seu território era tão grande que deu origem à maioria dos outros municípios da Baixada Fluminense, como Duque de Caxias, Nilópolis e Japeri, entre outros. O município tem muitos outros atrativos naturais, como serras, cachoeiras e a nascente do mais importante rio da Baixada, o rio Iguaçu. De fato, Nova Iguaçu é uma terra linda e encantadora.

2.1 Terra linda e encantadora, um breve histórico

Nova Iguaçu!
Terra linda e encantadora
Desde os tempos de outrora
Dos meus velhos ancestrais

Tens uma história
Cheia de belezas mil
O encanto Fluminense
É o orgulho do Brasil

A Maxambomba!
Dos engenhos do passado
Nova Iguaçu!
Dos dourados laranjais

Hoje feliz
Com teu rico alvorecer

¹ Bioma é um conjunto de vida vegetal e animal constituído pelo agrupamento de tipos de vegetação que são próximos e que podem ser identificados em nível regional, com condições de geologia e clima semelhantes e que, historicamente, sofreram os mesmos processos de formação da paisagem, resultando em uma diversidade de flora e fauna próprias.

Com teu progresso e beleza
Fiz consulta à natureza
És grande desde o nascer!

(Composição: Pedro Navega / Tereza Stella de Queiroz Pinheiro)²

A presente pesquisa tem como contexto a cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Por se configurar como pesquisa-ação é também uma experimentação no âmbito educacional, tendo como foco estudantes de uma escola municipal que oferece vagas para alunos dos anos iniciais, anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ensino fundamental. É necessário ressaltar que a localização geográfica e o contexto social da pesquisa não podem e não serão ignorados.

O município de Nova Iguaçu faz parte da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O nome da cidade remonta à ocupação do território por povos indígenas. Construída às margens do “rio Iguassú”, que batizou a cidade, o nome provém do termo “y-gûasu”, derivado do tupi, que significa “água grande” ou “rio grande”.

Os povos pertencentes ao tronco Tupi foram os últimos indígenas a habitar o território. Antes deles, os Tamoios, que pertencem ao mesmo tronco, também fizeram morada na região. As terras, que constituem hoje o município, ficaram abandonadas por muitos anos após a divisão do território brasileiro em capitanias hereditárias. Depois, em meados de 1566, a região foi incluída no registro de sesmarias. Com o passar dos anos, a região foi recebendo as transformações do processo de colonização aos arredores dos rios e seus afluentes, que por esses territórios seguiam o seu curso, sendo um deles o rio Iguaçu, cuja nascente se localiza na serra do Tinguá.

Ao entorno do rio Iguassú, as então freguesias viam a prosperidade chegar com plantações muito produtivas de arroz, feijão, mandioca e a cana-de-açúcar, sendo esta a mais produtiva. A vasta produção podia contar com um fácil escoamento de produtos, ambos proporcionados pelo rio que, de clara importância para o crescimento econômico da região, fez com que o governo concedesse a ela mais autonomia, conferindo-lhe o título de Vila de Iguassú, no início do século XVII.

Com o aumento da população através da instalação de vilarejos e povoados às margens das estradas e vias fluviais, como também a instalação da estrada de ferro D. Pedro II, em 1858, que gerou o abandono da via fluvial, a região entrou em decadência. Com a estrada férrea, logo surgiram novos povoados e o primeiro deles foi a Maxabomba que, em 1º de maio de 1891,

² Hino da cidade de Nova Iguaçu. Oficializado em 1979, é considerado um dos hinos mais bonitos da Baixada Fluminense.

tornou-se a primeira sede do município. Nesse mesmo ano, a vila, por decreto, foi promovida à categoria de cidade.

No entanto, somente no início do século XX a cidade recebeu o nome de Nova Iguaçu, em 9 de novembro de 1916. Também no início do século XX, tornou-se uma importante produtora de laranjas, passando a ser, inclusive, sua principal atividade. À época, a cidade chegou a ser conhecida como a “cidade perfume”, devido a numerosas e grandes extensões de pomares.

Com a Segunda Guerra Mundial, a exportação de laranjas entrou em decadência e a cidade entrou em declínio financeiro, enquanto assistia-se o aumento da densidade demográfica no Rio de Janeiro e na região da Baixada. Diante dessas circunstâncias, e com a economia enfraquecida, o território precisou, em 1943, ser dividido pela primeira vez, perdendo o território que hoje é Duque de Caxias.

Posteriormente, a cidade perde São João de Meriti e Nilópolis, em 1947; Queimados e Belford Roxo, em 1990; Japeri, em 1991; e Mesquita, em 1999. Contudo, Nova Iguaçu ainda é o maior município da região em extensão territorial.

Nova Iguaçu, assim como os demais municípios das periferias metropolitanas pertencentes ao estado do Rio de Janeiro, possui uma população majoritariamente preta ou parda, com 62,6% do total (parda – 49%, branca – 36,4%, preta – 13,6%, amarela – 0,9% e indígena – 0,1%)³. Acima, portanto, dos percentuais da população negra no Brasil (50,74%), do estado do Rio de Janeiro (51,70%) e de sua Região Metropolitana (52,78%).

2.2 Cerâmica: a fazenda, o bairro e a escola

Cerâmica, bairro objeto da presente pesquisa, é predominantemente residencial e fica às margens da rodovia Presidente Dutra. O nome tem origem no desmembramento da antiga Fazenda da Posse, na década de 1940, cuja parte de seu território foi comprada para se edificar uma olaria. A localidade recebeu esse nome por referência a esta fábrica de cerâmica, ali outrora estabelecida.

³ Esses dados são apresentados no Quadro 1.

Foto 1 – Fazenda da Posse, ano de 1930



Fonte: Imagem de Internet (2020).⁴

Em 2005, o bairro foi um dos cenários de uma chacina que deixou 17 vítimas, em Nova Iguaçu, e outras 12, no município de Queimados. A comunidade é até hoje marcada pela violência. Expostos às ações dos traficantes de drogas e das milícias, os moradores vivem alertas a qualquer ação iminente de violência e de ameaça.

Nas escolas, o contexto não é muito diferente. O bairro possui quatro escolas públicas e em todas há relatos e queixas de agressividade e violência dentro da escola, durante o turno, ao seu término, e no entorno do estabelecimento educacional.

Eventualmente, pequenos grupos formados por meninos, ou até mesmo meninas, inflamados com questões que poderiam ser resolvidas facilmente através do diálogo, marcam encontros pelas redes sociais para, ao final do turno, “lavarem a honra” por alguma questão provocada anteriormente, muitas vezes de forma proposital, com o objetivo da espetacularização da violência.

Fundada em 1972, a Escola Municipal Estanislau Ribeiro do Amaral oferta aulas para os anos finais do ensino fundamental no turno da manhã; para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental no turno da tarde; e para estudantes da EJA⁵ - Educação de Jovens e Adultos à noite. A escola possui, também, uma sala de recursos que funciona como

⁴ <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1469699359882828&set=a.384511668401608>

⁵ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um programa do governo que visa oferecer o ensino fundamental e médio para pessoas que já passaram da idade escolar e que não tiveram oportunidade de estudar.

uma espécie de núcleo de educação especial para os estudantes do bairro. Com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4.2, em 2019, a comunidade escolar ainda precisa promover mais ações para suprir as carências educacionais e de aprendizagem dos estudantes – muitos deles se encontram em um contexto de vulnerabilidade social.

Foto 2 – Fachada da Escola Municipal Estanislau Ribeiro do Amaral, no bairro da Cerâmica, em Nova Iguaçu-RJ



Fonte: arquivo de pesquisa de Erica Duarte Pereira da Silva. (2023).

Gráfico 1 – Evolução do IDEB de 2005 a 2021



Fonte: INEP (2023).

Porém, é importante registrar que a comunidade escolar, através de docentes e gestores, tem desenvolvido muitas ações locais, coletivas e individuais – nem sempre com o auxílio da Secretaria de Educação – para a promoção de um ambiente mais saudável e de convivência harmônica, através de projetos de conscientização social, ambiental, de estímulos à prática esportiva, debates com temas relevantes para a sociedade e de atividades que envolvam expressões artísticas nas datas comemorativas.

2.3 Nova Iguaçu pelo IBGE

As experiências educacionais e pedagógicas por mim vividas no contexto escolar e principalmente na prática ensino x aprendizagem, despertaram em mim alguns questionamentos, como: de que maneira ou em que medida eu poderia contribuir para a construção de uma prática libertadora na relação de ensino-aprendizagem e no contexto socioeducacional no qual estava inserida? O primeiro passo para tentar responder a esta questão seria colher alguns dados sobre a cidade, saber quem são seus moradores.

Apesar de trabalhar no município de Nova Iguaçu há 14 anos, eu não resido na cidade, pois sou nascida e criada em Duque de Caxias. Em Nova Iguaçu, conheço alguns bairros próximos e outros até bem distantes do centro da cidade, mas apenas de passagem, por conta do meu deslocamento de uma escola para outra. Ainda assim, essa rotina não é o suficiente para que eu aponte nesta pesquisa qual a porcentagem da população é autodeclarada preta ou parda, bem como a situação socioeconômica de seus moradores.

O Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicou que a maioria da população do município em análise é de autodeclarada preta ou parda, ficando à frente da cidade do Rio de Janeiro. No quadro a seguir, trago o comparativo apenas entre essas duas cidades.

Quadro 1 – Autodeclaração população de Nova Iguaçu

Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade							
Variável - População residente - percentual do total geral							
Sexo - Total							
Idade - Total							
Ano - 2010							
Situação do domicílio - Total							
Município e Região Metropolitana	Cor ou raça						
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Nova Iguaçu (RJ)	100,00	36,23	14,15	0,90	48,62	0,09	0,00
Rio de Janeiro (RJ)	100,00	45,94	12,40	0,80	40,75	0,10	0,01
Fonte: IBGE - Censo Demográfico							

Fonte: IBGE (2010).

Embora este dado seja de extrema e fundamental importância para a contextualização do perfil étnico-racial dos estudantes, é preciso pontuar que esta análise de cor ou raça não será investigada, pois não é considerada enquanto objeto de estudo neste trabalho.

Portanto, ainda que ressalte a relevância dessas questões, e exemplifique o perfil racial da população por meio de ilustração baseada em pesquisa de amostragem, não contemplarei, tampouco aprofundarei tais discussões.

Também, segundo o IBGE (2010), a cidade ocupa o 6º lugar no *ranking* de ocupação da população em relação às cidades da região metropolitana, ficando atrás da cidade de São Gonçalo, e na 76ª posição em relação aos outros municípios brasileiros, como Limeira e Diadema, ambas no estado de São Paulo.

Quadro 2 – Ocupação da população de Nova Iguaçu



Fonte: IBGE (2010).

Quadro 3 – Salário médio mensal da população de Nova Iguaçu



Fonte: IBGE (2010).

Quanto ao salário mensal, segundo o IBGE, a cidade ocupa o 53º lugar no *ranking* em relação às cidades da região metropolitana, ficando bem atrás da cidade de Seropédica, e estando em 2.715º em relação aos outros municípios brasileiros.

Dentro desse contexto, que na periferia da cidade fica mais agravado, constatei que as possibilidades de reproduzir o aprendizado construído na Faculdade de Artes Plásticas e no estágio supervisionado seria mais difícil do que eu havia imaginado, ou, em alguns casos, impossível. Isso porque muitas das expressões artísticas aprendidas na universidade fazem uso de materiais de custo muito elevado para algumas realidades. Esses custos foram altos para mim quando estudante, que já trabalhava como professora concursada na prefeitura.

Para os meus alunos, crianças e adolescentes que obviamente dependem da provisão de suas famílias e cuidadores – pessoas em sua maioria com poder aquisitivo muito restrito, e muitos até dependentes exclusivamente de políticas assistenciais do estado para terem como se alimentar –, o custo com materiais artísticos está fora de cogitação.

3 PERCURSOS PEDAGÓGICOS E A PRÁTICA DOCENTE

3.1 Trajetórias da docência

Assim como uma das autoras utilizadas para dar suporte a este trabalho, carrego o desejo de ressignificar e de pensar as relações de ensino-aprendizagem em contextos onde estou inserida, estimulando a criticidade em minha própria prática docente, como também no olhar e na participação nos estudantes neste processo. Também, dessa forma, considera hooks:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos. (bell hooks, 2017, p. 20).

Como posso questionar os resultados, se não consigo repensar as minhas ações, os conceitos e práticas pedagógicas que utilizo na concepção de tais ações? Dessa forma, acredito que a ação afetiva de uma pedagogia reflexiva está diretamente ligada à real proposição de uma educação transformadora em um movimento cíclico com os estudantes.

Nesse âmbito, o desejo e, de certa forma, a necessidade de retornar à academia se constituíram como inadiáveis, diante da urgência sentida em mim por construir novos saberes teórico-práticos no âmbito da universidade, com o objetivo de promover dialogicidade em relação às minhas práxis no cotidiano escolar.

Finalizei a segunda graduação em 2017, no curso de Licenciatura em Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas, pela Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Há 6 anos, atuo como regente de Arte nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Nova Iguaçu. Antes disso, atuei por 8 anos como professora regente nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, pois também sou licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde 2007.

Durante a formação na Licenciatura em Artes Plásticas, interessei-me pela disciplina “Folclore Brasileiro: danças e folguedos”, em que eram trabalhadas a origem cultural e a memória ancestral dos movimentos e a significação dos rituais, entre comuns e sagrados, que envolvem a dança folclórica. As aulas eram fascinantes, pautadas em diferentes momentos. Cito

aqui o da oralidade, através do qual, sentados em roda, tínhamos o privilégio de ouvir os conhecimentos a respeito de cada uma das danças, de cada movimento que faz parte de uma dança específica; como também seus afetos e significados, da mesma forma como era realizado, e ainda é, em algumas comunidades tradicionais.

Outra disciplina que muito sensibilizou o meu olhar foi a de Processos de Atuação Cênica, pois nela redescobri o meu próprio corpo, pois, naquele momento, estava com um bebê de 4 meses e amamentando em livre demanda. Essas experiências fizeram com que eu me entregasse e integrasse de forma muito intensa e particular nos exercícios corpóreos e sensoriais de movimento, espaço, tempo, respiração e interação com o outro.

Ainda no segundo semestre de 2016, cumpri estágio no Núcleo de Arte de Copacabana e, nesse espaço, o trabalho teve um direcionamento diferenciado do que é feito no Colégio de Aplicação (CAP) da UFRJ, onde a maioria dos alunos da EBA cumpre o estágio. No meu caso, não pude realizar o estágio lá, pois, à época da homologação, estava de licença-maternidade de três meses da universidade e, por isso, realizei algumas atividades e avaliações à distância.

O Programa Núcleo de Arte⁶ faz parte da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro. Nesse espaço são atendidos alunos de outras escolas da rede e especificamente estudantes portadores de necessidades especiais, físicas e intelectuais da própria escola onde o núcleo funciona. As atividades em grupos e oficinas eram realizadas no contraturno e escolhidas pelos próprios alunos, com oferta de: teatro, dança, música, artes visuais e produção literária. Dessas atividades, duas me chamaram a atenção: teatro e artes visuais.

O grupo de artes visuais era formado, em sua maioria, por alunos portadores de necessidades especiais, de faixa etária e anos de escolaridade mistos. Já os estudantes da oficina de teatro cursavam o 9º ano e, apesar de serem de escola pública, majoritariamente, o grupo era formado por alunos brancos que aparentavam ter um razoável poder aquisitivo. Cabe ressaltar que o grupo de artes visuais da tarde era, em sua maioria, composto por alunos negros e com visíveis limitações financeiras.

Os alunos do teatro ensaiavam “Romeu e Julieta”, eram bem articulados, desinibidos nos exercícios e nos ensaios e seus corpos eram mais livres. Os alunos de artes visuais, especiais ou não, apresentavam questões com seus corpos. As expressões corpóreas muitas vezes expressavam baixa autoestima ou dificuldades de interação com os outros alunos. Sempre

⁶ Os Núcleos de Arte são unidades educacionais supervisionadas pelo Programa de Extensão Educacional, que atendem prioritariamente alunos matriculados na rede municipal de ensino, oferecendo oficinas em diversas linguagens da arte.

geravam incômodos situações que envolviam o lugar de cada um, o material a ser compartilhado, a proximidade ou o olhar de alguém e, claro, o toque.

Inúmeras situações poderiam ser citadas, mas me atenho à minha atividade de regência e, para tanto, escolhi a turma de artes visuais, junto a qual aprendi muito, não somente como professora, mas como mãe e como sujeito. Os momentos ali vividos e as relações construídas marcaram minha vida profissional e pessoal. A forma como a professora regente se envolvia e conduzia as aulas e os frequentes conflitos provocavam em mim e nos estudantes profundas reflexões a respeito do convívio entre diferentes e promoviam a construção da aprendizagem com um significado, com um sentido: o de construir saberes através da convivência, ainda que esta fosse muito diferente do convencional.

Ao final do estágio, dramatizei a história da origem das bonecas Abayomi⁷. Com todos e todas em estado de atenção, com posicionamento no chão, em roda, direcionei-me ao centro, e foi dado início à narrativa de reconstrução da visão e do sofrimento da mãe sequestrada e escravizada com seu filho e tantas outras pessoas. Interpretava aos prantos e lamentos a dor daquela mãe, enquanto rasgava sua saia e fazia com os panos a boneca feita de nós. Naquele momento, vi nos olhos daqueles estudantes o que nunca havia visto antes: emoção e empatia. Ao menos naquele dia, o contato ficou espontâneo por meio dos abraços emocionados e na troca de rasgos da saia para a confecção coletiva dessas bonecas que carregam tantas histórias e afetos ancestrais.

3.2 Possibilidades pedagógicas e a BNCC e o ensino das Artes, as linguagens artísticas e a LDB

Em relação à estrutura e cotidiano da unidade escolar, questões como falta de espaço, de materiais de consumo (papéis, lápis de cor, tintas) e equipamentos eletrônicos (projetores, computadores, etc.) somados ao desinteresse por parte dos alunos, foram alguns dos principais obstáculos para a promoção de uma prática educativa mais concreta, ativa, reflexiva e contextualizada. Outras problemáticas referem-se aos projetos criados e enviados pela

⁷ Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravizados entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuletos de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa “encontro precioso”, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim.

Secretaria de Educação, que não consideram o contexto da unidade escolar e ignoram a realidade dos estudantes inseridos em cada unidade.

Além disso, o grande volume do conteúdo programático a ser ministrado, o tempo de aula e frequência dos encontros com os estudantes muito menores que os das outras disciplinas, corroboram cotidianamente para dificultar o trabalho docente na disciplina de Arte.

Mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸ – instrumento normativo do trabalho docente, na tentativa de propor um currículo comum que os estudantes precisam desenvolver ao longo das etapas da educação básica – apresenta-se, em alguns aspectos, um instrumento que contribui para gerar e reforçar desigualdades. Afinal, o nivelamento, ainda que desenvolvido e trabalhado, abaixo do proposto pelo documento, exclui as especificidades materiais, espaciais, sociais, culturais e mesmo de formação e instrumentalização de professores para tanto, como destaca o artigo 26 da lei nº 9.394/96:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

E também o texto da própria BNCC:

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. (Brasil, 2017, p. 197).

Tanto a LDB quanto a BNCC preveem que os estudantes precisam expandir seus conhecimentos por meio fundamental de seus contextos escolares, porém, no que se refere aos subsídios para que isso aconteça, a realidade é bem diferente.

Muitas unidades escolares pelo Brasil sucumbem com a falta de recursos financeiros para questões básicas, como espaço físico incompatível com a atividade escolar, mobiliário inadequado, meio de transporte dos estudantes escassos ou inexistentes, falta de professores e, o mais importante, a questão da alimentação. Esta nem sempre nutritiva, nem sempre bem preparada, nem sempre ofertada.

⁸ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Mais informações no site oficial, disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

O que dizer, então, frente a esse contexto, a respeito dos materiais de consumo, como papel, lápis de cor, tinta, cola, massinha e brinquedos? De fato, há outras prioridades.

Entendo que muito antes da orientação ou imposição dos documentos curriculares, muitos professores constroem no cotidiano da escola os currículos possíveis, na busca de uma educação emancipatória, mesmo diante da precariedade. Ou seja, acabamos por promover, ainda que sem perceber, a necessidade de uma espécie de “sociologia do currículo”, como aponta Silva (2007, p. 68):

O conhecimento é construído intersubjetivamente na interação entre professor e alunos na sala de aula. Tal como ocorre em outros locais, a “realidade” é construída daqueles significados que são intersubjetivamente construídos na interação social. É por isso que uma pessoa de “fora” sente-se como um estrangeiro. Assim, na situação educacional, qualquer mudança curricular “objetiva” deve passar por esse processo de interpretação e negociação em torno dos significados em que estão envolvidos professores e alunos na sala de aula. É na descrição e explicação desse conhecimento intersubjetivo que, na opinião de Esland, deveria se concentrar uma sociologia do currículo. Embora Esland destaque a importância de se analisar as visões subjetivas tanto dos professores quanto dos alunos, ele se concentra, nesse ensaio, no conhecimento dos professores. O problema para ele consiste em tentar compreender quais são as perspectivas entendidas aqui como “visões de mundo”, que os professores trazem para a sala de aula, bem como aquelas que eles aí desenvolvem.

Tal preocupação é legítima, pois a depender da visão de mundo de um professor que esteja inserido em um contexto escolar de precarização, e/ou com muitas especificidades sociais, este pode contribuir para promover um aumento da desigualdade e da vulnerabilidade sociocultural desses estudantes.

Muito importante que professores, estudantes e unidades escolares como um todo recebam muito mais atenção e cuidado das instituições que tem para eles esta finalidade. Percebe-se que, na realidade, estas ainda têm muito o que fazer e nós, como agentes escolares, ainda temos muito a percorrer.

Preciso pontuar, ainda, que no âmbito do ensino da Arte, se movimentam algumas linguagens que não necessariamente foram contempladas no currículo do estudante durante a sua graduação para formação docente, e sim a qual ele escolheu para estudar e se aprofundar. Porém, está previsto na legislação que altera o parágrafo 6º do art. 26 da lei nº 9.394/96, a lei nº 13.278/2016, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte, que o componente curricular “arte” passa a ser constituído por quatro linguagens, que são as seguintes: artes visuais, dança, música e teatro. Ou seja, dentro da área de conhecimento a respeito do ensino da arte existem diversos campos de estudo, com saberes e aplicações muito

distintos uns dos outros, mas que receberam uma espécie de chancela para dar conta do amplo e complexo campo da arte.

Porém, o aprofundamento da discussão a respeito dessa temática e linguagens artísticas, também não será contemplado enquanto objeto desta pesquisa.

3.3 Movimentando a escola

Diante de tantas demandas e restrições proporcionais, optei por compreender o desejo que nutri e ainda nutro por contribuir com alguma inquietação ou algo que pudesse fazer sentido na vida dos estudantes, a ponto de provocar questionamentos e desejos de mudança.

Então, comecei a movimentar a escola e provocar os estudantes. Para isso, realizei duas edições do Festival da Consciência Negra, nos anos de 2018 e 2019, em escolas distintas da rede de ensino de Nova Iguaçu.

Na modalidade “Movimento”, realizei o concurso Garota e Garoto Beleza Negra. Nessa atividade, primeiro eram eleitos a garota e o garoto beleza negra de cada turma em que eu ministrava aulas, depois eram trabalhadas a expressão corporal, apresentação e espontaneidade desses alunos para a apresentação individual.

Na modalidade dança, coreografei e monitorei os ensaios, incluindo exercícios de alongamento para as apresentações das garotas, enquanto os garotos não se interessaram pelas danças. Na modalidade “Teatro”, preparei exercícios e jogos cênicos e ensaiei, com o método da improvisação, as garotas para a apresentação de um esquete. Os garotos se interessaram pelo teatro, mas logo mudaram de ideia. Então, deixei livre para que um pequeno grupo de garotos se apresentasse através do jogo de capoeira. Os demais garotos e algumas garotas até tinham um interesse e vontade de participar, mas logo eram tomados pela vergonha e participavam apenas como espectadores.

Diante de tantos desafios, o meu olhar passou a ser direcionado a refletir sobre como poderia contribuir para além de tantas possibilidades e complexidades. Portanto, é esse trabalho o percurso de uma professora que se permite questionar, experimentar e explorar novas possibilidades do trabalho docente.

Se a escola tem por função social “a transmissão dos saberes com o intuito de formar as novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social” (Bueno, 2001, p. 5), apresento nesta pesquisa a intenção de

compreender, *a priori*, e quiçá *a posteriori*, mediar uma ressignificação desses corpos nos espaços escolares como primeiros conhecimentos a serem reconhecidos e problematizados.

A necessidade de entender, ou quem sabe responder a esses questionamentos, efetiva-se nas constantes observações acerca das “aflições” que esses adolescentes têm com seus corpos. A eles é servido um cardápio de contradições que se mesclam pela explosão de sensações, pelo desejo de se expressarem, ao mesmo tempo em que se defrontam com o medo do novo, medo de se machucarem, medo de se exporem por serem quem são através de suas cores, seus gêneros e suas sexualidades, condições vistas, dependendo das circunstâncias, como “não consideradas apropriadas” ao espaço escolar.

Diante dessas inter-relações das corporeidades dos estudantes no contexto dos anos finais do ensino fundamental, esta pesquisa buscou investigar em que medida as propostas de ensino de artes cênicas podem potencializar suas expressividades de forma propositiva e significativa.

3.4 Construindo caminhos afetivos e cênicos

Diante de todo o contexto até aqui apresentado, tenho como objetivo mais amplo aprofundar o entendimento teórico para compreender as relações e inter-relações do corpo com o autoconhecimento, movimento, interação com o outro e a exposição pública desses corpos, por meio dos exercícios teatrais, movimentos de dança e proposições questionadoras e investigativas do próprio meio, bairro e escola, com adolescentes dos anos finais do ensino fundamental em escola pública da prefeitura de Nova Iguaçu.

No entanto, de forma mais específica e objetiva, pretendo entender em que medida os conhecimentos curriculares formais e as visualidades cotidianas podem produzir corporeidades em meio às precariedades presentes nos cotidianos desses estudantes. Além disso, investigar de que forma as experiências artísticas propostas aos estudantes podem potencializar a reconstrução de novas narrativas corporais, como também através do registro visual.

Dessa forma, a partir dos questionamentos surgidos e fomentados em minha própria prática educativa, através dos contextos e especificidades apresentadas até aqui, proponho um diálogo com autores que tratem da prática pedagógica, do fazer teatral e do jogo enquanto ferramenta de construção da aprendizagem, para estabelecer as categorias teóricas desta pesquisa, como também organizar o viés metodológico dessas ações.

Para dar conta do aprofundamento teórico, coaduno, mais uma vez, com o pensamento de bell hooks (2017), que problematiza sobre as inter-relações necessárias para o desenvolvimento do que ela conceitua como “pedagogia engajada”:

Quando a educação é prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (hooks, 2017, p. 35).

De acordo com a autora, é necessária a disposição dos educadores para relacionar o conhecimento escolar às questões de raça, gênero e classe social. Muitas vezes, nas palavras de hooks, tais temáticas não são abordadas, pois muitos professores têm receios dos processos emocionais que tais práticas possam ocasionar em sala de aula.

Para romper com práticas educativas que impedem esses processos, hooks (2017) defende que devemos começar a falar sobre nossos corpos, sobre como vivemos no corpo, pois assim estaremos desafiando o modo como os poderes orquestraram as formas de opressões institucionalizadas. Nesse afã, a autora considera que não devemos mascarar nossos corpos em contextos educacionais para não sermos vistos como sujeitos neutros, vivendo a partir de fatos dissociados de nossa existência.

No contexto deste trabalho, podemos compreender que os corpos em escolas periféricas podem servir tanto para evidenciar como para ocultar os estudantes, em diferentes momentos. Por isso, é necessário compreender como e por que os corpos podem produzir afetos, repulsas, estranhamentos. Para tanto, contar as histórias dos sujeitos por meio dos corpos é um ato de “autorrecuperação política” (hooks, 2017, p. 313).

Outro autor que nos permite pensar sobre processos de uma educação engajada por meio do conhecimento das corporeidades é Paulo Freire (1996), ao nos apresentar a perspectiva libertadora de educação. Ele considera que os sujeitos tenham a possibilidade de retomar suas ações pela reflexão, chegando ao “método da conscientização”. Essa conscientização, para Freire, é sempre um processo de inacabamento do sujeito. Para que essa conscientização aconteça, o autor problematiza a necessidade de desenvolvimento de um diálogo que promova novos desafios, liberdade de expressão e criticidade.

No caso desta pesquisa, a dialogicidade proposta por Freire (1996) vai ao encontro da constante necessidade de ouvir e compreender os alunos por meio de suas expressões, como

também de apresentar-lhes outros conhecimentos capazes de ampliar suas possibilidades expressivas.

Em uma perspectiva de busca pelo entendimento das questões que envolvem as relações, os afetos e as problemáticas corpóreas dos estudantes em atividades artísticas de movimento, dança e teatro em um contexto periférico – de como esses corpos são percebidos e se fazem perceber, de como se inserem e se excluem, como se boicotam ou dicotomizam –, convidamos Dussel (2017) para responder a algumas perguntas: é possível se libertarem e se expressarem no meio escolar diante de seus grupos de afetos e desafetos, de pertencimento e de repulsa? Quais experiências o professor de arte pode obter ao se propor mediar um trabalho artístico e emancipatório desses corpos? Quais obstáculos podem enfrentar diante da urgência da transmissão dos conteúdos formais, tendo como contrapartida a carga horária e a ausência de espaço apropriado? De quais formas a precariedade desses recursos fundamentais e da concepção da ideia de escola atravessam essas práticas? Para Inés Dussel (2017, p. 92):

Ampliando essa perspectiva, proponho considerar a escola como uma construção material, como uma montagem provisória, instável, de artefatos e pessoas, ideias, que capturou algumas dessas táticas e estratégias para educar o cidadão. Sustentar essa montagem demandou e demanda muitos esforços: o esforço dos professores para circunscrever as crianças em certas formas de trabalho, o balizamento ou a vigilância de certa fronteira do que se podia fazer ou não fazer na escola, a organização de rotinas, rituais, modos de falar, de vestir, a disposição dos corpos no espaço, a reforma da arquitetura escolar para dar lugar a essas necessidades.

Fica claro até aqui que não dá para sair ileso ao contexto escolar, aos seus atores, seus afetos e seus atravessamentos. Mas, de que forma essa experiência pode ser conduzida ou simplesmente ignorada? Concordo com hooks (2017, p. 36), que explica como a experiência deve ser conduzida com consciência e engajamento crítico:

A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se ele fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar. Essa noção de trabalho coletivo também é afirmada pela filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh, focada na prática associada à contemplação. Sua filosofia é semelhante à insistência de Freire nas “práxis” – agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. Em sua obra, Thich Nhat Hanh sempre compara o professor a um médico ou curador. Sua abordagem, como a de Freire, pede que os alunos sejam participantes ativos, liguem a consciência à prática. Enquanto Freire se ocupa sobretudo da mente, Thich Nhat Hanh apresenta uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito.

Ou seja, é preciso que professores comprometidos assumam a responsabilidade de conduzir em suas práticas a experimentação mútua da educação como prática da liberdade. A “autoatualização”, que hooks (2017) denomina como autopromoção de bem-estar interior,

somada à construção coletiva do conhecimento, através da dialogicidade, criticidade e a conscientização, contribuem significativamente para a uma educação libertadora.

Também para essa autora, ensinar é um ato teatral, por permitir ao professor possibilidades de mudança ao identificar aspectos diferenciados durante o processo:

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. (hooks, 2017, p. 21).

3.5 A cidade e a escola como percursos possíveis

Vale ressaltar que mesmo a escola tendo espaço para essas mudanças e alterações espontâneas, assim como no teatro, sua execução precisa ser planejada e sistematizada, inclusive as improvisações nela contidas. Posso destacar, então, aqui, que o método se constitui como um importante aliado, tanto dentro da sala de aula como fora dela. A exemplo, o caminhar.

Nesse sentido, como processo investigativo, optei por traçar alguns procedimentos teórico-práticos que pudessem dar conta de articular a linguagem corporal e gestual conectadas ao espaço. E considere os percursos como um conjunto de elementos que envolve localidade, território, memória, história pessoal, enfim, tudo que remetesse aos caminhos que os estudantes faziam de sua casa até a escola.

Como exemplo, aponto que, ao cogitar realizar um percurso da minha casa até à padaria, preciso ter em mente qual o melhor momento de iniciar o trajeto, e por onde irei traçar o meu caminho até chegar ao meu objetivo. Uma atividade tão simples e até mesmo cotidiana pode me trazer imprevistos que, às vezes, podem ser indesejáveis, mas que eu não quero, nem preciso ser surpreendida por algo que não esteja “esperando”. Como passar em uma rua com muitos buracos, chegar à padaria em um horário de muita procura por pão fresco e encontrar uma grande fila, ou deixar de levar o guarda-chuva, apesar da iminência de chuva, por achar que dará tempo de voltar antes dela cair. Tudo bem, imprevistos acontecem, mas até eles podem ser previstos e incluídos na concepção, planejamento e metodologia de todo o processo.

Inúmeras experiências podem possibilitar o fazer artístico, dentro e fora do ambiente educacional.

Nessa perspectiva, observamos uma ampliação do papel do formador ou professor de artes cênicas como ferramenta de mediação na construção do conhecimento, atento às novas

possibilidades de aprendizagem e consciente do contexto político, social e educacional do seu corpo discente.

Ademais, o profissional de educação, como promotor da aprendizagem significativa e emancipatória, precisa necessariamente estar consciente do contexto cultural desses estudantes, como também da comunidade onde eles residem, considerando esse ambiente como lócus fundamental do que lhes é refletido enquanto sociedade.

Os processos de escolarização, somados a determinados contextos socioculturais, contribuem para a promoção de uma docilização comportamental, e são esperados por parte da sociedade de um modo geral, que é fruto e geradora de uma educação violenta, ou seja, uma educação castradora e autoritária. Esse tipo de educação tende a legitimar, controlar e condicionar a liberdade estética, de expressão, e a identidade sociocultural dos seus sujeitos.

4 O JOGO: MAPA E CORPO NO PERCURSO URBANO

Para discorrer sobre as relações e experimentações entre mapa e corpo, apresento, *a priori*, uma consideração elaborada por Boal⁹ (2009 p. 50), que chama atenção para o fato de que “quando nasce, um bebê é um corpo humano que vem ao mundo. Passam a existir o corpo e o mundo – o corpo no mundo.” Essa afirmação nos convida a uma reflexão sobre o corpo e o percurso existencial. E continua:

Esse corpo não traz consigo nenhum preconceito, [...] ideias inabaláveis, certezas ou dúvidas ontológicas. Não torce por nenhum time de futebol e não professa nenhuma religião – longe disso. Não faz filosofia, nem compara valores – desconhece valores: é apenas um corpo humano. [...] Não é página branca, pois traz consigo seus cinco sentidos, que mesmo antes do nascimento já lhe provocavam prazeres e dores – emoções. Traz seu código genético, físicas necessidades vitais e, mais tarde, desejos e subjetividades. Traz vida, qualidade imponderável da matéria. (p. 50).

É, todavia, “o novo” para o corpo e para o mundo, ambos se desconhecem, ambos irão construir experiências relativas ao outro. Mas, ao mesmo tempo que um ganha significado com o outro, ambos carregam em si mesmos constituições, complexidades que lhes são particulares e independentes. Dessa forma, há uma genética do corpo e uma genética do mundo.

Apesar de existir uma complementariedade entre ambos, de suas experiências serem algo que apenas fazem algum sentido se forem relativas a esse aspecto complementar, elas são únicas, autônomas e fundamentalmente transitórias. Assim pontua Boal (2009, p. 100):

Tudo é trânsito neste mundo [...]. Ninguém pode me ver duas vezes como sou em cada instante fugaz da minha vida, como fugazes são todos os instantes... E a vida. Jamais serei o mesmo em cada segundo que me foge. Aqueles que me veem agora jamais serão iguais a si mesmos em dois segundos da trajetória de seus caminhos. Não sou: estou sendo. Caminhante, sou devir. Não estou: vim e vou.

Ou seja, um corpo nunca fará o mesmo percurso, tampouco as cartografias nunca serão as mesmas no espaço. Experiências são únicas e irrepetíveis. Essa dialética entre o ser humano e mundo, esse jogo simbólico entre o corpo e mapa, são fundamentalmente fluidas no percurso do espaço urbano, estão em constante construção e reconstrução nas cartografias do cotidiano.

⁹ Augusto Pinto Boal (Rio de Janeiro, 16 de março de 1931 – Rio de Janeiro, 2 de maio de 2009) foi um diretor, autor e teórico teatral. Tornou-se referência do teatro brasileiro ao expandir a prática para a conceituação teórica, além de ser a principal liderança do Teatro de Arena e o criador da metodologia conhecida como Teatro do Oprimido.

Nesse entendimento, dou aqui lugar à apresentação do desenvolvimento da pesquisa corporal por meio dos olhares e experiências, visíveis e invisíveis, dos estudantes participantes desse processo em relação a seus contextos sociais e cotidianos.

4.1 Abordagem triangular e perspectivas pedagógicas

O fazer teatral, não obstante prático, é necessariamente apoiado em pressupostos fundamentalmente teóricos.

Nas últimas décadas, esse fazer teatral vem se apoiando nas várias articulações das propostas educativas no âmbito teórico de autores brasileiros, em seu aspecto de ensino-aprendizagem, ressaltando, dessa forma, seu parâmetro epistemológico, teórico e científico e ampliando, assim, suas perspectivas pedagógicas.

Durante a jornada para o desenvolvimento teórico-prático desta pesquisa, pude contar com a companhia dos escritos a respeito de uma aprendizagem significativa, sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa¹⁰ (2014). A proposta defendida e já bastante referendada não se baseia em conteúdo, mas em ações, e é conhecida como “abordagem triangular”.

Segundo Barbosa (2014, p. xxvii), “a abordagem triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende”. Portanto, não se configura em um método. Em sua revisão teórica, Ana Mae descreve o seguinte:

Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação. (p. xxvi).

Portanto, a abordagem triangular se configura em um sistema baseado em ações e tem como perspectiva três pilares integrados e indissociáveis: (1) leitura crítica; (2) contextualização histórica; e (3) fazer artístico.

Esse processo recebe o nome de “proposta ou abordagem triangular”, por permitir alternâncias da aplicação da abordagem. Ou seja, não é uma proposta engessada, pois pode apresentar articulações diferenciadas a cada vez que for utilizada. A ordem das ações não é um fator preponderante, mas a compreensão do contexto, sim.

¹⁰ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (17 de julho de 1936) é professora, arte-educadora e pesquisadora. Sua obra é voltada para a teoria do ensino e a história da arte. Ela é responsável pela sistematização da abordagem triangular da arte-educação, que constitui uma das bases conceituais de parâmetros curriculares de ensino de arte no Brasil.

A utilização dessa abordagem nasce como uma nova forma, um novo sentido na didática das aulas de artes visuais. Mas ela pode e deve ser desenvolvida em outras modalidades artísticas, como também em outras disciplinas, pois a leitura de imagens não está restrita apenas às artes visuais, como bem esclarece Barbosa (2014, p. 36):

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento.

Por nortear a reflexão da apropriação imagética nos espaços analisados pelos estudantes, a abordagem triangular foi utilizada como importante ferramenta na fundamentação, aplicação e reflexão no desenvolvimento desta pesquisa.

4.2 Diálogos em jogo

Os percursos experienciados através da leitura de imagens cotidianas e do jogo vivenciado pelo corpo no espaço urbano, também ganham dialogicidade através das considerações de alguns autores, os quais forneceram suas contribuições conceituais dentro dessa temática para este trabalho.

De Certeau¹¹ (1998) apresenta a ideia de que muitos sujeitos comuns, habitantes da cidade, são praticantes cegos aos conhecimentos produzidos por esse espaço público em seu cotidiano.

Os “Wandersmänner”, que significa homens errantes ou caminhantes, são os praticantes do jogo urbano invisível. Ordinários da cidade, eles constroem histórias com fragmentos cotidianos de cheios e vazios, das experiências que produzem, mas que não as possuem, nem as percebem, como afirma De Certeau (1998. p. 171):

A partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, Wandersmänner, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder tê-lo. Esses praticantes jogam com espaços que não se veem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo-a-corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legibilidade. Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada. As redes

¹¹ Michel Jean Emmanuel de La Barge de Certeau (Chambéry, 17 de maio de 1925 - Paris, 9 de janeiro de 1986) foi um historiador, erudito francês e intelectual jesuíta que se dedicou, principalmente, ao estudo nas áreas da psicanálise, filosofia, ciências sociais, teologia e teoria da história.

dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra.

Esse coletivo despercebido produz de forma inconsciente uma poética da cidade, pois o corpo do caminhante é construído por muitos outros caminhantes que, como ele, constroem histórias e trajetórias efêmeras e ausentes de agentes e observadores.

Essa forma de funcionamento da cidade, contudo, é suscetível a rupturas. Como afirma André Carreira¹² (2009), o espetáculo na rua é sempre reescrito pelas interferências das dinâmicas da cidade.

As construções simbólicas produzidas por esse inconsciente coletivo estão sujeitas a práticas discursivas e interações que podem propor limites, apropriações e ressignificações a esse processo. Dessa forma, o espaço urbano compõe potencial dramático específico. Assim como afirma Carreira (2009, p. 4):

A rua é um tramado, um espaço de justaposição de usos e o teatro, em sua operação poética, passa a fazer parte dessa trama, por isso é impossível supor que a cidade possa funcionar apenas como cenografia, pois a presença do acontecimento teatral também será redefinida pelos usos sociais e culturais predominantes, e aquilo que poderia ficar atrás da cena como elemento cenográfico sempre ocupará interstícios da dramaturgia porque é um dispositivo vivo por onde circulam pessoas em seu cotidiano.

Assim, é possível compreender que o espaço urbano é produtor de sentido e, por isso, o espaço urbano é dramaturgia.

Esse potencial dramático da cidade é suscetível a estímulos, não somente os gerados pela própria rua, mas também por meio do jogo urbano e as experimentações de uma pedagogia do teatro. A professora Liliane Ferreira Mundim¹³ (2016, p. 36) destaca como as múltiplas situações cotidianas possibilitam no espaço urbano o teatro como linguagem:

Os espaços urbanos apresentam, os diferentes estímulos provenientes da própria rua são elementos que se sobrepõem em simultaneidades de sonoridades, equipamentos diversos, odores variados, profusão de imagens visuais, mas também oferecem múltiplas situações cotidianas e eventuais que podem ser captadas direta e indiretamente, de vários modos, tempos e ritmos e transformadas em gestualidades, formas expressivas, improvisações, mimesis entre outras possibilidades inseridas na seara do Teatro como linguagem. Apesar das inúmeras adversidades, instigam a curiosidade e disparam construções inusitadas para o “jogo”. Além disso, as interferências de natureza imprevisível que se sucedem no espaço urbano também

¹² André Luiz Antunes Netto Carreira (Juiz de Fora, 18 de junho de 1960) é professor, pesquisador, diretor teatral e autor. Seu trabalho está relacionado com teatro na rua, teatro de invasão, espaços urbanos e cidade.

¹³ Liliane Ferreira Mundim (Rio de Janeiro, 1956) é professora do PPGEAC-UNIRIO e Pesquisadora do Laboratório de Estudos do Espaço Teatral e Memória Urbana.

promovem mudanças de foco, de ritmo, de direção, quebram regras e formatos, desorganizam o espaço pré-estabelecido.

O espaço urbano é adverso, plural e imprevisível. A proposição de experimentações, dramaturgias em um contexto tão rico de possibilidades é objeto de estudo de muitos autores.

Refletir sobre as potencialidades de jogo no espaço urbano se apresenta como um dos pilares essenciais na perspectiva de se pensar a cidade como possibilidade de construção de pertencimento em suas múltiplas dimensões, discutindo, observando, analisando e refletindo sobre questões sociais, históricas e culturais que atravessam os habitantes e, conseqüentemente, a vida em sociedade. Segundo Lynch (2011, p. 12)¹⁴:

A cidade não é apenas um objeto percebido (e talvez desfrutado) por milhões de pessoas de classes sociais e características extremamente diversas, mas também o produto de muitos construtores que, por razões próprias, nunca deixam de modificar sua estrutura. Se, em linhas gerais, pode ser estável por algum tempo, por outro lado está sempre se modificando os detalhes. Só um controle parcial pode ser exercido sobre seu crescimento e sua forma. Não há resultado final, mas apenas uma contínua sucessão de fases.

Assim, nesse caso, a escola, enquanto produto e agente legitimador dos processos inerentes à sociedade, acaba por receber a reivindicação por essa liberdade de forma também violenta, através das afrontas ao bem-estar comum, ausência de reconhecimento dos agentes “do estado” como mediadores comuns ali inseridos, e até mesmo através de uma certa barbárie, que é a violência física, moral e o *bullying*.

Em reflexão, promover uma “libertação” desses corpos tornou-se de grande importância e de fundamental necessidade, tanto quanto colaboração à sua utilização para o fazer artístico como também, como ferramenta e instrumento de aprendizagem.

Entretanto, em razão desse contexto específico de precarização do trabalho docente, em diversos aspectos, para a disciplina de Arte, percebi que essas especificidades se estendiam também ao desinteresse dos educandos pela aprendizagem, especificamente na aula de arte, como também no contexto escolar de forma geral. Percebi, ainda, que a linguagem visual impressa nos livros, ou cartazes, enquanto recursos pedagógicos para as aulas, não davam conta de atrair a atenção dos educandos ou proporcionar algum tipo de experimentação real e significativa, em razão de diversos fatores, além dos já elencados.

Portanto, a linguagem teatral ressurgiu como uma possibilidade de se reestabelecer os ânimos e as potencialidades de ressignificar os espaços e suas possibilidades, de estabelecer outras compreensões do próprio conceito de espaço.

¹⁴ Kevin Andrew Lynch (Illinois, 1918 – Massachusetts, 1984) foi um urbanista e escritor, autor da importante obra bibliográfica: “A imagem da cidade”.

Dessa forma, o espaço simbólico percebido como indutor do jogo. E esse conceito vem carregado de todo o sentido, pois segundo Ryngaert¹⁵ (2009, p. 125-126):

[...] o espaço é fundador do jogo teatral e determina a educação plástica no quadro de uma interdisciplinaridade que aqui deveria ser perfeitamente natural. O trabalho sobre o espaço é acompanhado de uma educação do olhar por intermédio de propostas que estimulem a enquadrar os elementos da realidade. Enfim, o espaço como referente de maneira que a metáfora teatral possa se estender livremente.

Assim, o jogo voltado para o registro dos percursos cotidianos, por meio de mapas como suportes imagéticos é pensado como uma possibilidade de entender de que forma e em que medida podemos incluir esses corpos adolescentes na promoção de uma emancipação da aprendizagem artística e pedagógica, sem desconsiderar o contexto sociocultural e econômico no qual estão inseridos.

4.3 Percepções e percursos

A partir do diálogo com os autores supracitados na fundamentação teórica abordada, foram pensadas estratégias de construção de experimentações dos atravessamentos experienciados pelos alunos no contexto do bairro onde moram e seu percurso até a escola. Para isso, foi criado um plano de aula com o objetivo de potencializar as percepções dos estudantes nesse espaço urbano local, comum a eles, e ao entorno deste, para a possibilidade de um registro visual e ou plástico com base nas vivências cotidianas desses estudantes.

A elaboração de um plano de experimentação, um plano de ação do jogo urbano, foi o ponto de partida para poder subsidiar elementos para os jogadores se sentirem parte do processo, pois a perspectiva do estudante pode influenciar muito sua aprendizagem, estabelecer espaços onde o estudante possa expor sua visão de mundo e se sinta valorizado não somente como sujeito, mas também como um agente, um protagonista social. Isso só é possível através de “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 1996, p.10), em que sua opinião, seu ponto de vista, suas histórias são consideradas como ponto de partida para o trabalho a ser realizado em sala da aula. Também é importante que o estudante perceba que pensar o seu contexto, não é somente agir sobre ele e

¹⁵ Jean-Pierre Ryngaert (França, 1945) é autor dramático e professor emérito da Universidade Paris 3 – Nova Sorbonne. Ele é fundador do grupo de pesquisa “Poética do drama moderno e contemporâneo”. Autor de várias obras, entre as quais se destacam: “O futuro do drama”, “Léxico do teatro moderno e contemporâneo”, “A invenção da teatralidade” e “Sobre a fábula e o desvio”.

modificá-lo, mas é também criar novos olhares e possibilidades sobre si mesmo enquanto sujeito.

Assim, é preciso ressaltar a importância de dar voz a esses estudantes, para que eles possam compreender sua função e importância na escola, na comunidade, no bairro e na cidade. Até porque, de alguma forma, eles são a cidade, o bairro, a comunidade, a escola. E, segundo Soares (2011, p. 24), é “através do jogo teatral que tomamos consciência, em maior ou menor grau, da relação existente entre o eu interno e o mundo que nos cerca”. E a arte executa esse papel de ampliar a consciência de pertencer ao mundo, apurando o olhar para as questões do cotidiano.

Mas para que a arte possa fluir nos corpos e mentes estudantis, é necessário que escola, família e sociedade tenham atenção e o cuidado em proporcionar e estimular aos estudantes, em especial os adolescentes, acesso aos aparelhos culturais, sobretudo à experimentação cênica, adequada à sua faixa etária. Mais do que necessário, é urgente, pois eles não se sentem representados e por isso são tão desinteressados em estar nesses espaços. De acordo com Koudela¹⁶ (2009, p. 80):

O adolescente é um marginalizado do teatro brasileiro. Raras são as peças dirigidas especialmente a essa faixa etária. Os espetáculos infantis lhes são monótonos e carentes de significado, e o teatro “adulto”, que poderia propiciar uma experiência mais rica, torna-se inacessível, pela presença da censura. A maior parte da população disponível para o teatro está deliberadamente fora de seu alcance.

Ou seja, o corpo adolescente é carente de referências e inspirações cênicas. Falta-lhe a identificação com o fazer cênico, pois apesar de suas vivências serem de grande importância para as experimentações e para os registros visuais, por exemplo, essas referências e inspirações podem contribuir para estimular o início de um ciclo de ressignificação da experiência na reprodução dessas vivências cotidianas, que obviamente são elementos a serem considerados no processo, mas que precisam ser trabalhados para que não sejam um fim em si mesmos.

A partir das considerações elencadas até aqui, iniciamos um processo de observação dos atravessamentos durante os trajetos cotidianos desses estudantes e o registro desses percursos durante os nossos encontros nas quartas-feiras para as aulas de arte.

Com o objetivo de estimular e analisar essas experimentações artísticas dos estudantes, foram utilizados como inspiração e fonte visual, o contexto, o itinerário e a localização

¹⁶ Ingrid Dormien Koudela (São Paulo, 18 de março de 1948) é tradutora, escritora, encenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA/USP; coordenadora do Grupo de Trabalho em Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação da ABRACE; consultora do MEC na elaboração dos PCN – Teatro e autora de “Jogos teatrais” e “Texto e jogo”, entre outros.

residencial desses estudantes para a construção mental dos mapas dos percursos e dos registros imagéticos enquanto elementos de análise e discussão.

É muito importante ressaltar que esse processo de reconstrução mental dos atravessamentos cotidianos e o registro dessas visualidades e percepções em sala de aula, e em seguida a apresentação e discussão coletiva desses registros foram fundamentais para a análise de contexto e ressignificação da percepção individual e coletiva dos espaços por esses sujeitos atravessados. Cada indivíduo contribui com uma camada diferente, uma percepção diferente, um sentimento diferente, que pode ser legitimado ou rechaçado pelo coletivo. São sobreposições e entendimentos individuais e coletivos que atravessam a cada um de forma única e própria, mas ainda assim reconhecidas no coletivo e no ambiente público. Assim como nos esclarece Lynch (2011, p. 57):

Parece haver uma imagem pública de qualquer cidade que é a sobreposição de imagens de muitos indivíduos. Ou talvez haja uma série de imagens públicas criadas por um número significativo de cidadãos. Tais imagens de grupo são necessárias quando se pretende que um indivíduo opere de um modo bem-sucedido dentro de seu meio ambiente e coopere com seus companheiros. Cada indivíduo tem uma imagem própria e única que, de certa forma, raramente ou mesmo nunca é divulgada, mas que, contudo, se aproxima da imagem pública e que, em meios ambientes diferentes, se torna mais ou menos determinante, mais ou menos aceita.

A percepção dos percursos cotidianos, antes quase que totalmente ignorados pela rotina, a apreciação das cenografias invisíveis no trajeto diário no bairro, de casa para a escola, ida e volta, o clima, os acontecimentos, todas essas visualidades atravessadas a esses estudantes, percebidas ou não de forma consciente e até mesmo inconsciente foram contextualizadas, discutidas e ressignificadas de forma individual e coletiva. Como desdobramento, houve o registro, através da construção de cartografias, por meio de processos imagéticos e audiovisuais.

4.4 A (des) (re) construção de cartografias urbanas

As articulações que nortearam esse processo foram inspiradas e estabelecidas a partir dos diálogos e reflexões produzidos na disciplina Jogo Teatral no Espaço da Cidade¹⁷, uma disciplina rica em aprofundamento teórico e em experimentações práticas. É válido ressaltar que apesar dessa disciplina ter sido ministrada de forma remota, impossibilitando a

¹⁷ Disciplina oferecida pelo PPGEAC, no ano de 2021, no formato remoto, ministrado pela Prof^ª. Dr. Liliâne Ferreira Mundim. Vale ressaltar que a disciplina precisou de uma profunda adequação ao modo remoto, visto que sua principal característica seria usar o espaço urbano como lócus de experimentação.

experimentação de jogos presenciais, ou seja, com nossos corpos e nossas vozes interagindo no mesmo tempo e espaço, as experiências cartográficas não ficaram prejudicadas. Tanto os jogos quanto as experimentações e/ou construções práticas foram adaptadas e executadas com muita competência e habilidade pela docente ministrante. Talvez, até em razão daquele contexto, no caso, à distância e através de uma tela, novas formas de olhar e vivenciar o jogo tenham gerado novos sentidos a tais vivências e aos registros.

Embora, em sua maioria individual, os registros tomaram novas formas e apresentações, novos limites e configurações através do registro teatral, performático, plástico, imagético, literário, sonoro e ou audiovisual, em uma percepção colaborativa durante os encontros das aulas.

Todos esses elementos, a mim atravessados na disciplina Jogo Teatral no Espaço da Cidade, contribuíram de forma substancial e norteadora para o meu trabalho em sala de aula, na execução das propostas dos percursos dos estudantes aos quais ministro minhas aulas e, ainda fundamentalmente, para subsidiar o objeto da presente pesquisa.

Os estudantes que participaram da pesquisa estavam matriculados no 9º ano de escolaridade do ensino fundamental, em 2023. As turmas de 9º ano não apresentavam muitas distorções de série-idade, pois a instituição possui a modalidade EJA no terceiro turno e, por isso, os participantes estavam na faixa etária entre 14 e 16 anos. Dessa forma, os próprios estudantes que se identificam nesse contexto de “defasagem”, despertam o interesse de migrar para o turno da noite, a fim de concluir de forma mais rápida os seus estudos. A maioria desses estudantes morava nos arredores da escola, em logradouros ainda pertencentes ao bairro da Cerâmica.

É importante pontuar ainda que esses percursos foram produzidos também por alguns estudantes identificados como pessoas com deficiência (PcD), laudados ou não, incluídos nas turmas aqui analisadas.

Esse processo se deu inicialmente com muitas conversas e reflexões acerca do espaço urbano que é comum aos estudantes, a fim de despertar neles a observação e o registro mental desses percursos, detalhes, sensações, obstáculos, atalhos, estranhamentos, afetos.

Pudemos, nesse processo, tanto eu quanto os estudantes, perceber que muitos imaginários atribuídos aos percursos foram desconstruídos através das falas e observações de outros estudantes. E após conversas e reflexões, tais percursos puderam ser reconstruídos dentro do coletivo da sala de aula com outras percepções, significados e afetos que ali foram elencados.

Ressalto, aqui, o quanto foi interessante e importante a proposição de uma desconstrução dos mapas urbanos atravessados por esses estudantes, estimulando a percepção

dos espaços vivenciados por eles com o olhar de cidadãos que são, pertencentes e agentes da cidade, do bairro e da escola.

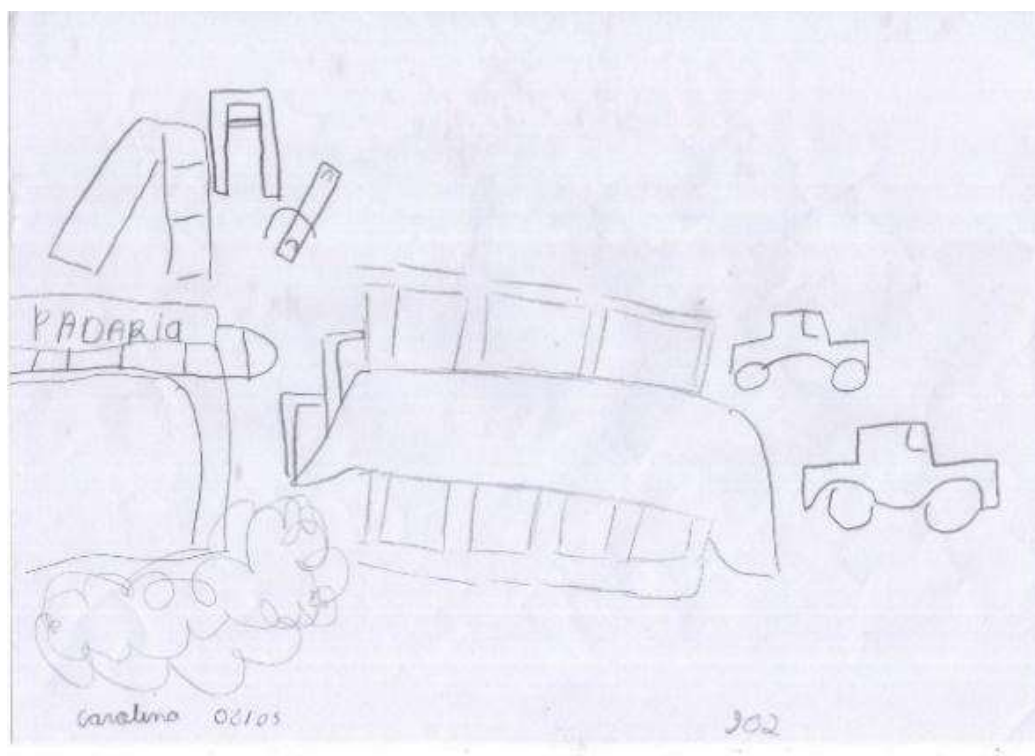
Esse exercício de desmontagem, análise e remontagem do espaço foi um movimento fundamental para o entendimento das ressignificações estéticas produzidas através dos desenhos e dos vídeos produzidos pelos estudantes. Foi um exercício de movimento semelhante às experimentações cênicas de Boal (2009) em construção das narrativas coletivas do Teatro do Oprimido, no qual a modalidade teatro fórum propõe essa análise trifásica da narrativa, com a apresentação, a desconstrução e a reconstrução da narrativa, de modo a contribuir com a solução de um problema, que no contexto apresentado, na presente pesquisa, tem como objeto a cidade e a escola.

4.5 Cartografias da Cerâmica: processos imagéticos

Nas semanas seguintes, iniciamos as construções dos registros imagéticos. Inicialmente em folha de papel A4, utilizando apenas um lápis de escrever de cor preta. Todo o processo começou muito tímido, com muitas risadas e bastante insegurança. Não é nada fácil retratar suas percepções de espaços tão pessoais e tornar todas essas particularidades tão expostas.

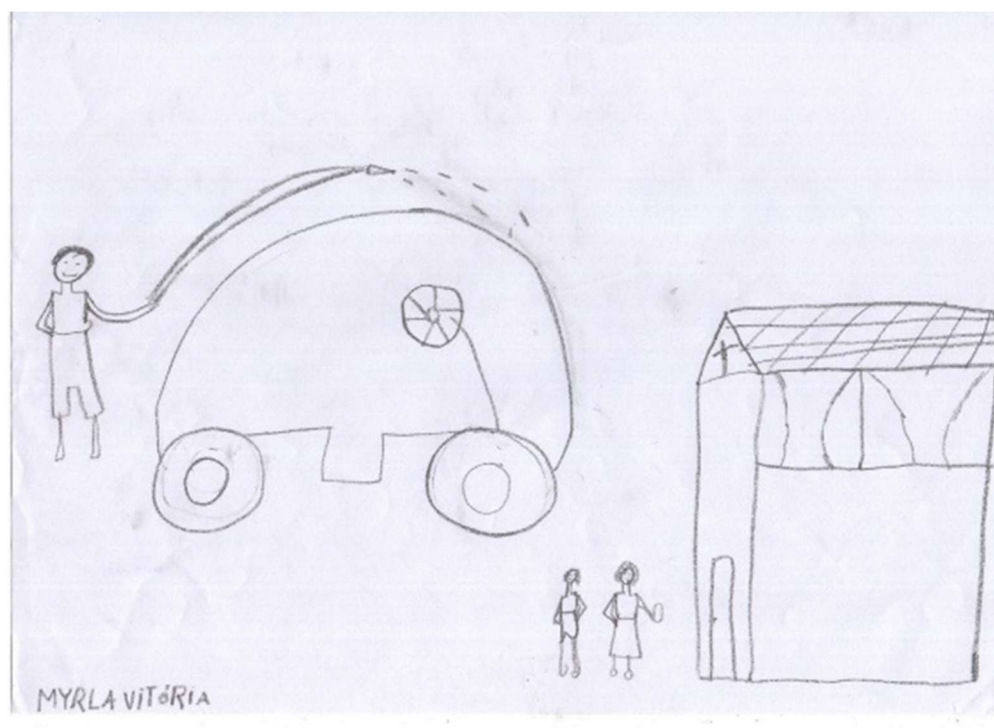
Cada etapa a seguir teve a duração de uma aula, com tempo aproximado de 72 minutos. Selecionei um mapa de cada aluno (a) para exemplificar o trajeto dos avanços progressivos. Lembrando que os trabalhos foram realizados de forma individual.

Figura 1 – Primeira etapa: percurso em lápis de escrever – Imagem 1



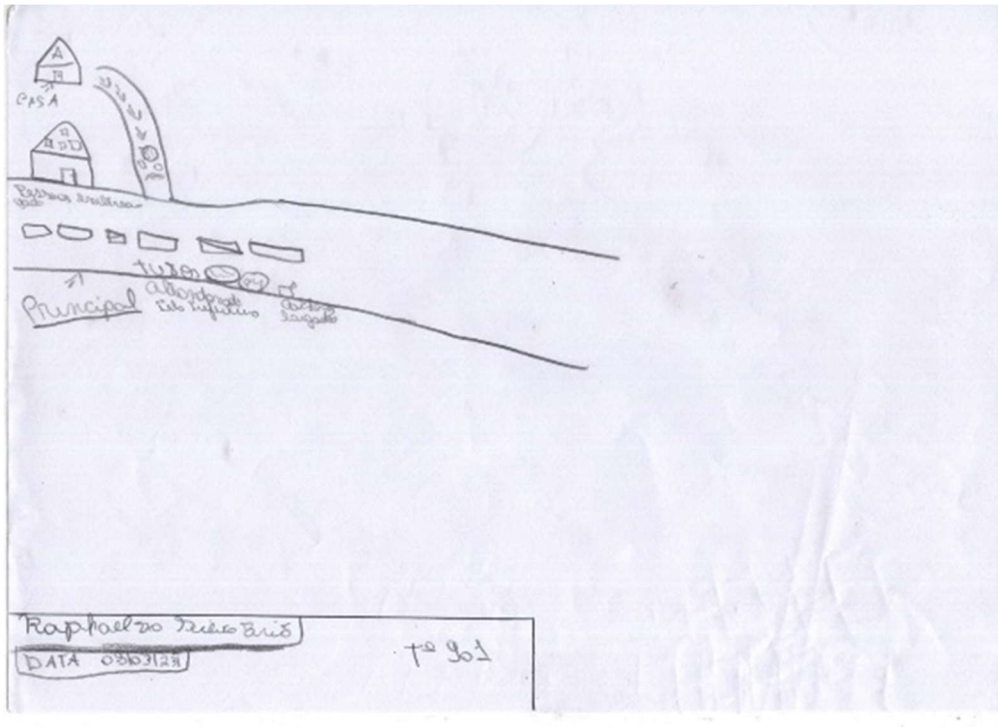
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 2 – Primeira etapa: percurso em lápis de escrever – Imagem 2



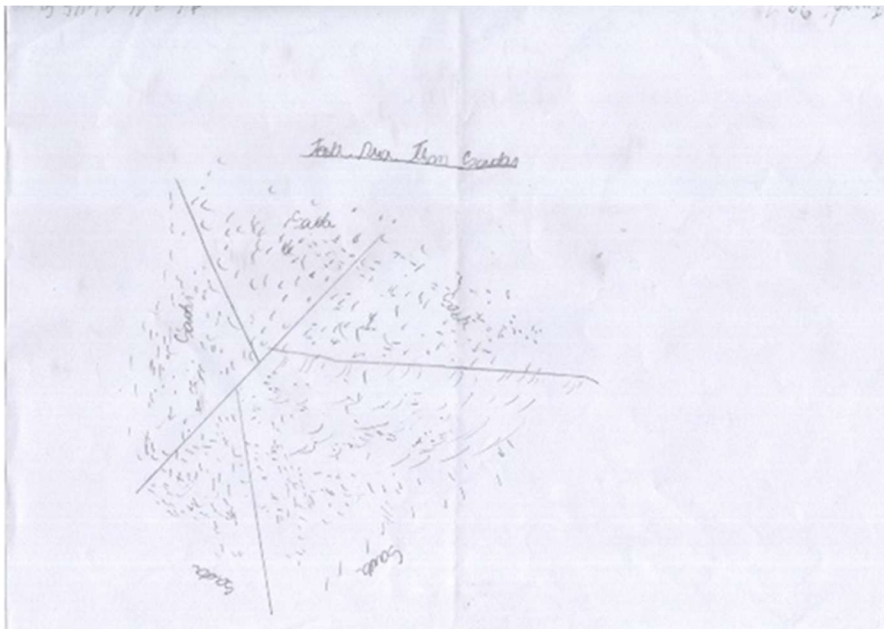
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 3 – Primeira etapa: percurso em lápis de escrever – Imagem 3



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 4 – Primeira etapa: percurso em lápis de escrever – Imagem 4

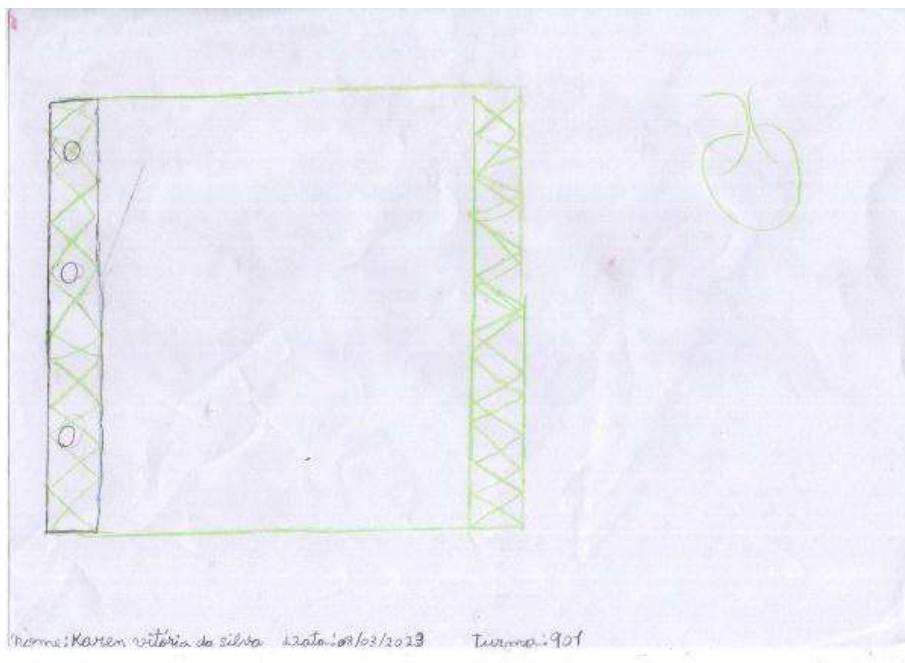


Fonte: Arquivos da pesquisa.

Na terceira aula, os estudantes foram orientados a fazerem intervenções em lápis de cor verde sobre o registro feito anteriormente, em lápis de escrever. Essas intervenções tinham

como objetivo complementar o que, porventura, estivesse faltando no registro inicial, como também, corrigir a localização ou a forma em que as ruas, os prédios e as casas foram posicionados anteriormente, porém, sem fazer o uso da borracha.

Figura 5 – Segunda etapa: percurso com lápis verde sobre lápis de escrever – Imagem 1



Fonte: Arquivos da pesquisa.

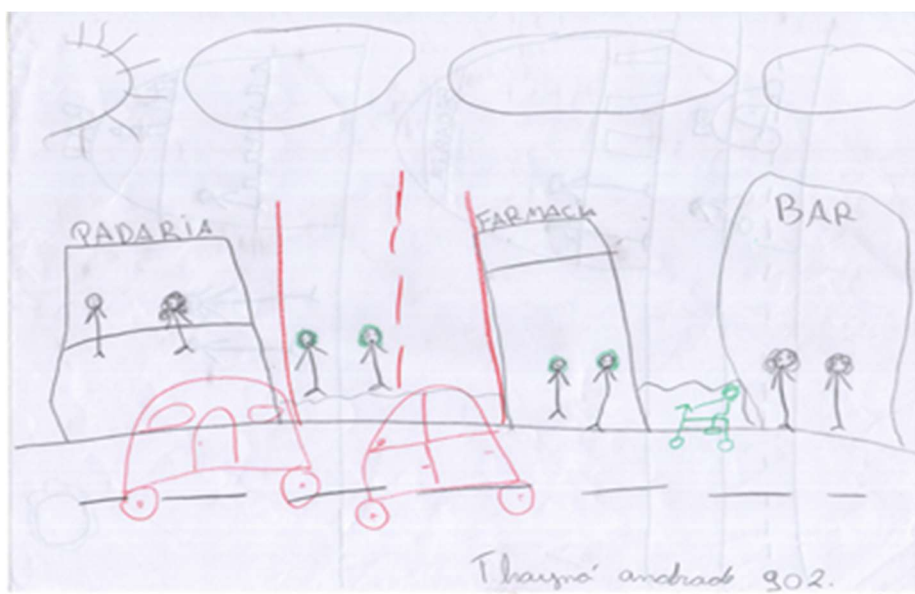
Na quarta aula, foi solicitado que a terceira intervenção fosse realizada na cor vermelha, dando continuidade à proposta de complementação, registrando o que estivesse faltando, corrigindo formas ou localizações – com o uso da borracha ainda não permitido.

Figura 6 – Terceira etapa: percurso com lápis vermelho sobre lápis verde e o de escrever – Imagem 1



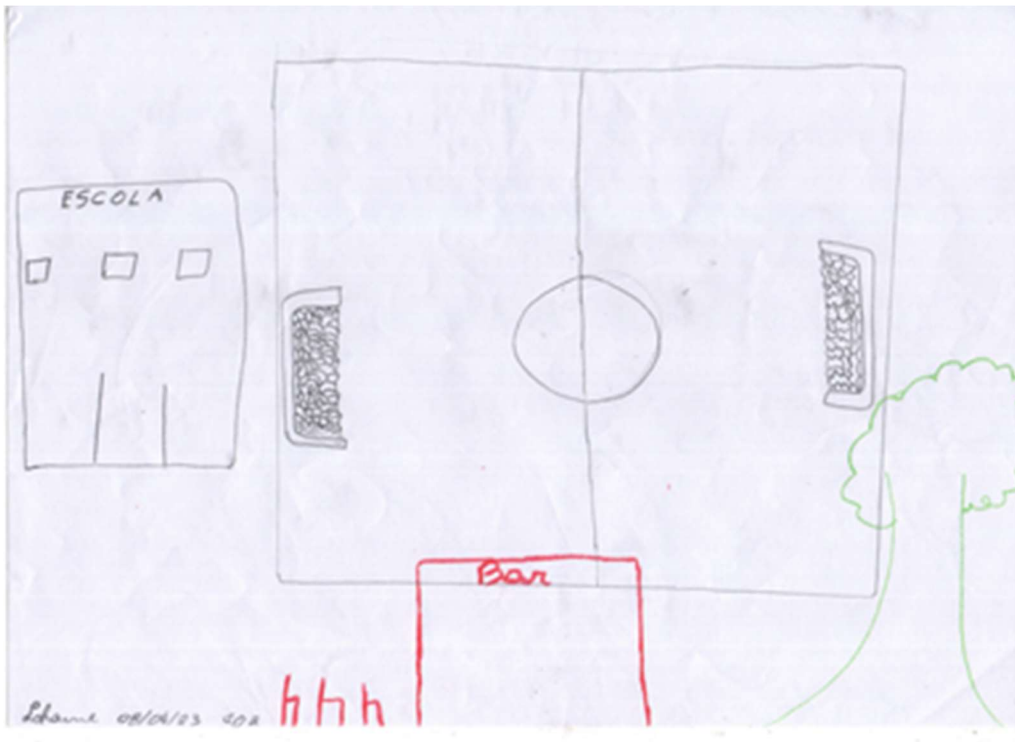
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 7 – Terceira etapa: percurso com lápis vermelho sobre lápis verde e o de escrever – Imagem 2



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 8 – Terceira etapa: percurso com lápis vermelho sobre lápis verde e o de escrever – Imagem 4



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 9 – Terceira etapa: percurso lápis vermelho sobre lápis verde e o de escrever – Imagem 5



Fonte: Arquivos da pesquisa.

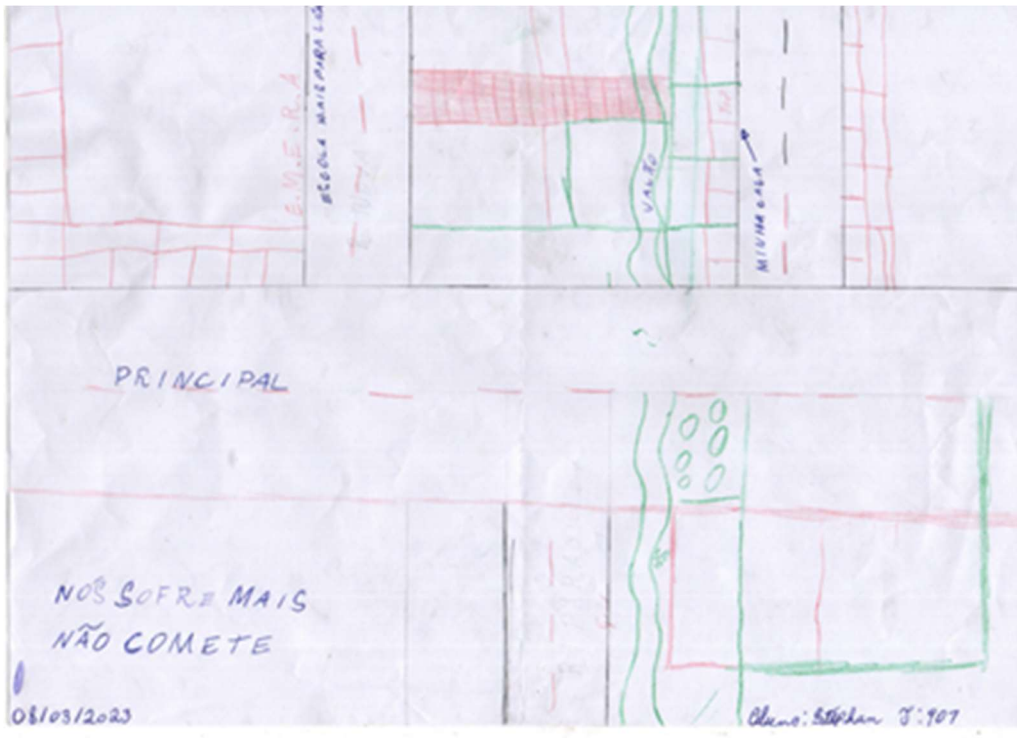
Na quinta semana, paramos para analisar o que havia sido construído até então. Os percursos foram devolvidos e cada estudante foi convidado a compartilhar a sua intenção inicial. Caso quisesse em realizar algum tipo de intervenção em seu mapa, poderia expor suas intenções em grupo, no espaço da sala de aula.

O que estava caminhando bem começou a melhorar. O comprometimento com a proposta aumentava a cada encontro. E as intervenções nas cartografias se tornavam cada vez mais substanciais, complexas e transbordantes de significados. O que, para Lynch (2011, p. 67):

O observador deve ter um papel ativo na percepção do mundo e uma participação criativa no desenvolvimento de sua imagem. Deve ser capaz de transformar essa imagem de modo a ajustá-la a necessidades variáveis. Um ambiente ordenado em detalhes precisos e definitivos pode inibir novos modelos de atividade. Uma paisagem na qual cada pedra conta uma história pode dificultar a criação de novas histórias. Ainda que isso possa não parecer um problema crítico em nosso caos urbano atual, mesmo assim indica que o que procuramos não é uma ordem definitiva, mas uma ordem aberta passível de continuidade em seu desenvolvimento.

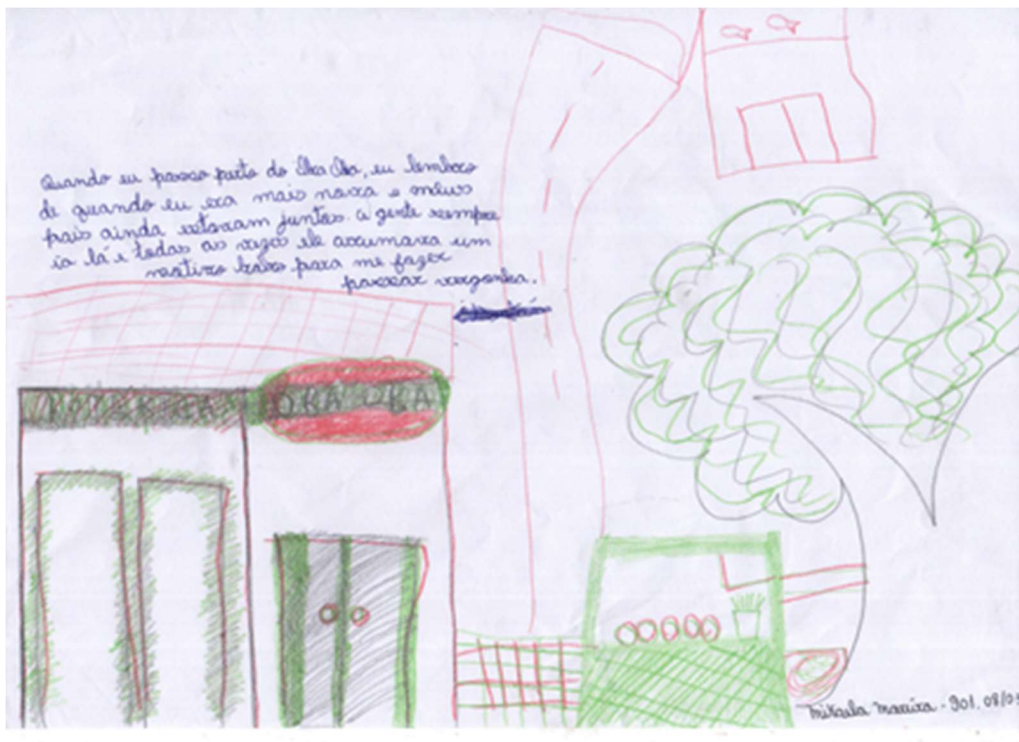
No sexto encontro, propus que as intervenções fossem realizadas através de elementos textuais e registradas em caneta esferográfica azul. Senti um certo *frisson* em alguns, e um certo medo em outros. Tornar público através das palavras concede aos estudantes maior objetividade em relação ao que sentem do que o desenho. É evidente que alguns apresentam aversão à escrita, a se expor, mas surpreendentemente nessa etapa a maioria não hesitou em realizar o registro.

Figura 12 – Quarta etapa: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 3



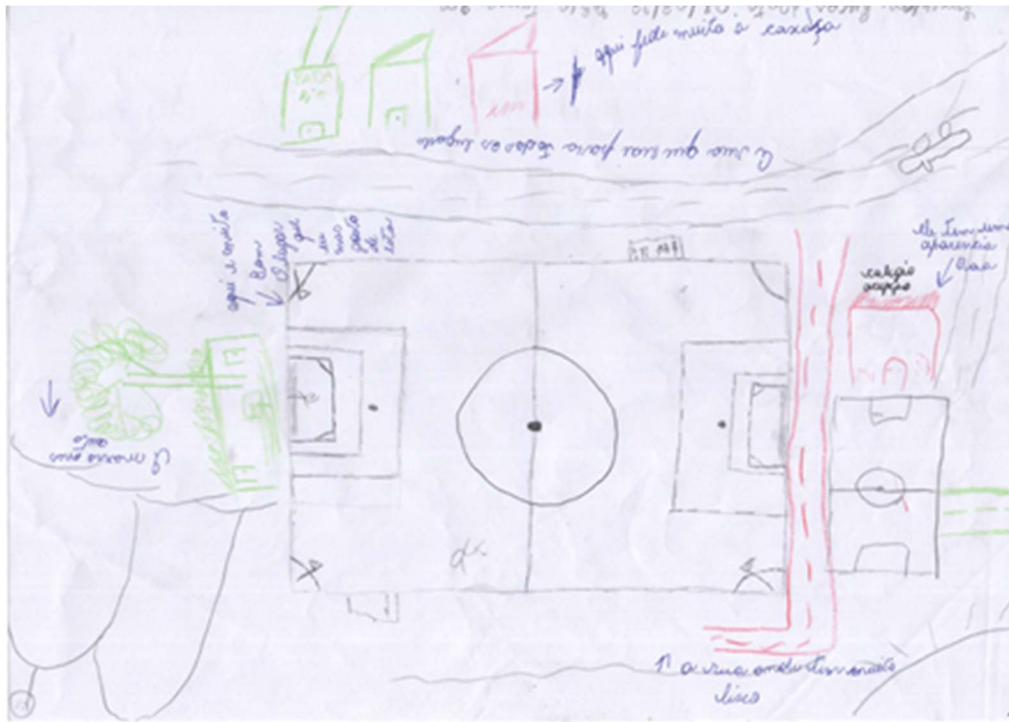
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 13 – Quarta etapa percurso: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 4



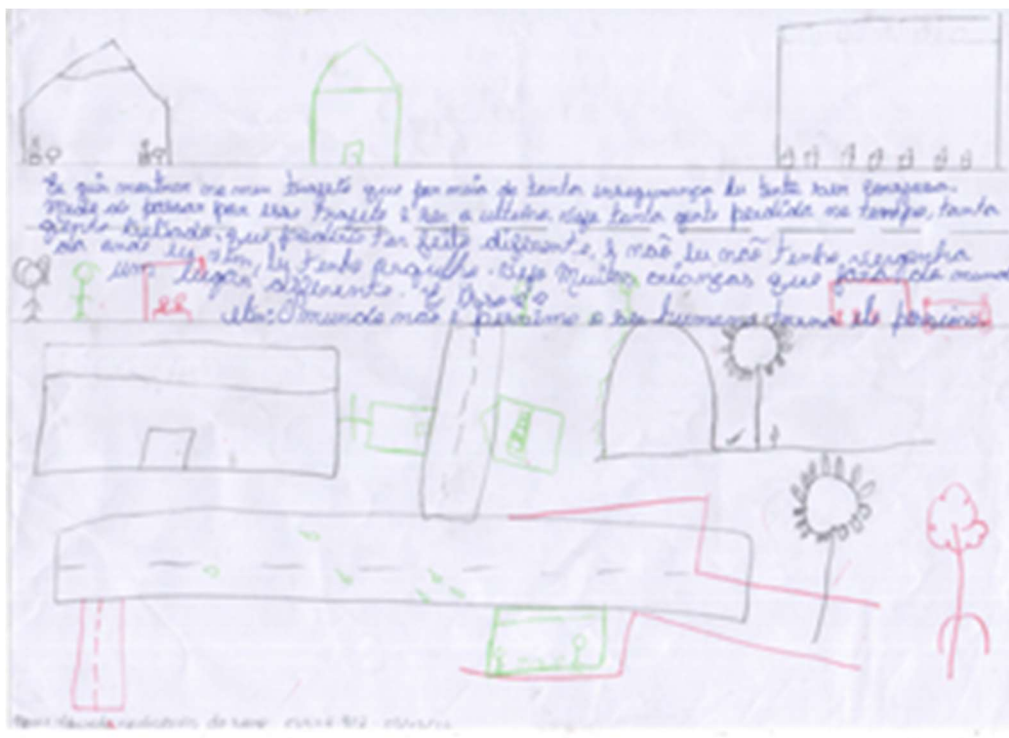
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 14 – Quarta etapa: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 5



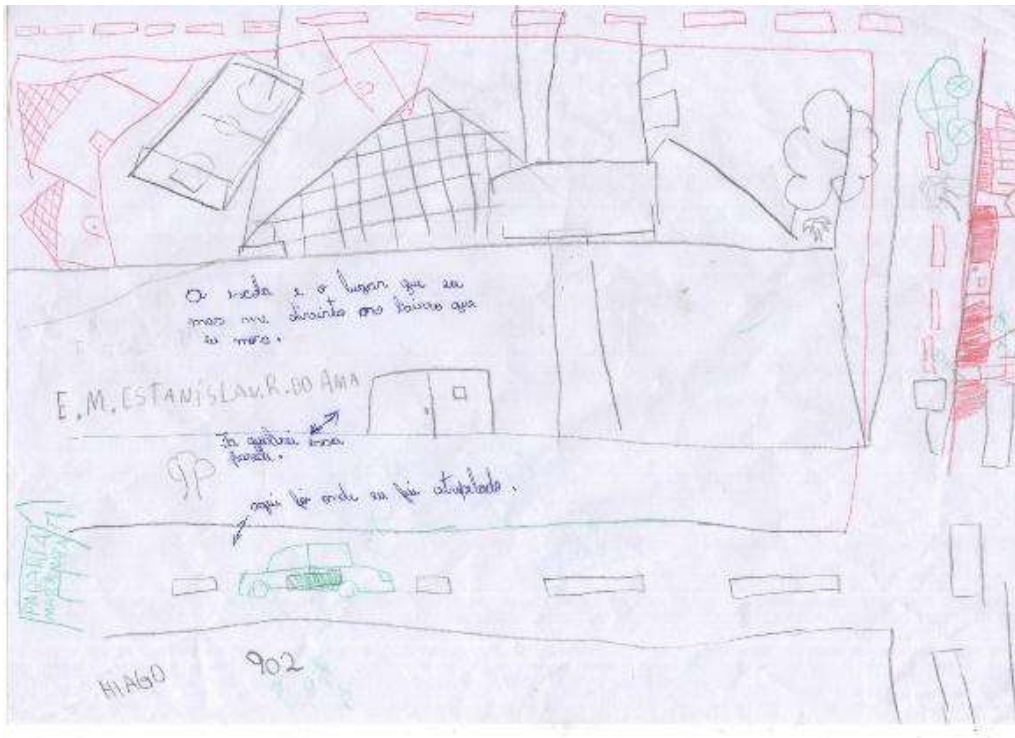
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 15 – Quarta etapa: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 6



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 16 – Quarta etapa: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 7



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 17– Quarta etapa: elementos textuais sobre lápis vermelho, verde e de escrever – Imagem 8



Fonte: Arquivos da pesquisa.

É nítido como podemos observar a evolução desses mapas urbanos, como esses atravessamentos são expressados, como são potentes esses registros estimulados através de uma experimentação do jogo, como é desenvolvido o olhar direcionado para a cidade, neste caso, para o bairro, para os percursos da/na comunidade.

Cada cor de lápis ou caneta compõe uma etapa, um momento específico e muito significativo na construção dessas cartografias periféricas.

Dessa forma, é possível constatar que essas cartografias vão ganhando vida na medida em que avançamos nas propostas de aprofundar os olhares para esses percursos.

4.6 Cartografias da Cerâmica: processos audiovisuais

A presente etapa foi construída com um olhar mais aprofundado das análises e considerações que foram elencadas até aqui, com base nas produções imagéticas observadas na seção anterior.

Serão apresentadas, aqui, as produções do segundo momento do desenvolvimento desta pesquisa, com outras percepções experimentadas junto aos estudantes. Para isso, foram trabalhados aspectos como novas potencialidades através de outras possibilidades materiais, dimensionais e visuais. Destas, algumas ainda se encontram em andamento, pois esse processo é vivo e está sempre em construção.

Nesse momento, a proposta consistiu na produção colaborativa de cartografias urbanas. Porém, através da linguagem audiovisual.

Com “um celular na mão e uma ideia na cabeça”¹⁸, os estudantes, de forma individual ou coletiva, escreveram seus roteiros, selecionaram as locações, escolheram os personagens e os atores para atuarem nas produções e ainda realizaram a edição de todo o material gerado.

Como já descrito, a utilização da abordagem triangular construída por Ana Mae Barbosa (2014) foi de grande importância para o desenvolvimento dessa etapa. Foi proposto aos estudantes que analisassem suas próprias produções do processo anterior, considerando o contexto do registro e analisando com as de artistas que, como eles, no passado se propuseram a pensar a cidade, a construir suas representações a respeito da cidade.

¹⁸ Referência à fala do cineasta Glauber Rocha proferida em meados dos anos 1970, quando as câmeras filmadoras portáteis, Super 8, ficaram mais acessíveis, possibilitando, assim, que pessoas “comuns” pudessem produzir conteúdo audiovisual.

Em continuidade a esse processo da abordagem descrita por Barbosa (2014), os estudantes puderam ver e apreciar vídeos, imagens e trechos de crônicas do jornalista João do Rio¹⁹ e do pintor, cantor e compositor Heitor dos Prazeres²⁰.

Em sala, contextualizamos todo o material, referenciamos o tempo em que viveram o jornalista e o artista, o contexto social, cultural e pessoal de cada um, e em que medida suas produções imprimiam muito de si mesmos e do meio em que viviam, observando suas emoções, suas dores, afetos e sabores, mas também suas alegrias, sonhos e desejos.

A seguir, apresento os fazeres artísticos dos estudantes que participaram de todo esse processo. As produções descritas abaixo, podem ser reproduzidas através de um código *QR*²¹ que levará até uma conta do YouTube, onde elas estão hospedadas como vídeos não listados. Ou seja, podem ser vistas por qualquer pessoa que tenha o *link*, mas que não aparecem nos resultados das pesquisas.

Para cada vídeo apresentado neste trabalho, além das imagens dos códigos de resposta rápida (*QR codes*) haverá também uma imagem da *thumbnail*²², e outra dos créditos finais, com nome dos participantes e, em alguns casos, as funções desempenhadas na produção, como: criação, roteiro, direção e edição; e, por fim, a trilha sonora utilizada.

Para a produção dos materiais audiovisuais não foi atribuída a obrigatoriedade de criação de um título. Apenas a temática do percurso foi necessária ser seguida no processo, os percursos e as cartografias do bairro da Cerâmica.

O vídeo 1, produzido por Mikaela, Mayla, Helen e Kayky, apresenta as imagens do que se pode perceber ao caminhar pelos bairros Cerâmica e Grajaú, onde moram, tendo como áudio de fundo o instrumental da música “Vida loka parte 2”, do grupo de rap: Racionais Mcs.

¹⁹ João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto, de pseudônimo literário “João do Rio”, foi jornalista, cronista, contista e teatrólogo, nasceu no Rio de Janeiro, em 5 de agosto de 1881, e faleceu na mesma cidade em 23 de junho de 1921. Aos 16 anos, ingressou na imprensa, notabilizando-se como o primeiro jornalista brasileiro a ter o senso da reportagem moderna. Sagrando-se como o maior jornalista de seu tempo, tornou-se o segundo ocupante da cadeira 26 da Academia Brasileira de Letras, sendo eleito em 7 de maio de 1910.

²⁰ Heitor dos Prazeres foi compositor, cantor e artista plástico, nasceu no Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1898, e faleceu na mesma cidade em 4 de outubro de 1966. Aos 20 anos, ficou conhecido como Mano Heitor do Cavaco; participou da fundação de grandes escolas de samba cariocas, como Portela e Mangueira. Após ficar viúvo, passou a se dedicar também à pintura, por volta de 1937. Autodidata, sem formação acadêmica em arte, é considerado um dos representantes da arte naif, no Brasil.

²¹ *Quick-response code*, ou seja, código de resposta rápida.

²² Imagem usada na internet como um tipo de capa, para prever uma imagem contida no vídeo que pode ser a primeira ou não. O termo “*thumbnail*” vem da palavra “*thumb*” que significa polegar, e “*nail*”, que significa unha. Ou seja, unha do polegar. Porém, no mundo digital, as *thumbnails* significam miniaturas.

Figura 18 – *Thumbnail*: vídeo 1



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 19 – *QR code*: vídeo 1



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 20 – Créditos: vídeo 1



Fonte: Arquivos da pesquisa.

O vídeo 2 trata da condição em que se encontram alguns postes e instalações de energia elétrica espalhados pelo bairro, colocando em perigo a população local. Os responsáveis pela produção desse vídeo foram: Kiara, Heduarda, Pyetra e Cleython. Narrado pelos próprios estudantes, o vídeo foi produzido e editado em uma dinâmica informativa e com uma linguagem de fácil entendimento.

Figura 21 – *Thumbnail*: vídeo 2

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 22 – QR code: vídeo 2



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 23 – Créditos: vídeo 2



Fonte: Arquivos da pesquisa.

No vídeo 3, as estudantes Carolina e Maria Eduarda optaram por narrar seus percursos na localidade chamada de Chaminé, pertencente ao bairro da Cerâmica. Além da descrição do percurso, também foram descritos alguns aspectos das condições em que as ruas se encontram e locais que as estudantes frequentam.

Figura 24 – *Thumbnail*: vídeo 3



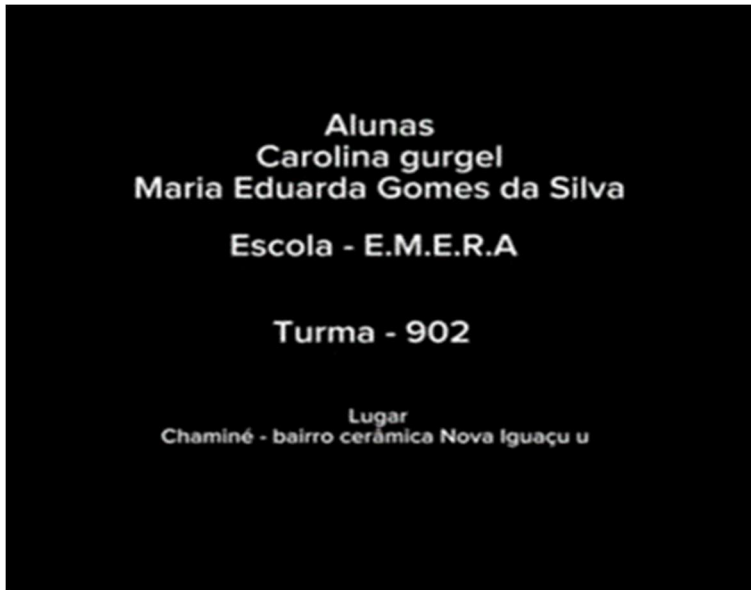
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 25 – *QR code*: vídeo 3



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 26 – Créditos: vídeo 3



Fonte: Arquivos da pesquisa.

No vídeo 4, os estudantes realizaram uma espécie de denúncia a respeito dos animais abandonados e maltratados no bairro. No material, Thalissa, Emerson e Sarah cobram das autoridades públicas que apliquem as legislações cabíveis e responsabilizem os adotantes e compradores que eventualmente podem ter cometido tais infrações.

Figura 37 – *Thumbnail*: vídeo 4



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 28 – QR code: vídeo 4



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 29 – Créditos: vídeo 4



Fonte: Arquivos da pesquisa.

O vídeo 5 traz os estudantes Ronny, Diego e Murilo subindo em um morro local, cujo nome é desconhecido, e mostrando a vista da cidade a partir de lá. Eles relatam que o local é frequentado por pessoas em situação de rua e que sofrem com o alcoolismo.

Figura 30 – *Thumbnail*: vídeo 5



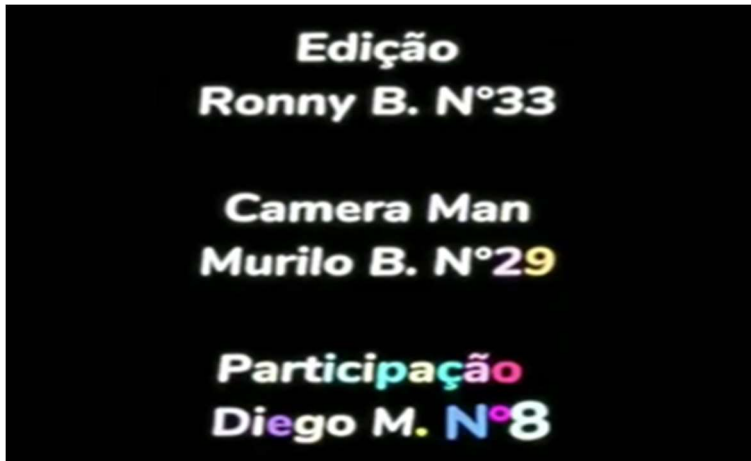
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 31 – *QR code*: vídeo 5



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 32 – Créditos: vídeo 5



Fonte: Arquivos da pesquisa.

A estudante Maria Eduarda produziu, gravou e editou sozinha o material do vídeo 6. Ela aborda na produção o centro da cidade de Nova Iguaçu, as ruas, o comércio, os prédios importantes e os caminhantes da cidade. Ao final do vídeo, a estudante apresenta também o projeto de vôlei do qual participa, frequentando todos os sábados aquela região central e mostra ainda a atuação dos amigos que, com ela, praticam o esporte.

Figura 33 – *Thumbnail*: vídeo 6



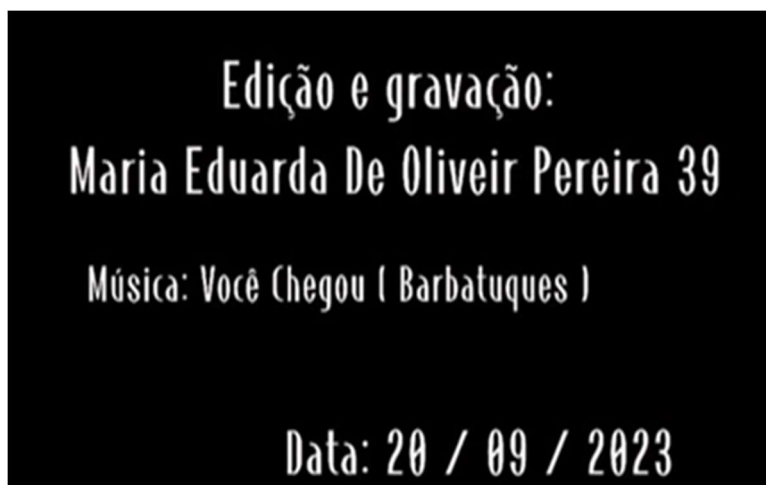
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 34 – QR code: vídeo 6



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 35 – Créditos: vídeo 6



Fonte: Arquivos da pesquisa.

No vídeo 7, as estudantes Thawanny, Lara e Kamily optaram por mostrar alguns percursos da comunidade Morro do Chapadão que fica localizado na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. As ambientações e locações para a construção dos percursos tinham a prioridade, mas não a obrigatoriedade de ser no bairro de residência desses estudantes, na cidade de Nova Iguaçu.

Porém, alguns desses estudantes visitam regularmente seus parentes e amigos em outros bairros e cidades, tornando-se, dessa forma, mais fácil para alguns produzirem o material em lugares que lhes são mais acessíveis e viáveis.

Na produção, Thawanny, Lara e Kamily dão ênfase à questão estética, observada nos muros, como as pinturas de painéis, pixações e a linguagem do grafite. Chamam atenção também para a vista com muitos pontos altos, onde é possível contemplar partes da própria comunidade e de bairros próximos e a maior parte do Rio de Janeiro.

Elas visitam uma espécie de ponto turístico muito conhecido na comunidade e bastante frequentado para tirar fotografias à noite, o chamado Cristo Iluminado, e percorrem ruas, vielas, becos, ladeiras e escadarias a pé e de motocicleta.

As estudantes destacam, ainda, a existência de um baile muito conhecido, não apenas na comunidade, mas em outras cidades também, que é o Baile do Chapadão, e informam que o baile acontece em uma quadra, mostrando como o evento se espalha pelas ruas e entorno da comunidade, lotando os acessos do local. O evento é conhecido como “baile de favela”, uma festa muito típica nos morros e comunidades do Rio de Janeiro e que já se espalha pelo Brasil.

Figura 36 – *Thumbnail*: vídeo 7



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 37 – QR code: vídeo 7



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 38 – Créditos: vídeo 7



Fonte: Arquivos da pesquisa.

No vídeo 8, Eduarda descreve de forma breve e objetiva como foi o início do povoamento no bairro da Cerâmica. Na sequência, mostra o centro comercial do bairro e destaca um acontecimento trágico que marcou a história local e ficou muito conhecido em todo o estado do Rio de Janeiro, a chacina da Baixada. Eduarda foi a única responsável pela concepção e elaboração de todo o processo da produção audiovisual.

Figura 39 – Thumbnail: vídeo 8



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 40 – *QR code*: vídeo 8



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 41 – Créditos: vídeo 8



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Guilherme, no vídeo 9, escolheu para objeto de análise em seu trabalho falar sobre a praça da Cobrex. O estudante optou por utilizar inteligência artificial para fazer a narração da sua produção.

A temática adotada por Guilherme, que também realizou todo o processo de concepção, produção e edição sozinho, foi o acesso e as possibilidades que a praça oferece de esporte para os adultos e de lazer para as crianças.

Figura 42 – *Thumbnail*: vídeo 9

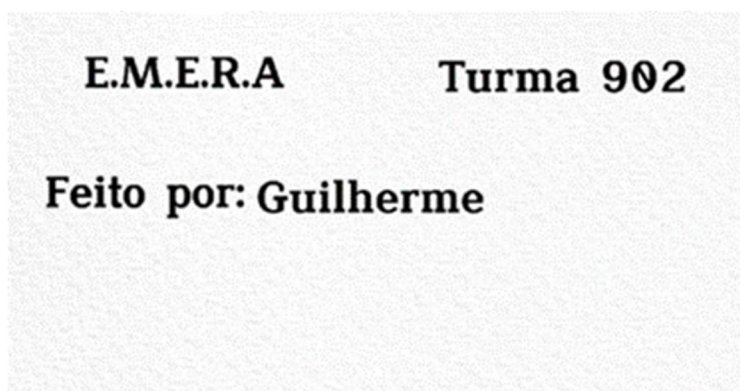
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 43 – QR code: vídeo 9



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 44 – Créditos: vídeo 9



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Em um primeiro momento no vídeo 10, as estudantes Kamily, Daiane, Nicolle e o estudante Gabriel convidam o espectador a visitar o bairro da Cerâmica e, assim como o Guilherme, no vídeo 9, utilizam a inteligência artificial para a apresentação e narração da produção, mostrando o comércio local frequentado por todos do grupo.

No segundo momento, o grupo exibe uma montagem gravada na unidade escolar, em que encenam duas situações muito importantes que julgaram necessário abordar: a questão do *bullying*, que infelizmente é algo ainda recorrente no ambiente escolar, e depois, na rua, a problemática do assédio, abuso sofrido por meninas e mulheres de todas as idades.

Figura 45 – Thumbnail: vídeo 10



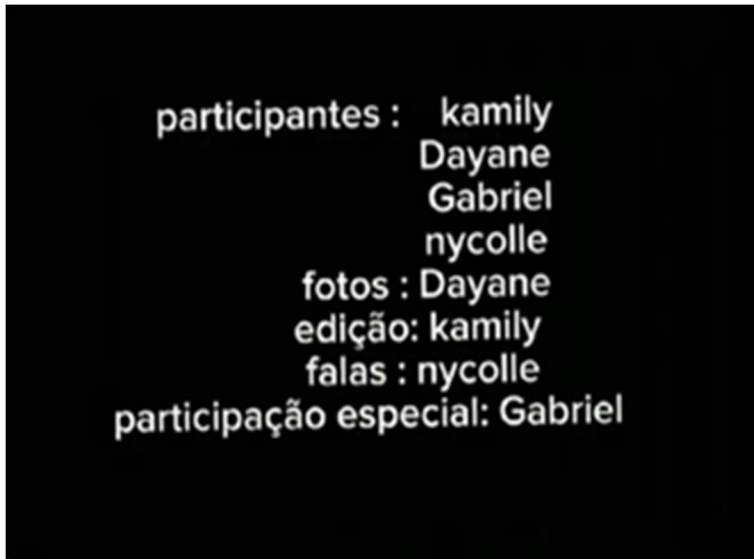
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 46 – QR code: vídeo 10



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 47 – Créditos: vídeo 10



Fonte: Arquivos da pesquisa.

No vídeo 11, José, Ronny, Hiago e Luís fazem o percurso do bairro da Cerâmica até o alto de um morro, onde podem contemplar praticamente toda a cidade. Um caminhar repleto de sensações e ao som da música “Mas que nada”, composta por Jorge Ben Jor.

Figura 48 – *Thumbnail*: vídeo 11



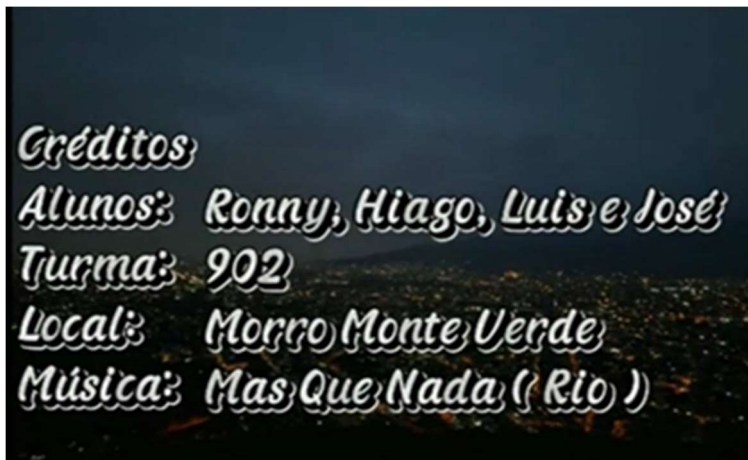
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 49 – *QR code*: vídeo 11



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 50 – Créditos: vídeo 11



Fonte: Arquivos da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES

Toda a reflexão e investigação por mim iniciadas, e que deram origem a este trabalho, foram geradas por inquietações surgidas no ambiente escolar; da minha interação e proposição crítica junto aos estudantes no cotidiano das aulas; das inquietações das mentes e corpos adolescentes que compõem as salas de aula nas quais leciono ao longo desses anos; do olhar auto-observador das minhas práticas e que me permitem colocar à disposição dos meus próprios questionamentos.

Todo esse movimento desestabilizou tudo que estava posto há algum tempo, fixo e planejado para dar “certo”, ideias, métodos e práticas. Mas será que estava dando certo? Penso que errado também não estivesse. Há certo e errado na proposição construtiva de uma produção artística? Ou será que o mais importante é a experimentação, o processo, o movimento, a proposição, o sentir, o caminhar?

O ato de caminhar pode nos levar a percursos desconhecidos, inesperados. Mas quem não caminha, não experimenta, não experiencia.

Às vezes, a ideia de mudar um caminho, o rumo de uma trajetória pode parecer muito cansativo, solitário, cheio de obstáculos, e nem sempre enxergamos o fim. Não é que não tenha, é que ainda não dá para vê-lo.

Essa é para mim a experiência desta jornada. Desse caminhar.

Não havia nada de tão errado assim nas minhas práticas para as aulas de arte. Mas também havia algo que não estava certo. Foi e ainda é um bom caminho a percorrer, com algumas facilidades, “didáticas impressas”, inclusive, como mapas que nos auxiliam a percorrer um caminho, que as vezes até já conhecemos, como usar o GPS na cidade em que moramos.

Mas novos caminhos estavam esperando, e por que não trilhá-los? Essas são novas propostas metodológicas, novas perspectivas de aprendizagem, e que já estavam acontecendo sem eu perceber, ou sem eu prestar atenção. Foi preciso parar e olhar, para ver e entender que era hora de mudar. E que bom que mudei, que bom que me propus a isso.

Nesse novo caminho, encontrei novos ares, novas propostas, novas ideias. Mas um professor nunca caminha sozinho. Caminhei com meus queridos alunos e eles caminharam comigo. Às vezes, eles queriam correr. Mas caminhamos.

Muitas vezes, senti-me só em sala de aula, em outros momentos da minha vida escolar como aluna e também como professora. Mas nesse percurso, em que propus a mudar, logo percebi que não estava mais sozinha e desamparada. É incrível como nossos alunos têm o poder de nos carregar. Carregar nosso coração, a nossa alma. Existe, sim, muito amor na prática

educativa, muito amor nos processos educacionais e, claro, artísticos também. Esses processos não apenas nos passam, mas nos preenchem, atravessam-nos. Sou muito grata aos meus alunos. Todos! Eles me deram a mão e caminhamos juntos, não foram somente eles que aprenderam, eu também aprendi muito; não foram somente eles que tiveram incertezas e inseguranças, eu também tive; não são somente eles que olham para mim e se inspiram, eu também me inspiro neles, no que eles trazem para mim, nas trocas, nas brincadeiras, nos questionamentos, no afeto.

Todo esse percurso ainda estamos trilhando, eu por aqui, eles por lá. Juntos, mas daqui para a frente, separados, pois eles estão se formando. Mas é somente nossas mãos que soltamos, pois nossos corações estarão sempre juntos, pela confiança, pelo amor e pela esperança de que novos caminhos tão lindos como esse irão surgir. E o fim não precisa existir, pois aprendemos neste nosso percurso que o mais importante é o processo.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, Paula. Reflexões sobre o espaço público atual. *In*: LIMA, Evelyn Furquim Werneck; MALEQUE, Miria Roseira (org.). **Espaço e cidade: conceitos e leituras**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 42-56.
- ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem e o ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BIOGRAFIA de Ana Mae Barbosa. **Enciclopédia Itaú Cultural**, 2022. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa759/ana-mae-barbosa> Acesso em: 13 nov. 2023.
- BIOGRAFIA de Heitor dos Prazeres. **Enciclopédia Itaú Cultural**, 2023. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10428/heitor-dos-prazeres> Acesso em: 10 nov. 2023.
- BIOGRAFIA de Paulo Barreto – pseudônimo: João do Rio. **Academia Brasileira de Letras**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/paulo-barreto-pseudonimo-joao-do-rio/biografia> Acesso em 10 nov. 2023.
- BIOMAS brasileiros. **IBGE Educa**, 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18307-biomas-brasileiros.html> Acesso em: 15 nov. 2023.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/46070549/BONDIA>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte: ensino fundamental. terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, n. 17, p. 1-10, 2001.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luís Fernandes. Pedagogia decolonial e Educação Antirracista e Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CANEN, Alberto; IVENICKI, Ana. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras Curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2016.

CARREIRA, André. **A cidade como dramaturgia do teatro “de invasão”**. 25 de junho de 2015. Disponível em: http://doslide.com.br/documentos/Andrécarreira_a_cidade_como_dramaturgia.html. Acesso em: 14/04/2023.

CARREIRA. Ambiente, fluxo e dramaturgias da cidade: materiais do teatro de invasão. **O Percevejo Online**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/482/402>. Acesso em: 15 abr. 2023.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. *In*: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

EXPOSIÇÃO conta a história dos habitantes de Nova Iguaçu (RJ) desde a Pré-História ao Século XVII. **Revista Museu**, 2020. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/o-escriba/9493-19-09-2020-exposicao-counta-a-historia-dos-habitantes-de-nova-iguacu-rj-desde-a-pre-historia-ao-seculo-xvii.html> Acesso em: 21 set. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática e educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. 16. edição. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Nova Iguaçu**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/historico>. Acesso em: 21 set. 2023.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. São Paulo: Papyrus, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino do teatro. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 233-239, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096>. Acesso em: 29 jun. 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LIMA, Evelyn Furquim Werneck; MALEQUE, Miria Roseira (orgs.). **Espaço e cidade: conceitos e leituras**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MACHADO, Maria Clara. **100 jogos dramáticos**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. *In*: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 29-48.

MUNDIM, Liliane. Percursos em pedagogia do teatro: processo colaborativo como práxis. *In*: TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas em sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2013.

MUNDIM, Liliane. **O espaço da cidade como indutor de jogo teatral**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NOVA IGUAÇU. **A cidade**. Site oficial. 2023. Disponível em: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/cidade/>. Acesso em: 14 set. 2023.

NOVA IGUAÇU. **Diário Oficial da Cidade de Nova Iguaçu**. 2021. Disponível em: <https://www.doweb.novaiguacu.rj.gov.br/uploads/5bc2d96344f73b47ca7acf0fbe2f931a.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005.

ROSA, Fábio José Paz da. **A produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RYNGAERT Jean Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Percival Tavares da. **Origem e trajetória do Movimento Amigos de Bairros em Nova Iguaçu (MAB) – 1974/1992: relação vanguarda-base-massa – práxis política e educativa**. Tese (Doutorado) – Universidade da Cidade, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela Correa. Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. *In*: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Minas Gerais: EDUFU, 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo, Perspectiva, 2017.

TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Minas Gerais: EDUFU, 2009.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

TORRES, Gênesis. História da Baixada Fluminense. **Baixadafácil**. Disponível em: <https://baixadafacil.com.br/historia-da-baixada>. Acesso em: 14 set. 2023.

VIEIRA, Kauê. Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. **Geledés**, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 21 set. 2023.