



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

Labirinto como processo e registro criativo na sala de aula

AMANDA PAIVA DA SILVA

Rio de Janeiro

2018

AMANDA PAIVA DA SILVA

Labirinto como processo e registro criativo na sala de aula

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Linha de Pesquisa: Ensino de Artes Cênicas

Professora Orientadora: Profª Drª Liliane Ferreira Mundim

Rio de Janeiro

2018

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S586 Silva, Amanda Paiva da
Labirinto como processo e registro criativo na sala de aula / Amanda Paiva da Silva. -- Rio de Janeiro, 2018.
115f

Orientadora: Liliane Ferreira Mundim.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2018.

1. Ensino do Teatro. 2. Processos colaborativos. 3. Múltiplas identidades. 4. Hélio Oiticica. 5. Fragmento, Labirinto e Rizoma. I. Mundim, Liliane Ferreira, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

**“ LABIRINTO COMO PROCESSO E REGISTRO CRIATIVO
NA SALA DE AULA”**

por
Amanda Paiva da Silva

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Andrea Bieri (PPGEAC-UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Zalinda Elisa Carneiro Cartaxo (PPGAC - Unirio)

A Banca Considerou a Dissertação: Aprovada com Louvor

Rio de Janeiro, RJ, em 11 de dezembro de 2018

DEDICATÓRIA

À minha filha, Luara Paiva Villaça, por ser meu amuleto e minha maior motivação para seguir adiante. Filha, você é a coisa mais linda que esse mundo poderia me dar. E esse mundo é todo seu.

Aos meus pais, Nair Paiva da Silva e Ailton Pedro da Silva, por serem meu maior suporte e meu exemplo de dedicação e amor incondicional. Obrigada por acreditarem, por confiarem e por depositarem em mim a esperança de chegar onde quer que fosse. Chegamos aqui juntos.

Ao meu irmão, Alexandre Paiva da Silva, que até nas divergências sempre tem algo a me ensinar. Somos diferentes, mas somos complementares.

Amo vocês para sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Prof^ª Dr^ª Liliane Ferreira Mundim, por toda a sabedoria, pelo cuidado e pela compreensão. É possível notar o amor pela Arte e pela Educação em cada gesto seu; e isso é inspirador.

Às integrantes da banca examinadora, por terem aceito com tanto carinho meu convite.

À minha querida revisora e comadre Helena Castro, que acompanha e encoraja esse projeto desde o embrião. Suas palavras são conforto e alento.

À linda amiga Luciana Carnout, por ter oferecido tão gentilmente auxílio para a tradução.

Às minhas principais referências da Arte-Educação: Rosane Campello e Lucia Helena de Freitas (Gyata), amadas e grandes culpadas por eu ter optado por esse caminho e permanecer trilhando possibilidades.

Aos queridos alunos, motivo principal dessa pesquisa, pela participação, envolvimento e carinho. Espero poder retribuir a todo aprendizado que esses poucos anos em sala de aula já puderam me proporcionar.

Às direções das escolas em que trabalhei, pela receptividade e apoio. Em especial, às diretoras Débora Thomaz e Sheila Tavares, por todo o suporte e cuidado para além das questões profissionais. Obrigada por me entenderem e me acolherem.

Aos meus colegas do Ginásio Carioca Epitácio Pessoa. Obrigada por serem uma equipe tão competente e parceira.

Aos meus colegas dessa turma especialíssima do Mestrado Profissional, pela troca, por serem tão potentes e tão inspiradores. Um abraço especial para as colegas Debora Restum, Isabela Netto e Natasha Saldanha, por dividirem as alegrias e aflições dessa trajetória; e Mayra Alves, por estar comigo nessa caminhada desde a graduação, sempre sendo referência de força, luta e resistência.

Às grandes mulheres que me inspiram. Às mulheres negras, de periferia, mães solas, terrenos férteis. Às mulheres de luta. Às que chegaram aqui antes de mim e cavaram espaço para que eu pudesse estar nesse lugar agora. Uma sobe e levanta a outra.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para esse trabalho ou em qualquer outro momento da minha trajetória artística e pedagógica.

A vocês, minha eterna gratidão e consciência de não ter chegado aqui sozinha.

RESUMO

Esta pesquisa trata da investigação artístico-pedagógica a partir de questões sobre as múltiplas identidades utilizadas como principal ferramenta nos processos criativos colaborativos desenvolvidos nas aulas de Artes Cênicas. O trabalho foi desenvolvido com enfoque no contexto das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e destaca o protagonismo de seus alunos, pensando o espaço como cenário para a criação. Tem o objetivo de apontar para uma proposta metodológica aberta, a partir da elaboração de um material plástico que facilite sua aplicabilidade e registro. Tendo como principal referência a obra e o pensamento de Hélio Oiticica, os conceitos de Fragmento, Labirinto e Rizoma desenvolvidos pela arquiteta urbanista Paola Berenstein Jacques são adaptados ao fazer teatral e dão origem ao material chamado de *CoLabirintos*.

Palavras-chave: Ensino do Teatro; Processos colaborativos; múltiplas identidades; Hélio Oiticica; Fragmento; Labirinto; Rizoma.

ABSTRACT

This research deals with artistic educational investigation about the multiple identities used as main tools in collaborative creative processes developed in performing art classes. The work was developed focusing on the context of municipal Public Schools in Rio de Janeiro and emphasizes the role of the students, thinking the space as setting of creation. The research aims to point to an open methodological proposal, from the elaboration of a plastic material that facilitates this applicability and registration. Having the work and thought of Helio Oiticica as main reference, the concepts of Fragments, Maze and Rizhome developed by the urban planner and Architect Paola Berenstein Jacques are adapted to theatrical experience and give rise to the material called *CoLabirintos*.

Key words: Theatre teaching; Collaborative processes; multiple identities; Hélio Oiticica; Fragment; Maze; Rizhome.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – MÚLTIPLAS IDENTIDADES	16
1.1 - Identidades apontando caminhos	16
1.2– Conhecendo o terreno escolar e suas particularidades	22
1.3 - Construindo espaços: o sujeito <i>bricoleur</i>	31
CAPÍTULO 2 – O FAZER TEATRAL EM EXPANSÃO	37
2.1 – Hélio Oiticica em jogo.....	37
2.2 – Fragmento, Labirinto e Rizoma.....	40
2.2.1 – Fragmento.....	40
2.2.2 - Labirinto	44
2.2.3 - Rizoma	48
2.3 - Os <i>CoLabirintos</i> como práxis pedagógica	53
2.4 – Modos de usar.....	56
CAPÍTULO 3 – RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	63
3.1 – Cidade de Deus.....	65
3.2 – Andaraí	79
3.2.1 – Zé de Cada dia	81
3.2.2 – Coisas de Adolescente	89
3.2.3 – <i>CoLabirintos</i> como proposta de jogo	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICE A	101
APÊNDICE B.....	109
ANEXO I.....	110
ANEXO II	111

APRESENTAÇÃO

O percurso aqui narrado começa bem antes do que será relatado nessas páginas, mais precisamente no subúrbio do Rio de Janeiro, onde nasci e vivi a primeira parte da minha infância e onde estudei, desde o início, em escolas públicas. O trabalho a seguir não é somente um relato sobre uma experiência recente dentro da área da pesquisa docente nas Artes Cênicas; com profunda gratidão, olho para trás e visualizo que esses muitos caminhos formam hoje a minha trajetória. Por isso, não posso dizer que tudo começou há cinco ou dois anos. Esse movimento teve início quando me inseri na educação ainda como estudante, porque aquela aluna lá de trás também sou eu, e o eu de agora é um reflexo de todos os atravessamentos da minha história. Hoje tento analisar os fatos sob diferentes pontos de vista, porém sem deixar de lado a eterna estudante que existe em mim.

Meu histórico acadêmico até agora foi majoritariamente construído dentro de instituições públicas do Rio de Janeiro. Cursei os antigos Primário e Ginásio em escolas do Município; o Ensino Médio, em escola técnica do Estado, e a graduação em Universidade Federal. No Ensino Fundamental, sempre buscava (e me era oferecido) algum contato com as Artes, e isso foi cada vez mais se intensificando, a ponto de um dia eu pedir para os meus pais me mudarem de escola, pois tinha descoberto que existia a possibilidade de estudar em um lugar onde, no contra turno, havia atividades de dança e teatro.

Daí em diante, minha vida foi tomada por ensaios e mais ensaios, festivais de dança da Rede Municipal e apresentações para a comunidade escolar. No Ensino Médio, passei para a FAETEC¹ para cursar o técnico em Propaganda e Marketing, mas o que eu gostava mesmo era das aulas de teatro e dos ensaios da Cia. De Atores Bailarinos Adolpho Bloch: celeiro artístico e lugar onde a minha carreira teve início.

Na Cia. Adolpho Bloch entrei em contato com diversos trabalhos voltados para Arte-educação. Entre 15 e 18 anos, tive a oportunidade de experimentar momentos

¹ Fundação de Apoio à Escola Técnica: é uma instituição pública fluminense de ensino médio, superior e técnico profissionalizante.

intensos de estudos e vivências em dança-teatro, com muitos ensaios e apresentações, visitas à exposições, laboratórios e densos processos criativos, sempre fundamentados na História da Arte e na Filosofia; além de referências musicais e literárias que até hoje reverberam na minha vida e no meu trabalho como um todo. Durante esse tempo, passei a me envolver cada vez mais no universo teatral, até perceber que era esse o caminho que gostaria de percorrer profissionalmente.

Com esse grande desejo de ser artista, ingressei na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro em 2005, para cursar Licenciatura em Artes Cênicas. Até então, queria somente aprimorar e ampliar meus conhecimentos, além de ter uma formação de atriz, porém o curso de Licenciatura foi me encantando a cada dia mais e, assim, passei a trilhar o caminho de me tornar professora de teatro.

Depois de concluída a graduação, prestei concurso para a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e, ao ingressar, em 2012, tive o meu primeiro contato com classes regulares dentro da grade no Primeiro Segmento, especificamente atendendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A realidade da sala de aula me parecia bem diferente de tudo que eu vivera até então. Longe da supervisão de alguém mais experiente para me orientar, me vi sozinha nessa missão de levar o teatro e suas múltiplas possibilidades para dentro da escola. O cenário que eu encontrei foi o seguinte: uma escola sem estrutura física e pedagógica – no que diz respeito às linguagens artísticas –, onde eu teria que criar espaços praticamente do zero. E por acreditar que o professor de artes é um inventor de lugares possíveis, embarquei nessa jornada com coragem e nostalgia, feliz por estar de volta ao lugar de onde eu vim.

Meu único contato com a rede particular de ensino como aluna foi a Faculdade Angel Vianna, onde em 2013 iniciei o curso de Pós-Graduação em Preparação Corporal nas Artes Cênicas, enquanto concluía meu segundo ano letivo como professora no município. Meu interesse por um curso mais voltado às questões do corpo e sua expressividade se deu por conta da minha experiência anterior com a linguagem de dança-teatro. Senti a necessidade desse novo contato, agora acadêmico, também por valorizar a expressão corporal no meu trabalho – principalmente na função de diretora teatral que eu desempenhava fora do ambiente escolar. Com o tempo, fui percebendo que não havia necessidade de separar essas funções e que o olhar da diretora também

viria a somar ao olhar da professora e que, na verdade, as duas funções poderiam ser complementares. Então, decidi construir a minha monografia do curso de pós-graduação com foco na questão da corporeidade dos meus alunos; da sua expressividade e das múltiplas identidades impressas em seus corpos, a partir da minha análise enquanto docente-artista.

O relato a seguir trata da continuação dessa construção que ainda não chegou ao fim, mas que agora toma uma forma mais consistente. Em 2016, retornando à UNIRIO, desta vez como aluna do Mestrado Profissional em Ensino das Artes Cênicas, retomei as questões relacionadas ao espaço e às identidades e em como elas podem vir a inspirar os processos criativos na sala de aula.

INTRODUÇÃO

A motivação inicial dessa pesquisa nasceu a partir de uma ideia que num primeiro momento chamei de “*Corpo e ritmo da favela*”. O objetivo girou em torno de se falar sobre o espaço da favela e os corpos de seus moradores, bem como sobre os afetos que um exercia sobre o outro. Sendo assim, os sujeitos da primeira parte da pesquisa foram os alunos (com idades entre 10 e 12 anos) de uma Escola Municipal na Cidade de Deus². Durante o processo, as questões relacionadas às *identidades* ganharam destaque e se tornaram essenciais para o desenvolvimento do trabalho. Percorrendo um caminho não linear (favela – identidades – alunos), pretendeu-se uma maior aproximação desses temas, de forma a retratar e analisar a visão de mundo de cada um, a partir de questões simples relacionadas ao seu dia a dia. Os alunos puderam, assim, apropriar-se do olhar que têm sobre si mesmos, em busca de uma linguagem mais expressiva, representativa e identitária.

Ao ingressar no PPGEAC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Artes Cênicas da UNIRIO, a pesquisa ganhou novos contornos e passou a visar à investigação de possíveis metodologias e práticas que tivessem como mote a questão das *múltiplas identidades* relacionada ao *corpo* e ao *espaço* e como essas relações dariam conta de impulsionar as demais atividades nas aulas de teatro. Nesse segundo momento, a pesquisa se desenvolveu em outra escola e, conseqüentemente, em um novo contexto: agora no bairro do Andaraí³, não dentro da favela, porém cercada por várias comunidades, numa escola que atende aos moradores dos arredores. A investigação tomou corpo a partir da visão dos alunos, da visão do professor e de estudos anteriores relacionados ao assunto.

² Escola Municipal Augusto Magne (0734001), situada na Cidade de Deus / Jacarepaguá, Rio de Janeiro.

Atende uma média de 700 alunos do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental (Censo 2017).

³ Escola Municipal Eptácio Pessoa / Ginásio Carioca (0209020), situada no bairro do Andaraí, Rio de Janeiro. Atende em média 180 alunos do 7º ao 9º ano, em turno integral.

Nessa dissertação, apresentarei no primeiro capítulo, assuntos relacionados ao contexto escolar e às características específicas de onde a pesquisa foi desenvolvida. Pensando no lugar ligado à memória, a partir do pensamento desenvolvido por Ana Fani Alessandri Carlos, em *O lugar no_do mundo* (2007), atribui-se um olhar sensível em relação aos espaços da escola e da favela. Dessa forma, cria-se a possibilidade de um espaço escolar que dá voz a uma favela que tem muito a dizer de si mesma, como aponta Marina Henriques Coutinho em *A Favela Como Palco e Personagem* (2012). Dialogo também com autores como Angela Randolpho e Marcelo Bauman Burgos, em *A escola e a Favela* (2009), que abordam especificamente a situação das escolas dentro de comunidades. Além disso, levando em consideração o contexto aqui mencionado, aponta-se ainda qual seria a estrutura necessária para uma atuação de êxito dentro da escola pública de maneira geral, considerando a falta de estrutura física e pedagógica das escolas que muitas vezes são encontradas pelo professor de Artes e a grande dificuldade de encontrar amparo e receptividade por parte dos colegas docentes.

Um rico material de referência é a investigação feita por Paola Berenstein Jacques⁴ em *Estética da Ginga* (2001), que aborda a estética da favela com enfoque nas peculiaridades de sua arquitetura, criando diálogos com a obra do artista plástico Hélio Oiticica; e em *Maré Vida na Favela* (2002), que descreve o espaço do Complexo da Maré, além de reunir relatos de moradores adolescentes bailarinos do Corpo de Dança da Maré, projeto criado em 1999 por Ivaldo Bertazzo. Assim, parte-se da hipótese de que o espaço da favela dialoga com o corpo de seus moradores, afeta é afetado por eles, havendo uma modificação mútua e contínua. Busca-se entender melhor a ideia do indivíduo como construtor dos espaços que ocupa e como as múltiplas identidades encontradas em sala de aula podem contribuir no processo criativo.

Mais adiante na pesquisa, o espaço que dita caminhos também começou a ser visto como o espaço que sugere novas histórias, e a ideia de labirinto como processo e registro desenhou-se com mais clareza. A obra de Hélio Oiticica – que foi de forte influência durante todo o processo – inspirou especialmente a trajetória final do trabalho, que pretende culminar com a criação de um material plástico que tem como

⁴ Arquiteta-urbanista, professora da Faculdade de Arquitetura da UFBA, com especialização em Teoria da Arquitetura, mestrado em Filosofia da Arte e doutorado em História da Arte pela Universidade de Paris 1 – Sorbonne.

intuito atuar como auxílio visual na elaboração e registro dos processos criativos na sala de aula. A ideia foi criar um material de sugestão metodológica que fosse de fácil reprodução nas escolas – levando em consideração a pouca estrutura da maior parte delas. Esse material será melhor explicado no capítulo 2, que trata também dos processos criativos em sala de aula, relacionando a noção de *Fragmento*, a ideia de *Labirinto* e o conceito de *Rizoma* aos processos criativos colaborativos, ressaltando a importância do processo em si – o percurso labiríntico –, e não somente dos seus resultados – a linha de chegada.

Por fim, o relato das experiências nas escolas: o decorrer de cada processo, as dificuldades, as descobertas e os resultados artísticos de cada um deles; na Cidade de Deus: cenas curtas, experiências sensoriais e fortes vivências afetivas; no Andaraí: a criação de uma esquete a partir do tema “vida na comunidade”, a participação em um festival, a realização dos alunos em se apresentarem pela primeira vez em um teatro e a satisfação de levar ao público uma história criada por eles.

À parte prática e principal da investigação foi dado o nome de *CoLabirintos*, que tem como proposta o levantamento de um material físico inspirado visualmente nas obras de Hélio Oiticica e pedagogicamente sugerido pelas experiências em sala de aula vivenciadas nessa pesquisa. Tem o intuito de subsidiar profissionais do ensino do teatro no que tange às pesquisas e procedimentos didático-pedagógicos, tornando-se mais um recurso disponível aos artistas docentes que pretendem experimentar novas maneiras de motivar e registrar seus processos criativos. Os *CoLabirintos* são uma proposta pedagógica aberta a novas possibilidades e adaptável a diversas necessidades e formatos, viabilizando processos de livre criação.

CAPÍTULO 1 – MÚLTIPLAS IDENTIDADES

“A pureza é um mito.”

(Hélio Oiticica, 1967)

1.1 - Identidades apontando caminhos

Em qualquer forma de comunicação, em especial a educacional, é preciso estabelecer de forma clara *o que, como e para quem* se fala. A pesquisa diagnóstica acerca do contexto sócio-histórico e cultural do interlocutor contribui sobremaneira e faz toda a diferença para o processo didático. Dessa forma, a opção por esse procedimento foi fundamental para encontrar um ponto de contato entre todos os alunos e, a partir disso, realizar estudos acerca desse contexto, traçando o perfil de cada um, a relação entre eles e as pessoas próximas e, por fim, suas relações de afeto com os seus lugares (casa, escola, bairro). Sendo assim, as vivências ganharam outros contornos, clareando a compreensão da importância da cultura de origem de cada indivíduo, reconhecendo sua individualidade e valorizando a sua identidade cultural, as tradições que os cercam, a cultura, a religião, a música, o modo de vestir e seus hábitos e costumes.

Uma das tarefas mais radicais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de conhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 41)

Stuart Hall afirma que “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2015, p.11). Ressaltando a ideia de que o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, é possível imaginar um grande labirinto apontando caminhos diversos ao perceber as múltiplas possibilidades identitárias que podem ser encontradas no

contato com grupos. Neste caso específico, dentro da escola e na sala de aula com turmas que possuem em aproximadamente trinta indivíduos, é preciso considerar as múltiplas identidades que se apresentam.

Seria talvez muito limitado pensar que um assunto específico pode tocar de uma mesma maneira nos integrantes de um mesmo grupo. A riqueza da experiência coletiva está justamente em perceber as muitas interpretações e pontos de vista que aquele mesmo assunto pode suscitar dentro de um grupo específico. Como cada indivíduo enxerga determinado tema, como isso é colocado para o grupo e recebido pelo mesmo, e como essa informação volta para ele e reverbera nos outros; tudo isso amplia a possibilidade de um diálogo aberto e a partir daí a criação artística vai se tornando mais rica. Em processos como os que são relatados e propostos aqui, nenhum indivíduo precisa necessariamente concordar com os outros sobre determinado assunto. Quanto mais opiniões e vivências diversas, melhor. As muitas faces daquele problema podem ser destrinchadas e apresentadas respeitando os diferentes modos de ver e representar artisticamente.

É importante pensar que os processos criativos, em especial os que se desenvolvem dentro do contexto escolar, são processos que se potencializam a partir da relação experiência/sentido. Pensando a experiência como aquilo que nos toca, aquilo que interfere diretamente na nossa sensibilidade e na nossa visão de mundo, olha-se para o aluno como o “sujeito da experiência”, como afirma Bondia:

(...) o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (...) o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. (...) o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (BONDIA, 2002, p.24)

Bondia utiliza palavras relacionadas à localização ao descrever o sujeito da experiência como *território*, *ponto de chegada*, *espaço* e *lugar*. Essa visão traz a ideia do indivíduo que enquanto sujeito da experiência atua como uma espécie de área de livre criação, um ambiente a ser (artisticamente) explorado. Para que a experiência aconteça, é preciso se deixar afetar, estar aberto às transformações, às possibilidades de

caminhos apontados e traçados nesse solo. O sujeito da experiência seria o chão da experimentação. A tentativa de estar nesse lugar significaria estar aberto a experimentar, a ser “um território de passagem” (BONDIA, 2002). Como cada território é único, cada experiência também o será.

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo. (BONDIA, 2002, p.27)

Percebe-se que, no contexto escolar, não é somente na sala de teatro que se pode observar o aflorar das manifestações de identidades. Isso acontece com frequência em outros momentos de expressividade e até mesmo no que há de mais sutil do convívio escolar. Existem referências identitárias espalhadas pela escola que vão muito além dessa pesquisa; *as identidades* (individualmente e coletivamente falando), estão no sotaque, na maneira de falar, nas gírias e gestos, na forma de vestir, nos cortes de cabelos e penteados; também podem se revelar, por exemplo, na escolha de repertório para a apresentação da festa junina da escola (onde os alunos optam por um *pout-pourri* com funk, música pop e forró na hora de montar uma coreografia). Parece ser difícil (e de fato é) se sentir representado por uma única música ou estilo musical. E assim, as identidades se manifestam a todo o tempo, por toda a instituição escolar. Não é um privilégio da aula de teatro, mas pode sim (e deve), encontrar nela a valorização, o espaço de expressão e o destaque merecido.

Porém, muitas vezes o padrão de comportamento estabelecido na escola limita e freia a expressão dessas identidades. A instituição escolar exige a maior parte do tempo, que o aluno assuma uma postura que padroniza e tenta encaixar a todos numa mesma espécie de fôrma, muitas vezes reproduzindo em seus discursos os conceitos de uma cultura dominante. São poucos momentos em que os alunos são “liberados” dessas amarras para terem a liberdade de mostrar quem realmente são. Os mais “rebeldes” costumam sair dessa fôrma (ou nunca entram nela de fato) e por isso, muitas vezes são considerados os “piores alunos” da escola. Não é de se admirar que em muitos casos esses alunos considerados “fora do padrão” apresentem bastante desenvoltura nas aulas

de Artes e nas de Educação Física, pois as mesmas proporcionam instantes de quebra na rotina escolar habitual. É um privilégio para o professor dessas disciplinas quando percebe que suas aulas são momentos de “alívio” e alegria para muitos alunos; que além de tudo eles conseguem encontrar nessas aulas um espaço onde podem ser protagonistas. Mas nem o professor está livre dessas limitações impostas: às vezes a instituição possui regras e exige padrões de conduta que acabam por enrijecer toda a estrutura pedagógica. Cabe a ele tentar criar dentro do seu tempo de aula um novo universo de possibilidades. É importante sensibilizar o olhar da escola em relação as individualidades de seus alunos e buscar uma conexão com suas subjetividades para além do rendimento escolar.

"(..) o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação que se exerce sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças. (FOUCAULT, 1990, p. 161-162)

Ainda assim, muitos alunos conseguem administrar bem essa pressão das regras escolares, mas quase todos querem e precisam de um momento de livre manifestação de suas identidades seu protagonismo e socialização. É muito grande a procura por um espaço onde possam se expressar de outras maneiras e cada vez mais se vê aqueles que não se enquadram no perfil de “aluno padrão”. São tidos como bons alunos somente aqueles que apresentam bom rendimento, ou seja, boas notas. Aqueles que não se adequam aos padrões educacionais, na maior parte do tempo são vistos como inferiores. E que padrão seria esse, que privilegia um tipo de conhecimento em detrimento de outro e que não valoriza as múltiplas inteligências e capacidades dos indivíduos? A escola ainda é uma instituição engessada que reforça esses arquétipos insistentemente.

Porém, basta abrir uma brecha para que se perceba um movimento dos alunos em resposta buscando ocupar e criar espaços de identificação. Esses espaços não necessariamente precisam ser como clubes onde um grupo de pessoas que pensa de uma maneira específica se reúne, mas sim um espaço onde pessoas se encontram pelo interesse da troca, de preferência em momentos mais informais, que fujam do padrão das aulas tradicionais. Pode-se observar que em eventos como feiras culturais, torneios e passeios, instaura-se no ambiente escolar um clima de leveza e alegria além do habitual. Parece que nesses dias os alunos se sentem livres da “armadura de aluno padrão” que

lhes é exigida a maior parte do tempo e ficam felizes por serem eles mesmos por alguns instantes.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos que refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. (FREIRE, 1996, p. 41)

Tomaz Tadeu da Silva afirma que “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.” (SILVA, 2005), e defende um currículo multiculturalista crítico onde a diferença é sempre colocada em questão. Cabe também ao professor (de Artes ou não) trazer questionamentos em relação a quem interessa que sejam mantidas essas diferenças e distâncias relacionadas ao saber e ao poder. Tais questionamentos também podem problematizar as questões relacionadas às identidades. Desta forma, procura-se desenvolver uma maneira de aproximação do universo dos alunos.

Ao adentrar uma sala de aula, seja ela da faixa etária, turma ou escola que for, é preciso sempre observar e valorizar os sujeitos (alunos) como elementos de um fenômeno plural. É preciso também buscar uma aproximação na relação professor-aluno, reforçando o sentido de grupo, propondo um caminho a ser traçado em conjunto, trazendo pra prática a ideia de que o *eu* que só faz sentido a partir do *outro*, ou como diz a filosofia africana, “Ubuntu: eu sou porque nós somos”. É importante assumir a postura de que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*”. (FREIRE, 1996).

A primeira parte da trajetória do trabalho desenvolvido está relacionada à construção de possibilidades metodológicas que facilitem o reconhecimento mais efetivo da realidade dos alunos e, como consequência, uma adequação do discurso do professor de modo a tornar-se mais próximo deles no que diz respeito à abordagem dos conteúdos em sala de aula; buscando caminhos para a criação de um trabalho identitário com uma base autobiográfica.

A questão da identidade surgiu da necessidade de trazer para as aulas de teatro algum conteúdo com o qual os alunos se identificassem. Um pequeno grupo de alunos com idade entre 10 e 12 anos participou da oficina de criação artística intitulada “Identidade”, realizada uma vez por semana na escola. O convite foi feito seguido de algumas explicações sobre as atividades e alguns tópicos a serem abordados na oficina, tais como: “como eu sou - meu perfil”, “como eu vejo o mundo” “o que eu mais gosto de fazer”, “meu gosto musical”, “meu dia a dia”, “o meu lugar”, “minha família”, “meus amigos”, e outros assuntos que envolviam questões sobre a identidade e o entorno das crianças, assim como os aspectos positivos e negativos do contexto no qual elas se inseriam. Os alunos convidados tinham como perfil, além da idade (eram os mais velhos da escola), boa participação em sala de aula, interesse por conteúdos teatrais, facilidade para colocar suas opiniões e expressividade.

Em cada encontro foi apresentado um tema, que foi explorado a partir de exercícios, propostas, jogos teatrais, de criatividade, expressividade e improvisações, tanto individuais como de grupo. Cada aluno pôde, de acordo com a proposta do dia, expor sua opinião e sua vivência daquele assunto.

A oficina trouxe a proposta de um mergulho no autoconhecimento, uma experiência de desenvolvimento pessoal e artístico, onde o participante poderia representar sua visão de mundo através de sua sensibilidade e criatividade. Desde o seu início, não se configurou o objetivo principal de exibir as criações que apareceram durante o processo. O resultado seria o processo em si. Porém, para todo material criativo produzido existe a possibilidade de apresentação para a comunidade escolar posteriormente, sob a forma de cenas teatrais, exposições ou vídeos, de materiais individuais ou de grupo, desde que haja o interesse dos alunos envolvidos em realizar o que seria um segundo momento com ensaios e apresentações.

O objetivo era chegar a um lugar de confronto da visão do professor com a visão que eles mesmos têm de si e da favela, assim como o estudo das intensidades resultantes das experimentações feitas em sala de aula e o registro das criações e colocações dos alunos, buscando compreender as nuances de sua expressividade, apontando questões do contexto da favela e da escola dentro da favela. Desta maneira, tornou-se possível a investigação das especificidades características destes alunos e do

espaço onde eles vivem, a partir do ponto de vista deles mesmos, avaliando as intensidades resultantes das experimentações feitas em sala de aula e registrando suas criações e colocações.

1.2– Conhecendo o terreno escolar e suas particularidades

É preciso destacar a importância de o professor compreender e dialogar com o contexto em que o aluno e a escola se inserem, buscando uma aproximação entre suas vivências e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Há que se considerar também – e muito – o entorno da Escola. O espaço que cerca o lugar onde ela se situa e que caminhos os alunos percorrem para chegar até ela. Mesmo sem perceber, esse trajeto que é feito pelo aluno, todos os dias, afeta e é afetado por eles a todo tempo.

Tendo a escola como orientação inicial e comum a todos, cada indivíduo é capaz de construir o seu “mapa afetivo” e carregar consigo experiências ímpares que o tornam único. O aluno chega à escola com uma bagagem repleta de referências que podem ser valorizadas e enriquecidas a partir das aulas de teatro. A sala de aula torna-se, então, um espaço de troca subjetiva e crescimento da singularidade.

Neste estudo daremos atenção às marcas que esses trajetos labirínticos podem deixar nos corpos e memórias das pessoas que transitam no ambiente escolar. Busca-se a possibilidade de imaginar as inúmeras histórias que podem ser construídas nos diferentes caminhos espaciais e poéticos traçados diariamente (mesmo que o trajeto seja sempre o mesmo). É possível, também, pensar a maneira como o espaço externo pode interferir na escola e vice-versa. Muitas pessoas passam por esse lugar e nele interferem direta e indiretamente, reconstruindo-o e ressignificando-o a todo o tempo.

Em “Teatro na Margem”, coletânea de textos com relatos de experiências teatrais em territórios limítrofes, Suzana Schmidt Viganó aborda a relação entre arte e política, que dentro desse contexto se torna algo bastante potente e importante: “(...) a ficcionalização dos fatos ocorridos nos possibilitam, por meio da criação de discursos

artísticos, uma nova elaboração sobre a própria história e a sensação de pertencimento a uma comunidade política” (VIGANÓ, 2015).

Trazer a rua, o espaço da favela para a cena dentro da escola de maneira poética e reflexiva construindo uma dramaturgia a partir da conexão e reinvenção de memórias é criar um território de resistência que une fato e ficção, recriando realidades.

Esses fragmentos de realidade, costurados à narrativa dramaturgica, abrem espaços de recriação das histórias pelos espectadores, que se perguntam qual o limite entre a realidade e a ficção do que é colocada em cena. Cria-se uma rede de pessoas- personagens, memórias-histórias, narrativas-depoimentos, que parecem ganhar vida ao mesmo tempo (...) (VIGANÓ, 2015, p.47)

O lugar está diretamente ligado à memória. Quem passa por ele deixa seu rastro, sua marca. Ele “guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo” (CARLOS, 2007, p.14). Carlos afirma também que:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante – identidade – lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. (CARLOS, 2007, p.17)

As escolas onde este estudo foi aplicado recebem alunos que em sua maioria vivem em comunidades. Dentro da favela se situa a escola onde foi desenvolvida a primeira fase deste trabalho e onde morava a maior parte dos alunos. Já na segunda fase, a escola fica entre duas comunidades e recebe alunos de ambas, além de outras localidades próximas.

Primeiramente, a Cidade de Deus⁵ – favela carioca mundialmente conhecida pelo sucesso do filme que leva o seu nome – foi o lugar onde este estudo foi motivado e inicialmente desenvolvido. A “CDD”, como é chamada por seus moradores e vizinhos,

⁵ Também conhecida como CDD, é um bairro da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Com uma população em torno de 38 mil habitantes, a Cidade de Deus apresenta indicadores sociais entre os mais críticos da cidade, embora esteja situado na vizinhança de bairros nobres da cidade: a Barra da Tijuca e a Freguesia. Seu índice de desenvolvimento humano (IDH), no ano 2000, era de 0,751, o 113º colocado entre 126 regiões analisadas na cidade do Rio de Janeiro.

foi apresentada ao mundo, em 2002, pela Sétima Arte através de um longa-metragem que contava a história de seu surgimento e unia ficção e realidade. O filme, cujo título idêntico ao da própria localidade, *Cidade de Deus*, foi inspirado no livro homônimo de Paulo Lins e retrata o crescimento do crime organizado, entre as décadas de 1960 e 1980; conta principalmente o surgimento do Comando Vermelho, uma das maiores organizações criminosas do Brasil.

Provavelmente, na época em que o filme foi lançado – já que não economizaram nas cenas de desordem, violência, sexo e drogas –, esses e outros fatores destacados contribuíram, de alguma maneira, para reforçar uma imagem negativa das favelas (e principalmente da favela em questão), reacendendo o medo, o preconceito, e reforçando a visão estereotipada que sempre existiu por parte da população “do asfalto” em relação a esses espaços e às pessoas que nele habitam.

A segunda parte da pesquisa refere-se ao bairro do Andaraí - o complexo que compõe a UPP Andaraí, que se estende até o Grajaú, e é formado pelos morros do Andaraí, Arrelia, Jamelão, Nova Divinéia, João Paulo II, Juscelino Kubitschek e Vila Rica. Historicamente, a ocupação da área começou na década de 30, nas encostas da Serra do Andaraí. Até o século XVII, toda a área era repleta de sítios e fazendas destinados à produção agrícola. Em meados do século XIX, a produção agrícola entrou em declínio e as propriedades rurais foram loteadas e vendidas. O Morro do Andaraí sofreu intervenção da UPP em 2010. Vale ressaltar a possibilidade da existência do domínio de cada comunidade por facções criminosas diferentes, e que, a depender do lugar onde moram, os responsáveis dos alunos evitam matriculá-los em escolas localizadas em áreas dominadas por facções rivais.

Apesar do esforço de muitos estudiosos para mostrar o contrário (ou outras possibilidades), ainda existe uma imagem estigmatizada em relação à favela – sempre rodeada de ideias preconcebidas associadas à violência, desordem e carência –, ignorando-se seus maiores atributos, como sua força comunitária e suas ricas manifestações culturais. As favelas tornam-se muitas vezes destaque em projetos de ONGs ou de empresas multinacionais, em sua grande maioria, bem-intencionadas, mas que às vezes vendem a ideia de estarem “salvando” os moradores da favela da marginalidade e do mundo das drogas.

(...) projetos de “docilização” e seus *slogans* bem patrocinados que divulgam a ideia de que o jovem favelado é, em grande maioria, suscetível à cooptação do tráfico de drogas, e que assumem o papel de redentores, de “salvadores”, porque evidentemente, se existem os que devem ser salvos, existem aqueles que podem “salvar” (COUTINHO, 2015, p.115)

Se por um lado o senso comum enxerga, e normalmente retrata, o favelado como o “coitado” que precisa ser resgatado do contexto onde vive, ignorando-se todo o seu potencial para desempenhar um papel diferente do ladrão, do *trombadinha*⁶ e do traficante, por outro, não podemos ignorar a existência de uma tendência à “supervalorização da cultura marginalizada”, já que a vontade de saber e conhecer as “coisas que vêm da favela” tem aumentado consideravelmente nos últimos anos.

Ainda que seja um tema abordado com recorrência, a favela é um lugar a ser desmistificado. Talvez por consequência disso, podemos perceber que existe uma mobilização de organizações criadas muitas vezes por moradores e ex-moradores da comunidade, que pretendem contar sua própria versão das coisas que os cercam. A favela quer falar por ela mesma, como aponta Coutinho:

É notória, no Rio de Janeiro, a presença de inúmeras ações oriundas dos espaços populares, que trazem à tona narrativas locais, colocando em relevo o cotidiano das comunidades. Ao contrário de estar sujeita a uma escrita e a uma leitura de “fora para dentro”, é ela mesma, a favela, que abre brechas para apresentar o seu próprio relato – de “dentro pra fora”. (COUTINHO, 2012, p.74)

Em seu estudo, Jacques afirma ainda que nenhuma favela é igual à outra, cada uma possui suas especificidades, como os bairros, mas elas possuem também semelhanças, uma cultura própria, diferente dos bairros formais, mesmo sendo diferentes entre si (JACQUES, 2002 p.20). De acordo com o Censo de 2010, na cidade do Rio de Janeiro existem 763 favelas –, todas elas com suas similaridades –, e também com suas características específicas. São denominadas “favelas” pelo conjunto de semelhanças que elas têm: a forma como surgiram, a condição social dos seus moradores, a sua localização e a organização da sua arquitetura. No dicionário, é definida como: “Conjunto de habitações populares, geralmente toscas e construídas em morros” (FERREIRA, 1993, p.246).

⁶ Substantivo de dois gêneros. RJ cr. menor que vive na rua e anda em bandos, cometendo pequenos delitos.

O termo “favela” surgiu em 1897, no Morro da Providência, que foi ocupado pelos soldados que voltavam da guerra de Canudos. Foi chamado de “Morro da Favela”, pois no sertão havia um arbusto que levava esse nome. Ainda existe certo pudor ao se usar esta palavra, como se nela houvesse algo de ofensivo, assim como dizer que alguém é “favelado”, é geralmente dito em tom pejorativo. Neste estudo a palavra favela é empregada com frequência, tentando não evocar preconceito algum, como sinônimo de “comunidade”. E favelado é simplesmente aquele que mora na favela.

Randolpho e Burgos (2009) apontam que o perfil mais comum do aluno de escola pública que mora na favela é traçado pelo seu professor como: “crianças desanimadas e desmotivadas, que não apreendem muito bem os conteúdos das aulas e têm a autoestima muito baixa”. Isso se daria pela falta de perspectivas para o futuro, pois na favela tudo é encarado com imediatismo, não havendo projeções em longo prazo.

Segundo os professores, a perspectiva de futuro que o aluno constrói para si está fortemente relacionada à sua motivação para a aprendizagem formal, pois a escola é, por excelência, o caminho institucional que o leva à inserção social. Um aluno previamente desmotivado em relação às suas possibilidades de futuro, por força das circunstâncias da sua vida pessoal e/ou pelos constrangimentos do contexto socioeconômico desfavorável, reflete essa desmotivação na sua experiência escolar. (VENTURA, in RANDOLPHO, 2009, p.217)

É claro que a perspectiva do aluno pode influenciar muito no seu aprendizado, mas essa percepção dos professores deve ser relativizada, já que esses alunos também podem apresentar resistência e se sentirem deslocados por uma questão de não - adaptação a uma escola que na maioria dos casos não é pensada para eles e que tenta impor uma cultura vista como superior. Por isso a importância de tentar chegar a um lugar onde o aluno possa colocar sua visão de mundo, onde ele é valorizado não somente como indivíduo, mas principalmente como sujeito e ator social, buscando “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 1996), onde sua opinião importa e onde sua história é referência para trabalho realizado em sala de aula. É interessante que o aluno perceba que ao pensar no seu entorno, ele não só está agindo sobre ele e o modificando como também está criando novas possibilidades e olhares sobre si próprio. “Ao explorar o espaço externo, mudanças e transformações se processam no espaço subjetivo” (SOARES,

2011). O aluno se sente motivado ao ver que são seus professores e professoras se interessam pelo que ele pensa e vive e quando percebe que sua opinião sobre determinado assunto é valorizada assim como o contexto onde ele se insere.

Como pesquisadora tenho me interessado por eventos artísticos que procuram estar sensíveis à necessidade de encontrar alternativas, para que a voz de grupos silenciosos ou silenciados possa ser ouvida – proferida. Proferida por eles próprios, com a sua versão, sua voz, seu corpo, histórias contadas a partir de uma perspectiva de dentro pra fora. (COUTINHO, 2015, p.118)

É preciso salientar a importância de dar voz a esses sujeitos, para que compreendam sua função e sua importância dentro da escola, dentro da comunidade, no bairro e na cidade. Que suas ações reverberam no macro e que eles não só *estão* na cidade, como de alguma forma, eles também *são* a cidade. “Através do jogo teatral tomamos consciência, em maior ou menor grau, da relação existente entre o eu interno e o mundo que nos cerca” (SOARES, 2011). A arte amplia essa consciência de estar no mundo e apura o olhar para que as questões do cotidiano possam ser vistas e vivenciadas de maneira a desenvolver um olhar sensível para o que é ordinário.

Na rua encontra-se não só a vida, mas os fragmentos de vida, é o lugar onde o homem comum aparece ora como vítima, ora como figura intransigente e subversiva. (...) Finalmente na rua se tornam claras as formas de apropriação do lugar e da cidade, e é aí que afloram as diferenças e as contradições que permeiam a vida cotidiana, bem como as tendências de homogeneização e normatização impostas pelas estratégias do poder que subordina o social. (CARLOS, 2007, p.51)

Carlos aborda o espaço da cidade como o lugar do imprevisível e do espontâneo. “O imprevisto, o inusitado aflora na rua e é passível de ser apreendido como elemento essencial ao entendimento do cotidiano e de sua superação” (CARLOS, 2012). A cidade nos convida a refletir a partir da realidade, ampliando nosso olhar e interferindo em nossas ações, e no nosso pensar e fazer artístico.

Nesse contexto, pode-se, através da rua, apreender o imprevisto, a improvisação, o espontâneo. Isso significa pensar a rua enquanto evento. Teatralidade que se superpõe a rotina no igual e no repetitivo, onde as formas ganham a dimensão da vida cotidiana e que se refere aos pontos de referência da cidade, as praças e avenidas. (CARLOS, 2012, p.58)

Retornando ao contexto escolar, vale lembrar que, na cidade do Rio de Janeiro, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental I – como a escola onde este projeto surgiu a atende crianças de 6 a 11 anos, em turmas do primeiro ao quinto ano –, as atividades de Artes (Cênicas, Plásticas ou Música), Inglês, Educação Física e Sala de Leitura são, na maioria das vezes, realizadas durante o período chamado Centro de Estudos; que é um dia da semana no qual as professoras regentes das turmas estão planejando suas aulas, atividades e avaliações, ou seja, ficam fora da sala de aula e não entram em contato com os alunos.

O Centro de Estudos merece um olhar bastante atento, pois é o momento que, fundamentalmente acontece a pesquisa, bem como a análise e a reflexão crítica para o desenvolvimento qualitativo do contexto escolar. Equivocadamente passa uma ideia para os alunos que são dias “extracurriculares”, ou “recreativos”. É muito comum que alguns alunos sequer levem mochila para a escola, porque, como eles mesmos comentam: é “dia de brincar” ou “dia de relaxar”. Esses e outros fatores contribuem para que as disciplinas artísticas sejam menos valorizadas, fazendo com que a imagem do professor sofra perdas importantes, tanto nesse contexto, como também na sociedade.

Esta falta de entendimento só aumenta quando se pretende trabalhar com conteúdo de teatro e expressão artística, sem tanta rigidez, sem mesas e cadeiras delimitando os espaços dos corpos, e a maior parte do tempo, sem anotações no quadro e no caderno. O professor de Artes precisa enfrentar muitas barreiras dentro da escola para desenvolver seu trabalho com satisfação e qualidade, principalmente quando seus próprios colegas de outras disciplinas o veem mais como um auxiliar que como um parceiro. Aos poucos, os professores tentam mostrar que seus conteúdos vão além dos ensaios forçados para a festa junina e outros eventos escolares em que acabam se tornando muito “úteis”. Lutam para conquistar seu espaço, desenvolvendo muitas vezes de forma solitária um trabalho que poderia ser feito em parceria com a comunidade escolar, visto que, apesar de possuir conteúdo próprio e independente, também é de suma importância para o coletivo.

É sempre válido ressaltar a importância do investimento na Formação Continuada, tanto para aperfeiçoamento como para valorização do papel do Professor de

Artes (e do corpo docente como um todo). Esse tipo de ação não deixa a escola parar no tempo. Diz Perrenoud:

Se quisermos atacar radicalmente o fracasso escolar, será necessário igualar o nível de formação do corpo docente ao do corpo dos engenheiros ou dos médicos, isto é, não ao de um corpo de teóricos ou de pesquisadores fundamentais, mas de um corpo de praticantes reflexivos, capazes de fundar sua ação e a análise dessa ação numa cultura científica e no conhecimento dos trabalhos de pesquisa tanto quanto em saberes profissionais coletivamente capitalizados. (PERRENOUD, 1999. p.18)

Perrenoud ainda defende a ideia de que se investindo na formação dos professores, os mesmos tornam-se co-autores dos dispositivos pedagógicos e didáticos, podendo adaptar as ideias provindas de suas pesquisas à realidade de suas escolas. Sendo assim, uma formação continuada de qualidade para todo o corpo docente torna a escola mais dinâmica, mais integrada e mais interessante tanto para quem trabalha como para quem estuda; garante uma escola viva onde o corpo docente se sente motivado a pesquisar e valoriza a integração dos conteúdos para além da chamada “interdisciplinaridade”.

Nesse sentido, a relação entre as Artes Cênicas e o ambiente escolar precisa ser aperfeiçoada e revista. A disciplina, recentemente inserida na grade curricular de forma obrigatória e definitiva⁷, ainda encontra muitos obstáculos para o seu pleno desenvolvimento, visto que o modelo de escola do século XXI ainda é, na maior parte dos casos, insistentemente tradicional e conteudista. Ainda que as orientações curriculares de Artes Cênicas recentemente revisadas⁸ já levantem questões sobre *o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar*, justamente considerando os desafios atuais da arte-educação, a escola ainda não parece estar totalmente preparada para essas novas abordagens. Sendo assim, pode-se dizer que já existe uma preocupação em relação a importância de se levar em consideração quem são esses alunos e de que maneiras a comunicação com eles pode se dar efetivamente. Espera-se que essa atitude parta dos profissionais docentes que refletem sobre sua prática.

⁷ Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016: Art. 26 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

⁸ Em setembro de 2018.

Outros fatores preponderantes são pautados no quantitativo de alunos por sala, no curto tempo com cada turma e na carência de espaços apropriados ao trabalho. Por conta dessas e de outras questões, as aulas de teatro muitas vezes acabam não atingindo o seu propósito. Além da falta de estrutura física, observa-se também uma falta de entendimento em relação ao conteúdo da aula de Artes Cênicas e da sua importância enquanto atividade escolar. Isso acontece por parte dos alunos, dos responsáveis e até das professoras regentes das turmas.

Observa-se, no entanto que na chamada “Escola de Projeto”, onde a segunda parte do estudo foi desenvolvida, – também conhecida como *Ginásio Carioca*⁹ – que a estrutura é um pouco diferente: o turno é integral, não há turmas superlotadas, as salas são climatizadas e a escola dispõe de atividades diferenciadas como as *Eletivas* e o *Projeto de Vida*, por exemplo, onde os alunos já começam a planejar como serão suas vidas no Ensino Médio. Com uma estrutura de melhor qualidade, a busca pelo chamado *Protagonismo Juvenil* torna-se mais viável e o aluno pode participar mais efetivamente das decisões tomadas pela escola integrando comissões e organizando eventos.

Porém, apesar dessas condições diferenciais, o dia a dia escolar nem sempre é um facilitador das atividades artísticas. Muitas vezes a preocupação com o rendimento é a prioridade; e, por conta de antigos paradigmas educacionais, muitas vezes retrógrados, as consideradas historicamente, disciplinas “nobres” são por vezes mais priorizadas e valorizadas. Nessas circunstâncias muitos dos professores de Artes precisam fazer um esforço hercúleo para ministrar suas disciplinas.

Ainda que as condições não sejam exatamente favoráveis, não é impossível desenvolver durante as aulas de teatro um trabalho que tenha relevância para a comunidade escolar e seu entorno. É importante lembrar que, para a pedagogia do Teatro, o ensino dessa área de conhecimento não é voltado à formação de atores. Os jogos teatrais reúnem princípios de trabalho passíveis de serem apropriados por

⁹ O Ginásio Carioca é de um novo modelo de escola implementado a partir do ano de 2011 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que proporciona a excelência acadêmica, oferece um conjunto de ações sob a forma de práticas e vivências, por meio da ampliação da jornada escolar e da implantação de metodologias que auxiliam na elevação dos indicadores de aprendizagem em todas as suas dimensões, ao apoio ao seu projeto de vida e a educação para os valores democráticos.

qualquer pessoa, independente de faixa etária ou condição sociocultural, sendo também facilitadores de uma educação mais humanista.

Ressalta Pupo que, “Colocar-se no lugar do outro, dar vida a seres inanimados – conforme podemos aprender com Piaget – nada mais é do que a manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade intrinsecamente humana de simbolizar, de representar o mundo” (PUPO, 2005, p. 221). Diz ainda:

Podemos facilmente identificar essa capacidade de agir *como se*, inerente ao Desenvolvimento Infantil, um traço comum com o trabalho do ator, que deliberadamente empresta seu corpo e o conjunto de seus recursos para tornar presente um ser ausente. Com o passar dos anos o faz de conta gradativamente deixa de existir, em função dos progressos conquistados pela criança em direção ao pensamento abstrato. Mais tarde, alguns indivíduos, os atores, vão intencionalmente retomar essa capacidade fermentado na infância, agora no âmbito de uma intenção artística deliberada, em prol da formulação de um discurso teatral dentro de um coletivo, e assim por diante. (PUPO, 2005, p. 221)

Portanto, o que se espera é que o professor de Teatro possa atribuir qualidade às suas aulas nessas relações e conexões possíveis, potencializando a criatividade do aluno, incentivando o pensamento, a reflexão e a expressão artística. O trabalho do artista docente precisa estar pautado em pesquisas e possibilidades pedagógicas que possam surgir a partir, não somente de suas próprias visões de mundo, mas também de um atento diálogo com o mundo; tornando possível a produção de um material de valor afetivo e estético, que contribua efetivamente para a resolução de conflitos dentro e fora da escola.

Espera-se, também, que ao receber um professor de Artes, a escola disponibilize uma estrutura física para tal, disponibilizando um espaço específico e exclusivo para o desenvolvimento das atividades artísticas.

1.3 - Construindo espaços: o sujeito *bricoleur*

A seguir, trataremos do termo *bricolagem* analisado a partir de pensadores de diferentes áreas, onde cada ponto de vista se torna complementar à nossa leitura e abordagem do tema. Narciso Telles, em *Pedagogia do Teatro e o Teatro de Rua* (2012),

enxerga o pedagogo teatral como um *bricoleur*¹⁰ capaz de “engendrar novas conjugações, realocando partes e construindo a partir deste jogo um novo objeto ou solução diante de um problema colocado” (TELLES, 2012). O professor de teatro se apropria da função de reformular e readaptar conteúdos trabalhados em sala de acordo com as necessidades e demandas de cada turma, criando assim um material próprio, pensado para um grupo e um fim específicos.

O professor deverá conduzir seu modo de trabalho de forma mais aberta, o que não quer dizer sem planejamento ou preparação e tal como *bricoleur* deve ser capaz de criar e reinventar procedimentos, projetos, atividades, exercícios, ou seja, instrumentos de trabalho que possibilitem um maior envolvimento dos alunos e do próprio docente no processo de ensino-aprendizagem. (TELLES, 2012, pg.17)

Desta maneira, o material criado em aula torna-se vivo e repleto de verdade; seu caráter provisório é bastante positivo, pois cria a possibilidade de estar sempre sendo revisto e reinventado. Os alunos também se tornam parte atuante e muito importante desse processo, desempenhando o papel de *bricoleurs* de suas próprias criações e dos conteúdos que trazem de suas vidas para as aulas de teatro.

Buscando um aprofundamento em relação ao espaço onde esses mesmos alunos vivem e considerando o entorno de grande parte das escolas, podemos recorrer ao estudo desenvolvido por Jacques, aqui já mencionado, relacionando as obras de Hélio Oiticica e arquitetura da favela. A pesquisa desenvolvida por ela mostra que a favela é um corpo arquitetônico vivo, pois modifica e é modificada a todo o momento, gerando uma maleabilidade mútua, tanto no espaço como no corpo de seus moradores. Possui uma identidade própria e está diretamente ligada a eles. A partir desta ideia podemos recorrer ao seu conceito de espaço-movimento:

O espaço-movimento é diretamente ligado a seus atores (sujeitos da ação), que são tanto aqueles que percorrem esses espaços quanto aqueles que os

¹⁰ Na definição do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, o *bricoleur* trabalha a partir de um conjunto de utensílios, materiais e resíduos que coleta, reaproveita e conserva ao longo da vida. Por meio desse repertório material e instrumental, ele se arranja com o que possui, segundo o princípio de que “isto sempre pode servir” e compondo assim um “tesouro de ideias”.

constroem e os transformam continuamente. No caso das favelas, os dois atores, podem estar reunidos em um só, o morador, que também é o construtor do seu próprio espaço. A própria ideia do espaço-movimento impõe a noção de ação, ou melhor, de participação dos usuários. Ao contrário dos espaços quase estáticos e fixos (planejados, projetados e acabados), no espaço-movimento, o usuário passivo (espectador), se torna sempre ator (e/ou co-autor) e participante. (JACQUES, 2001, p.05)

Sendo assim, chegamos à questão da identidade do aluno morador da favela: o que, no início da pesquisa foi chamado de *corpo e ritmo da favela*, relacionado ao conceito de Paola de “*espaço-movimento*”: o “*corpo-espaço*” da favela e a forma como ele interfere no “corpo-ritmo” de seus moradores, ou mesmo o contrário. “A ginga do espaço está diretamente relacionada à ginga corporal (...) A ginga do corpo acompanha a ginga do espaço da favela” (JACQUES, 2002). E, fazendo um recorte mais específico: a partir da arquitetura labiríntica da favela, promove-se um estudo sobre os alunos de Artes Cênicas de escolas públicas que recebem a influência da favela por se situarem próximas à (ou dentro) dela. Estuda-se e as questões sobre identidades levantadas por esses indivíduos (alunos). Essas questões servem de motivação e são utilizadas como ferramenta criativa dentro na sala de aula, podendo então resultar em cenas curtas e pequenos espetáculos.

O termo “*corpo-espaço*” é utilizado pela coreógrafa e analista do movimento Regina Miranda em livro cujo título leva o mesmo nome. Nele, apresenta-se um estudo desenvolvido por ela sobre as teorias movimento de Rudolf Laban¹¹, propondo uma “*experiência criativa de conceituação*”. Aqui, diferentemente do estudo de Miranda, não são abordadas especificamente as questões da dança ou do corpo de maneira mais aprofundada, porém aponta-se para os atravessamentos das vivências artísticas nas quais o corpo está inserido e tem papel de destaque por ser o veículo principal da expressividade na cena (e na vida), e na sua relação com o espaço.

Na perspectiva de Corpo-Espaço, como o corpo está em permanente fluxo de mutações em sua interação com o meio ambiente, o movimento, o corpo e o espaço estão permanentemente imersos em mútuas relações de transformação. Decorre desta visão uma multidirecionalidade, linhas de ação

¹¹ Dançarino e coreógrafo considerado um dos maiores teóricos da dança do século XX. Dedicou sua vida ao estudo da sistematização da linguagem do movimento em diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

que podem ser seguidas em qualquer direção, permitindo idas e vindas, circularidades e circunscrições ilimitadas. (MIRANDA, 2008, p.24-25)

Jacques explica a arquitetura da favela através das figuras conceituais de *Fragmento*, *Labirinto* e *Rizoma*, que serão detalhadas no próximo capítulo. O termo *Fragmento* é utilizado para descrever a maneira como se constroem as moradias na favela. Utiliza-se a palavra *abrigo* para nomear essas construções, pois este termo está associado à ideia de temporalidade, de estar, enquanto que a palavra a *habitação* se relaciona com a ideia de ser, que seria algo mais “definitivo”, segundo a autora. Os *Parangolés*¹² de Hélio Oiticica representam o processo espaço-temporal fragmentário dos abrigos das favelas, que se transformam continuamente. “A lógica de construção de um abrigo numa favela é a mesma que preside a fabricação de uma colcha de retalhos, feito com pedaços de tecido disparatados, costurados uns nos outros (*patchwork*)” (JACQUES, 2001). Existe uma provisoriidade que leva à precariedade e à instabilidade. Segundo Paola, o favelado “veste” a sua casa, que é construída por ele próprio a partir de uma “arquitetura do acaso”, também chamada de *bricolagem*, onde são utilizados materiais diversos e fragmentos de outras construções. O morador da favela, então, exerce o papel de *bricoleur* do lugar onde habita.

A inadequação dos projetos racionais dos conjuntos, que são transformados pelos moradores em novas favelas, reforça a ideia de uma cultura, e sobretudo de uma dinâmica espacial, que também seria social, própria às favelas, e que difere da cidade formal. Essa dinâmica espacial da favela estaria diretamente relacionada às ideias de autoconstrução e de participação comunitária. Em favelas os moradores estão habituados a construir seu próprio espaço, sua própria casa, mas também os espaços públicos da comunidade, e muitas vezes coletivamente, no sistema de ajuda mútua conhecido como mutirão. Outra característica, produto da autoconstrução, é que essas construções não têm projeto prévio e por isso estão sempre em transformação, em eterna mutação. (JACQUES, 2001.p.41)

¹² Fruto das experiências de Hélio Oiticica com a comunidade da Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira, no Rio de Janeiro, o Parangolé é criado no fim da década de 1960.

Considerado a “totalidade-obra”, é o ponto culminante de toda a experiência que realiza com a cor e o espaço. Apresenta a fusão de cores, estruturas, danças, palavras, fotografias e músicas. Estandartes, bandeiras, tendas e capas de vestir prendem-se nessas obras, elaboradas por camadas de panos coloridos, que se põem em ação na dança, fundamental para a verdadeira realização da obra: só pelo movimento é que suas estruturas se revelam.

Já na filosofia de Zigmunt Bauman, afirma-se que a identidade “só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto” (BAUMAN, 2004, p.21). E ressalta sua ideia de fragilidade e condição eternamente provisória. Afirma que há muitas identidades num só indivíduo e que todos trazem consigo o sonho de pertencimento e compreensão do seu lugar no mundo.

Segundo Bauman, a construção da identidade é guiada pela lógica da racionalidade do objetivo, designando ao “construtor de identidade” (o indivíduo) a função de um *bricoleur*. Desta forma, a construção da identidade não seria vista como um simples “quebra-cabeças”, cujo ajustamento das peças já está garantido previamente, e sim como um trabalho direcionado para os meios, em que “não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter” (BAUMAN, 2004, p.55). O sujeito, construtor de sua identidade, experimenta com o que tem, sem preocupar-se com que é necessário para chegar ao final desta construção, e sim pensando onde ele pode chegar com o que já possui. A bricolagem está ligada ao acaso, à incompletude.

O acaso é parte integrante da ideia de bricolagem; é o incidente, ou seja, o pequeno acontecimento imprevisto, o “micro-evento”, que está na origem do movimento. Bricolar é, então, ricochetear, enviesar, zigue-zaguear, contornar (...) A construção com pedaços de todas as proveniências, a bricolagem, será, portanto, uma arquitetura do acaso, do lance de dados, uma arquitetura sem projeto. (BERENSTEIN, 2001, pp. 24-25)

De fato, a bricolagem gera o movimento: o movimento criativo, a ideia que surge quando combinada à outra ideia, que percorre este labirinto que é o espaço das ruas e vielas das favelas, e que também pode ser associado ao percurso feito nos processos criativos colaborativos de teatro. Nas aulas em questão, o material que já havia à disposição para essa proposta de “construção ao acaso” era constituído pelas memórias dos alunos, as histórias de família e vizinhos, suas preferências musicais, seus hábitos e habilidades, seus lugares preferidos, assuntos de seu interesse, fotografias e outras referências como músicas e poesias. O processo se deu, todas as vezes (e a cada vez de maneira diferente), a partir da junção das informações e ideias que cada um trazia – que a princípio não teriam um encaixe –. Eram várias peças de um “quebra-cabeça” sem uma solução pré-definida. A imagem de um labirinto, neste caso, parece

mais adequada e deve ser associada também à ideia de rizoma no que diz respeito ao que é aleatório, – Paola descreve o pensamento artístico de Oiticica como rizomático – como algo que surge num movimento desordenado, que não começa por um local específico e nem possui uma liderança. Os alunos desempenhariam, então, o papel de *bricoleurs* de suas próprias histórias, tornando significativas suas experiências da vida cotidiana, tomando a liberdade de desenhar seus trajetos cênicos recriando-os, remontando-os e dando a eles uma nova função, transformando-os a ponto de virarem cena teatral.

Também é importante dar a devida atenção à potência criativa que pode ser associada à ideia de *espaço*. Considerando essa palavra da maneira mais ampla possível, o espaço pode ser território, pode ser espaço poético e espaço social. Pode indicar o poder de fala, que também é delimitador de espaços e pode apontar também a busca pelo próprio espaço. O espaço é o lugar onde as diferenças convivem, onde elas se sobrepõem e se sobressaem. O Rio de Janeiro, por exemplo, é uma cidade híbrida, onde essas diferenças são bastante claras e contrastantes. O espaço “define” e diferencia quem o ocupa, delimitando áreas e perfis sociais, interferindo diretamente nos corpos de seus moradores.

No espaço se encontram a brecha objetiva (sócio-econômica) e a brecha subjetiva (poética). No espaço se inscrevem, e ainda mais, se ‘realizam’ as diferenças, da menor à extrema. Desigualmente iluminado, desigualmente acessível, cheio de obstáculos, obstáculo ele mesmo diante de iniciativas, modelado por elas, o espaço torna-se o lugar e o meio das diferenças. (CARLOS, 2007, pg. 13)

A sala de aula de teatro seria então o espaço onde a bricolagem encontra um lugar de destaque e pode acontecer sob diversas formas, tanto na maneira como o professor elabora suas aulas, quanto na maneira como os alunos participam ativamente dos processos criativos. Cria-se então em sala um território criativo, poético e de grande potência para a expressão das múltiplas identidades.

Considerando todas essas particularidades, o caminho apontado logo adiante diz respeito à necessidade de encontrar recursos para viabilizar os processos criativos na sala de aula, sem perder nenhum aspecto das informações são trazidas pelos alunos, deixando sempre claro - principalmente para eles - a importância de cada ponto de vista;

de cada história; de cada opinião e de todo o material trazido por eles. A cidade fragmentada inspira o trabalho da sala de aula e a cena reflete essa realidade.

CAPÍTULO 2 – O FAZER TEATRAL EM EXPANSÃO

2.1 – Hélio Oiticica em jogo

“Criar não é tarefa do artista. Sua tarefa é a de mudar o valor das coisas.”

(Hélio Oiticica, 1972)

Oiticica foi um artista que estabeleceu relações com o mundo através de suas obras. Mergulhava nele e criava outras realidades a partir de sua percepção e consciência. Não só isso, ele trazia em sua obra um convite a esse mergulho. Seus espectadores dificilmente se colocavam como espectadores passivos. Eram atraídos para dentro de suas obras e convidados a atuar diretamente nelas através da sua manipulação ou “participação sensorial corporal” (OITICICA, 1986). Em sua fala, nos diz que:

(...) o que se procura é um modo objetivo de participação. Seria a procura interna fora e dentro do objeto, objetivada pela proposição da participação ativa do espectador nesse processo: o indivíduo a quem chega a obra é solicitado à contemplação dos significados propostos na mesma – esta é, pois, uma obra aberta. (OITICICA, 1986, p.91)

Pensar numa obra participativa e aberta é pensar nas múltiplas identidades que entrarão em contato com ela trazendo consigo inúmeras potencialidades, que conduzem o trabalho para muito além do que ele representava a princípio. Essa visão ressalta a valorização da coletividade para esse artista que se auto - denominava inventor, talvez por considerar que sua obra só existia de fato a partir da interação com o público.

Oiticica não via uma separação entre indivíduo e coletividade. Enxergava apenas “duas polaridades numa totalidade social” (OITICICA, 1966). Essa visão interfere

diretamente em sua criação e pode nos iluminar em relação às questões relacionadas às identidades que interferem e recriam a obra de arte a todo o tempo.

Um artista que coloca seu público como parte essencial de sua obra, é alguém que traz uma proposta de teatralidade para o seu trabalho. Mesmo que não reproduzindo as convenções do teatro tradicional, o propósito de sua obra é o de colocar o público em posição atuante e de destaque. Em um de seus escritos existe uma anotação solta do termo “Autoteatro” (OITICICA, 1971), que não foi desenvolvido em nenhum de seus textos, mas possivelmente buscava indicar a intenção de descrever uma experiência onde o público se vê como protagonista de sua obra.

Procurando transformar o cotidiano em expressão, vendo o mundo como espetáculo e o público como performer, sua proposta artística era uma experiência estética em sua forma mais abrangente, uma espécie de jogo que envolve o corpo e a percepção como um todo, dando ao indivíduo a oportunidade de criar a sua própria obra. “Mudar o valor das coisas” talvez seja uma proposta de mudança de ponto de vista, mudar a perspectiva de uma arte que se impõe diante do público como superior. Mudar as coisas de lugar; valorizar o público enquanto obra; colocar a obra à serviço e à disposição do público; trazer o cotidiano pra dentro da obra; “transformar o que há de imediato na vivência cotidiana em não-imediato” (OITICICA, 1986).

Trazendo essa noção de uma arte coletiva para a realidade escolar, ao tocar no universo das múltiplas identidades, temos como intuito unir potencialidades, fortalecendo-as. Trazendo à luz questões pessoais e colocando-as para um grupo, possibilitamos a criação de mais pontos de conexão entre os alunos. Trabalhar as identidades também é perceber o processo de identificação. Essa ideia traz a sensação de que sozinho não faz sentido ser algo, pois sozinho não se é muita coisa.

O teatro tem a coletividade como um de seus princípios. As teatralidades contemporâneas têm trazido consigo características como hibridismo, autorreferência e em alguns casos, obras abertas. Com isso têm investido bastante nos processos criativos colaborativos. De acordo com o *Dicionário de teatro brasileiro*, o teatro colaborativo:

Surge da necessidade de um novo contrato entre os criadores na busca da horizontalidade nas relações criativas, prescindindo de qualquer hierarquia preestabelecida (...) Todos os criadores envolvidos colocam experiência, conhecimento e talento a serviço da construção do espetáculo, de tal forma

que se tornam imprecisos os limites e o alcance da atuação de cada um deles, estando a relação criativa baseada em múltiplas interferências.

(...) Não existe um modelo único de processo colaborativo. Em linhas gerais, ele se organiza a partir da escolha de um tema e do acesso irrestrito de todos os membros a todo material de pesquisa da equipe. Após esse período investigativo, ideias começam a tomar forma, propostas de cena são feitas por quaisquer participantes e a dramaturgia pode propor uma estruturação básica de ações e personagens, com o objetivo de nortear as etapas seguintes. (GUINSBURG 2009, p.279 - 280)

Os processos criativos contemporâneos têm sido cada vez mais socializados, talvez por isso tem-se a impressão de um deslizamento do teatro em direção a manifestações híbridas (FERNANDES, 2010). Dá-se um espaço maior às questões sociais e também voz aos considerados socialmente excluídos, dando a estas questões mais importância que ao resultado, ao espetáculo. Daí surgem também novas possibilidades estéticas. Ainda comentando sobre os processos criativos colaborativos teatrais, em *Teatralidades Contemporâneas*, Fernandes também afirma:

(...) os processos de criação teatral se desdobram em recíprocos mecanismos de intervenção direta na realidade que, em certos casos, chegam a adquirir autonomia, funcionando como microcriações dentro do projeto maior de trabalho. Essas intervenções pontuais de teatralidade operam um desvio sistemático no que se considera o mais genuíno resultado do trabalho teatral, o espetáculo, e são sintoma da multiplicação de práticas criativas não ortodoxas, cuja potência de envolvimento no território da alteridade social parece superar a força da experimentação artística. (FERNANDES, 2010. p.84)

Unindo-se a ideia de arte colaborativa proposta por Oiticica ao conceito de teatro colaborativo, essa pesquisa se propõe a desenvolver em sala de aula processos criativos colaborativos teatrais, que tem como material principal os próprios alunos colaboradores e co-criadores da obra; que além de produzirem a cena teatral também produzem coletivamente sua dramaturgia e, ao mesmo tempo, o registro desse processo é feito de forma plástica visual, numa experiência de criação, apreciação e estruturação da cena.

2.2 – Fragmento, Labirinto e Rizoma

Os três conceitos relatados a seguir são explicados por Jacques e em seu estudo são relacionados à filosofia e à sua leitura sobre a “não-arquitetura” da favela, tendo como fio condutor o olhar artístico e as obras de Oiticica.

Propõe-se aqui uma aproximação dessas noções, com o intuito de conectá-las às múltiplas identidades relacionadas ao fazer teatral e levando em consideração o contexto da sala de aula e os alunos da escola pública (oriundos de favelas, em sua maioria). Transpondo essas ideias de forma a torná-las ações práticas e propostas pedagógicas, faz-se com que o Fragmento, o Labirinto e o Rizoma propostos por Jacques deixem de ser imagens filosóficas e arquitetônicas muito complexas e distantes, passando a serem vistos como operadores conceituais relacionados à vida; sendo trazidas para o cotidiano das aulas, numa relação de apropriação e possível transformação, possibilitando os desdobramentos de suas formas originais tornando-as aplicáveis ao fazer teatral.

2.2.1 – Fragmento

A principal referência “poética-visual” de todo o trabalho foram as obras de Oiticica, em especial, os *Penetráveis*¹³. O artista plástico teve sua obra diretamente ligada à estética da favela a partir de 1964. Foi neste ano que ele conheceu a Estação Primeira de Mangueira¹⁴ e teve seu primeiro contato com o samba, com os desfiles de Carnaval e com o dia a dia da comunidade.

¹³ Termo utilizado por Hélio Oiticica para o que é chamada de *instalação* na arte contemporânea. É um espaço em forma de labirinto no qual o espectador entra e, nele, passa por experiências sensoriais referentes ao tato, olfato, audição, e até paladar, além da experiência visual. Não é uma obra de arte para ser apenas observada, sua proposta é ser vivenciada.

¹⁴ Uma das mais antigas e tradicionais escolas de samba do Rio de Janeiro. Fundada em 1928 no Morro da Mangueira, berço de grandes nomes do samba. Na página da escola, e descrita como: "(...) uma comunidade de gente pobre, constituída quase em sua totalidade por negros, filhos e netos de escravos, inteiramente identificados com suas manifestações culturais e religiosas".

A partir dessa vivência, criou os primeiros *Parangolés*¹⁵, totalmente inspirados e influenciados pela ideia fragmentária e temporal dessa arquitetura do acaso que é encontrada na favela, em sua fase intitulada “Tropicália”.

(...) a experiência na Mangueira desencadeou em Oiticica muitas descobertas simultâneas: a descoberta do samba, de uma nova temporalidade e, sobretudo, uma descoberta do corpo; a descoberta de outra forma de sociedade, não burguesa, muito mais livre, mas, ao mesmo tempo, marginal, e também muito menos individualista e mais anônima, que gera a descoberta da ideia de comunidade; e a descoberta de outra arquitetura, uma forma diferente de construir, com outros materiais mais precários, instáveis, efêmeros. (JACQUES, 2001, pp. 28-29)

O processo criativo de Oiticica representava uma eterna busca. Sua obra era sempre para ele mesmo, considerada inacabada. Ela só “acontecia” efetivamente não somente com a relação com o público, mas principalmente pela participação ativa do público em sua na obra. Segundo o próprio Oiticica:

Seria, pois, o Parangolé, um buscar, antes de mais nada, estrutural básico na construção do mundo dos objetos, a procura das raízes da gênese objetiva da obra, a plasmação direta perceptiva da mesma. Esse interesse, pois, pela primitividade construtiva popular que só acontece nas paisagens urbanas, suburbanas, rurais, etc., obras que revelam um núcleo construtivo primário, mas de um sentido espacial definido, uma totalidade. (...) Situa-se como que no lado oposto do cubismo: não toma o objeto inteiro, acabado, total, mas procura a estrutura do objeto, os princípios constitutivos dessa estrutura, tenta a fundação objetiva e não a dinamização ou o desmonte do objeto. (OITICICA, 2011, p.68)

A investigação ora apresentada, pautada nessas referências, aponta o *fragmento* como uma das noções que se articulam com o trabalho. De acordo com Jacques, o conceito de *fragmento* está relacionado à ideia de abrigo e ressalta a temporalidade das construções da favela e das mudanças contínuas que acontecem de maneira fragmentária. “A temporalidade é também a chave da fragmentação, dessa vontade contemporânea de quebrar, despedaçar, partir, explodir, esmigalhar, dividir, rasgar, em suma, de transformar em fragmento” (JACQUES, 2001, p.42). Essa imagem influenciou

¹⁵ Capas, tendas e estandartes criados por Oiticica, tendo como inspiração os abrigos da favela.

diretamente a criação dos *Parangolés* de Oiticica, que tenta retratar através de sua obra também a sua descoberta da ideia de comunidade.

Os primeiros barracos da favela são construídos com fragmentos de materiais heteróclitos, recolhidos pelo próprio construtor. Esse construtor, no mais das vezes, é o favelado, que recebe ajuda de sua família e de seus vizinhos (...) No início, o abrigo consiste sempre de uma peça única; será ampliado como o tempo e os meios do construtor (...) (JACQUES, 2001, p.23)

Trazendo essas ideias e conceitos para a prática teatral realizada na sala de aula, pode ser considerado *fragmento* toda e qualquer informação trazida para sala de aula que vai constituir o processo criativo. “É na própria vida que encontramos os estímulos para criação artística. Como as formas dramáticas estão na vida, podemos fazer esse pequeno desvio e analisá-las não apenas durante o jogo, mas também no dia-dia”. (SOARES, 2011). Elementos como: as referências e assuntos trazidos pelos alunos; os diversos jogos e metodologias teatrais utilizados e as interferências artísticas (visuais, sonoras e textuais).

Dessa maneira, a junção dessas informações formou essa colcha de retalhos que serve de suporte para o trabalho. Em sala, pôde ser criado uma espécie de “teatro abrigo” ou “Parangolé teatral”¹⁶. Com formato cênico provisório, as cenas ou experimentações cênicas não tinham a finalidade de integrar um espetáculo ou peça, nem mesmo de serem apresentadas. O intuito era a experiência de vivenciar aquele material em cena e explorar seus desdobramentos. Ao longo de algumas das experimentações, foram sendo trazidas também fotografias, vídeos, além de *causos* e histórias de família e da vizinhança que iam aos poucos formando o conjunto de fontes criativas diversas com o objetivo de acessar as questões pessoais de diferentes maneiras. Além de todo esse acervo representativo das memórias, imagens e histórias que formam o material trazido para as aulas pelos alunos, a parte docente contribuiu apresentando recursos como: jogos de integração, criatividade, conscientização corporal, além de

¹⁶ Faz referência aos abrigos da favela, como Jacques denomina suas habitações. Também se refere à ideia dos *Parangolés* de Oiticica, uma vez que essa obra foi também inspirada nos barracos. O termo é aqui utilizado de forma a ilustrar poeticamente a maneira como as cenas eram construídas a partir de fragmentos de informações, e não a utilização dos *Parangolés* em si.

referências musicais, poéticas e plásticas que foram combinadas, utilizadas e aprimoradas como material didático durante o processo em todas as suas fases¹⁷.

A ideia de *fragmento* funciona como o indutor do fazer teatral. As referências pessoais surgem como um material criativo bruto a princípio sem finalidade ou referência artística ou estética que, ao serem trazidas para as aulas e combinadas aos jogos e estímulos artísticos, vão sendo trabalhadas de acordo com as necessidades do grupo e tornam-se algo novo ao final do processo. Esse processo permitiu que durante as aulas, alguns procedimentos se aproximassem à forma como Oiticica criava seus Parangolés: as cenas eram construídas a partir de fragmentos de memórias, a partir de “restos” das vivências dos próprios alunos ou de outrem, por meio de relatos diversos das histórias que os alunos traziam consigo, costuradas pelos jogos e exercícios teatrais e provocadas por poesias, músicas ou outros estímulos artísticos.

A imagem do fragmento remete a algo que se desfez, quebrou ou rasgou. Partir dessa ideia também é questionar o que nos separa, o que nos divide em relação aos outros e a nós mesmos. Faz necessária a busca do que está *entre* e o entendimento de quais movimentos seriam essenciais para costurar essas ideias, unir essas diferenças. A beleza da colcha de retalhos está justamente no contraste dos materiais e na variedade de suas texturas e cores. Cada indivíduo é um ser fragmentado em sua essência. Não possuímos somente uma identidade, por isso a utilização do termo identidades, no plural. Somos seres plurais formados por diversos fragmentos e versões de nós mesmos. A arte é um dos caminhos que nos mostram possibilidades de transformar esses fragmentos, não com o intuito de modificá-los por completo, mas de dar novas formas a eles a partir da interação com os outros indivíduos e/ou da criação artística.

Oiticica dizia que “Criar não é a tarefa do artista. Sua tarefa é a de mudar o valor das coisas”. Pensando no indivíduo e na coletividade sem separações, o pensamento se dá de forma coletiva, através não só da interação, mas das interferências dos indivíduos. Como artista, ele configurava o ambiente propício para que o público pudesse

¹⁷ Parte desse material produzido será apresentado, nessa pesquisa, posteriormente no capítulo 3 e nos anexos.

desenvolver a criação. Desta maneira, muitas obras podem ser criadas a partir intervenção com cada indivíduo múltiplo.

O fragmento é também o lugar onde o acaso se instala, é contrário à razão, remete ao tempo do momento e se opõe ao tempo linear e previsível. A partir dos Fragmentos surgem também os Labirintos, que são, assim como a favela, espaços fragmentários, porque se transformam continuamente.

2.2.2 - Labirinto

De acordo com a visão defendida por Jacques, a favela seria então um conjunto de abrigos, espaços em movimento. Esse movimento está na forma como ela é constantemente construída e modificada; está também no percurso feito por seus moradores, na experiência de percorrê-lo. É necessária uma valorização da experiência pessoal, do próprio percurso como trajetória de um pensamento. O movimento do espaço em transformação.

Pode-se associar a ideia do *Labirinto* a essa noção de percurso. A favela também pode ser vista como o espaço da vertigem e a ideia de labirinto ajuda nessa compreensão. O labirinto na favela se forma nos espaços deixados entre os barracos. As ruas, vielas e entradas formam um emaranhado de caminhos que em sua maior parte não possuem sinalização alguma, e espaços que surgem e somem a cada dia. A favela cresce e se movimenta dentro de si mesma, rompendo suas próprias estruturas e as transformando, às vezes como uma resposta à imposição de modelos autoritários impostos pelo governo na tentativa de urbanizá-la.

Observa-se que, no cotidiano dos alunos, o trajeto de casa até a escola é quase sempre feito a pé, como também a qualquer outro lugar conhecido dentro da favela ou em seus arredores. No caminho, eles passam pelas casas de amigos e de familiares, bares, padarias, praças, escadarias, becos, campos de futebol entre muitas outras referências. De acordo com Jacques, nenhum mapa definitivo desses espaços pode ser traçado por conta das mudanças constantes na sua arquitetura, mas o morador da favela

tem em mente esses trajetos feitos por eles todos os dias, e as mudanças que ocorrem com frequência também são registradas e atualizadas sempre que necessário.

Esses espaços percorridos diariamente guardam lembranças das vivências de quem o percorre. São espaços que, além de vivenciados e conectados ao passado, também fazem parte do imaginário dos pedestres. A cada pedaço do trajeto, histórias podem ser lembradas, novas histórias certamente são vividas e possivelmente muitas outras são imaginadas. Em *A imagem da cidade*, Kevin Lynch afirma que:

Nada é vivenciado em si mesmo, mas sempre em relação aos seus arredores, às sequências de elementos que a ele conduzem, à lembrança de experiências passadas. (...) Cada cidadão tem várias associações com alguma parte de sua cidade, e a imagem de cada um está impregnada de lembranças e significados.

(...) Os elementos móveis de uma cidade, em especial as pessoas e suas atividades, são tão importantes quanto as partes físicas estacionárias. (LYNCH, 2011, p.1)

Lynch considera o transeunte um cocriador desse imenso espetáculo que é a cidade, que ele vê como um “produto de muitos construtores” (LYNCH, 2011). A população teria então um papel tão importante na construção da cidade quanto as construções de concreto. Talvez essa mobilidade do ser humano possibilite não só a interferência nesses espaços como a recriação ou ressignificação deles, a todo o momento.

Ao caminhar criamos também um espaço de expressão. Mapeamos diariamente os caminhos que percorremos e nos apropriamos desses ambientes, criando paisagens. Michel de Certeau, em “A invenção do cotidiano”, fala dos mapas que são criados pelos pedestres durante os processos do caminhar:

Vendo as coisas no nível mais elementar, ele (o ato de caminhar) tem com efeito uma tríplice função “enunciativa”: é um processo de *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre (assim como locutor se apropria em assumir a língua); é uma *realização* espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica *relações* entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos” pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como a enunciação verbal é “alocução”, “coloca o outro em face” do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores. O ato de caminhar parece, portanto, encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação. (DE CERTEAU, 1998, p.177)

Em todas as fases da pesquisa, foi realizado com cada grupo um registro artístico do percurso feito pelos alunos que aqui será chamado de “mapa afetivo”. Durante a oficina foi proposto às crianças que desenhassem o trajeto para suas casas a partir da referência da escola, de acordo com a lembrança de cada um e sem preocupação com a precisão das informações. Com a escola posicionada no centro do papel, cada aluno desenhou o trajeto de volta para sua casa, identificando-o com seu nome. Como a atividade foi feita em grupo, cada um colaborava com o outro relembrando os caminhos, incluindo casas de amigos em comum e outros lugares importantes. Alguns comparavam se moravam longe ou perto de seus colegas e quem morava em áreas mais “nobres” ou mais “carentes”. Outros desenharam mais de uma casa por não possuírem uma moradia certa ou considerarem a casa de familiares como suas.

Certeau também fala sobre o *lugar praticado*, que se dá a partir do estudo de como o homem inconscientemente estrutura espaços – a distância entre o homem e a conduta das transações diárias, a organização do espaço em suas casas e construções e por fim, o desenho de suas cidades. Esse pensador nos dá o relato de espaço a partir da inscrição do corpo. Diz ele:

A opacidade do corpo em movimento, gesticulando, andando, gozando, é que organiza indefinidamente um *aqui* em relação a um *alhures*, uma “familiaridade” em confronto com uma “estranheza”. O relato de espaço é em seu grau mínimo uma língua falada, isto é, um sistema linguístico distributivo de lugares sendo ao mesmo tempo articulado por uma “focalização enunciativa”, por um ato que o pratica. (DE CERTEAU, 1998, p.217)

Jacques diferencia o labirinto tradicional – como o Labirinto de Cnossos, feito por Dédalo, na Mitologia Grega – do labirinto da favela. Enquanto um é projetado por um arquiteto, no outro, muito mais complexo, não há plano nem projeto, nada é fixo e não há autor. O labirinto da favela está sempre em construção. Também existe uma relação entre o mito do labirinto e a dança. Dédalo inventara uma dança que imitava a sinuosidade do Labirinto de Cnossos.

A dança condensa a música e dilui a arquitetura. A dança transforma o espaço em movimento: temporaliza o espaço. A música, disciplina temporal, e a arquitetura, disciplina espacial, se casam na dança, disciplina do

movimento. O espaço labiríntico é o espaço movimento. (JACQUES, 2001, p.85)

Ainda na visão da mitologia, o labirinto é representado por Dionísio, na ordem da música e da dança, sendo antes de tudo, um estado sensorial. Antes de ser um espaço, é um caminho. A imagem de Dionísio também pode ser associada filosoficamente à própria favela, enquanto que a cidade pode ser associada à imagem de Apolo, apontando uma oposição entre instinto e ordem, espontaneidade e racionalidade.

Sob outra perspectiva, Oiticica une os dois conceitos já mencionados aqui em seus *Penetráveis*, que são construídos com os mais variados materiais (fragmentos) e onde o espectador pode manipular e escolher seu próprio percurso dentro da obra labiríntica, numa tentativa de possibilitar uma vivência estética participativa fazendo com que o espectador experiencie sua obra, valorizando-se a experiência, e não a forma. Ele também afirma:

(...) Seria a tentativa de dar ao espaço real um tempo, uma vivência estética, aproximando-se assim do mágico, tal o seu caráter vital. O primeiro indício disso é o caráter de labirinto, que tende a organizar o espaço de maneira abstrata, esfacelando-o e dando-lhe um caráter novo, de tensão interna. O labirinto, porém, como labirinto ainda é a ideia abstrata mais próxima da arquitetura estática no espaço. (OITICICA, 2011, p.32)

Na sala de aula, o labirinto é o caminho traçado pelos fragmentos que optamos por utilizar no processo colaborativo. Recorre-se à ideia de labirinto quando pretende-se visualizar esse caminho, não buscando certezas do ponto onde se quer chegar, mas buscando a tomada de consciência do percurso que já foi feito ou será ainda descoberto, através de um mapa vivo e vivenciado. Não deve haver preocupação com um objetivo final, pois ao longo do processo ele pode mudar. A partir da ideia de labirinto, assume-se a existência de diversos trajetos possíveis, dentro dos recursos criativos já levantados. Ou seja, esses recursos seriam como as paredes que desenham este labirinto. Paredes essas que apesar de trazerem a ideia de concretude, nessa proposta podem ser vistas como algo maleável que pode ser deslocado sempre que necessário. O caminho traçado pode ser sempre modificado por quem caminha, pois é quem caminha que também desenha o caminho.

2.2.3 - Rizoma

O conceito filosófico de Rizoma foi desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, trabalhado detalhadamente em *Mil Platôs*¹⁸. A partir do termo botânico de mesmo nome, o Rizoma seria um processo que possui algumas características que aproximam seus seis princípios:

1º e 2º – Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. (...)

3º – Princípio de multiplicidade: (...) uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza.

4º - Princípio de ruptura a-significante: (...) um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.

5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. (DELEUZE & GUATTARI, 1995 p.14-20)

Desta maneira constitui-se uma rede, cujas conexões são feitas ao acaso. São interações que se deslocam e se renovam a todo tempo. O rizoma não possui pontos fixos, não há noção de unidade. É um sistema aberto e voltado para o exterior, sem delimitação de começo e fim:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tabula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento metódico, pedagógico, iniciático, simbólico (...). (DELEUZE & GUATTARI 1995 p.36)

¹⁸ *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia* é uma coleção em 5 volumes que dá sequência às teses de *O anti-Édipo*, contendo todos os componentes de um tratado de filosofia clássica - ontologia, física, lógica, psicologia, moral, política e estética.

A imagem do Rizoma está relacionada à ideia de crescimento e ocupação de terrenos. Jacques associa o surgimento das favelas ao mato que cresce nos terrenos baldios. Segundo ela, “o mato sempre escapa ao projeto; ele cresce onde não se espera, instaura a surpresa” (JACQUES, 2001, p.138); também existe uma associação do Rizoma ao desenvolvimento do pensamento do artista ao criar suas obras. Ela afirma que a ocupação da favela acontece em três níveis: ocupação dos terrenos da cidade, deslocamentos das favelas e relação dos favelados com a cidade formal. A favela seria, pela sua maneira específica de se formar, considerada uma “cidade natural” enquanto que, a “cidade artificial” seria aquela projetada pelos arquitetos.

Em termos de botânica, o rizoma é o caule subterrâneo das herbáceas (...) O sistema erva/rizoma é o pensamento da multiplicidade, em oposição ao pensamento binário (...) por outro lado, o sistema erva/rizoma não tem modelo (...) O rizoma não tem imagem precisa. O que importa é mais o processo que a imagem formal, é o próprio movimento, o germinar, o crescimento, o ímpeto. (JACQUES, 2001, p. 108)

Oiticica, em seus processos criativos – principalmente após o contato com a favela –, foi aos poucos dissolvendo a ideia de obra de arte em seu trabalho e dando lugar à ideia de *experimentação artística*, procurando também não enquadrar suas obras em conceitos muito fechados de arte. Criou suas próprias nomenclaturas para o que produzia e trazia sempre propostas muito abertas, nunca podendo ser associado a algum movimento específico. Oiticica se classificava como inventor, e não como artista plástico. Buscava o que era experimental e livre, e isso se dava também a partir da participação ativa do espectador:

(...) o artista, menos que aquele que cria, é quem propõe, motiva e orienta a criação. O artista não é mais o que assina a obra, mas o que desencadeia experiências coletivas. Da participação do espectador, Oiticica passa para a criação coletiva; o que ele faz e seu próprio estatuto como artista se tornam cada vez mais difíceis de classificar. (JACQUES, 2001, p. 109)

Pra Oiticica, sua obra só faz sentido, só existe na interação com o público. É nessa interferência que a sua arte acontece de fato. Segundo a leitura do artista a partir do ponto de vista de Jacques, a participação do espectador é fundamental para a sua obra, que procura “dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de experimentar

a criação, de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significado” (OITICICA, 1986, apud JACQUES, 2001, p.110).

Nas aulas de teatro, o Rizoma traz a ideia do raciocínio aleatório, sem finalidade definida. É o pensamento múltiplo, é o que acontece que foge ao controle, como em todo processo criativo existem as conexões que se fazem independente da nossa vontade. Um encontro de imprevisibilidades. As conexões acontecem e quando percebemos, elas já estão lá. É algo vivo, pulsante. Aqui essa imagem também contribui não para impor uma forma de trabalho, pois seu intuito é justamente o oposto.

A ideia de deixar um trabalho pedagógico totalmente solto ao acaso pode causar ao docente uma sensação de desconforto, visto que, nos moldes escolares, contrapõem-se atitudes de liberdade aos paradigmas de controle e vigilância. A instituição, em nome da disciplina, muitas vezes exige uma postura autoritária de seu corpo docente. Foucault, em *Vigiar e Punir*, afirma que:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, “corpos dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1999, p.119)

Em outras palavras, a disciplina recria corpos obedientes e não-criativos. O corpo dócil seria um corpo útil para executar, porém não para criar ou questionar. Um corpo criativo seria um corpo livre de amarras. Por isso, é necessário que o professor de Artes esteja sempre atento e consciente de que um ambiente emancipatório se torna mais propício à criação. É necessária a demarcação de um território de livre experimentação na sala de aula de artes, disponibilizando dentro da escola um espaço que seja confiável para alunos, para que eles se sintam seguros e tenham disposição e autonomia para criar.

Nesse sentido, podemos pensar no rizoma como proposta de promoção dessa autonomia, deixando que no momento de criação não haja censura de ideias ou

propostas; que a criação corra livre e que se dê de uma maneira desordenada, por mais que essa palavra possa parecer assustadora no começo. Muitas vezes, como professores, tentamos impor uma ordem na sala de aula, mas é importante ao menos tentar que os momentos de criação se deem com liberdade para que os alunos possam se apropriar de seus discursos criativos, na tentativa permanente de desconstruir os modelos disciplinadores da instituição escolar.

O processo criativo acontece de maneira a fazer com que os alunos participem ativamente da criação das cenas, sendo, de certa forma, uma das principais matérias-primas, trazendo referências que poderiam ser utilizadas e combinadas aleatoriamente, de maneira experimental e sem seguir um modelo pré-definido. Sendo assim, o conceito de Rizoma, que traz a ideia de rede, foi tomado como referência com o intuito de possibilitar o aprendizado como produção coletiva, valorizando a experiência sensível e os múltiplos processos de troca, possibilitando a transformação dos conceitos dos quais nos apropriamos para criar algo diferente.

As obras de Oiticica eram proposições abertas, que desprezavam o raciocínio mecanicista e valorizavam os acontecimentos simultâneos e aleatoriedade. As conexões feitas em suas obras seguiam uma dinâmica fluida e não-hierárquica. Seu pensamento e suas criações caminham na contramão da disciplina e do autoritarismo, contra o mecanismo que torna nossos corpos mais obedientes e mais úteis. Diz Foucault:

O corpo humano entra numa máquina de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política" que é também igualmente uma "mecânica do poder" está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 1999, p.119)

O pensamento rizomático é aquele que foge ao controle e possibilita que, no momento da criação, não exista a preocupação ou necessidade de “fazer sentido”, dentro da lógica comum. O pensamento criativo cria sua própria lógica, por assim dizer. Uma ideia não necessariamente depende da outra. Ideias e conexões se criam e é possível que híbridos se encontrem sem se colidir. Não há necessidade de ressaltar oposições. Basta querer conectar uma ideia a outra e a conexão está feita. É a partir dessa “rede de incertezas” (ou do não compromisso com a certeza), que se torna possível ter um

ambiente onde não há receio em criar e em trazer à tona pensamentos e expressividades sem pré-julgamentos. O pensamento artístico se dá plenamente quando está aberto à aleatoriedade, quando faz conexões não racionais esquematizadas ou aparentemente fogem à lógica.

Mediante uma era onde as incertezas são a tônica, existe um anseio em estar sempre ao lado da razão, uma vez que “a noção de verdade pertence à retórica de poder” (BAUMAN, 1998). É necessário se pensar sobre como a busca pela verdade seria então uma busca pelo poder. Esse trajeto em geral não admite falhas e ignora o papel do erro na construção do saber. Essa busca se torna excludente, ao definir que poucos podem ter acesso a ela. É importante que nesse processo de busca pelo saber e acesso ao poder, leve-se em consideração os pontos de vista, as diversas possibilidades, as *verdades*.

(...) e porque a pluralidade das verdades deixou de ser considerada um irritante temporário, logo destinado a ser deixado para trás, e porque a possibilidade de diferentes opiniões podem ser não apenas simultaneamente *julgadas* verdadeiras, mas ser de fato simultaneamente *verdadeiras*. (BAUMAN, 1998, p. 147)

A seguir, falaremos sobre os *CoLabirintos*, que unem os conceitos acima numa proposição pedagógica aberta. O *Fragmento* se apresenta nas ideias trazidas para o processo e todo tipo de referência e interferência utilizada nas cenas. O *Labirinto* é o material em si, as placas onde serão registradas as informações mais importantes do decorrer do processo, tornando-o um registro visual. E o *Rizoma* está na proposta de uma estrutura aberta de raciocínio livre que permite que os caminhos tomem qualquer rumo possível, podendo inclusive reposicionar as peças para apontar novos caminhos.

Na apropriação dessa ideia que propõe como base o aspecto visual e concreto, foi possível criar um material plástico que possibilita ao professor/diretor e aos próprios alunos a criação e o registro dos processos criativos de maneira experimental, assim como o seu acompanhamento, podendo complementar ou até substituir os roteiros escritos das montagens tradicionais e trazendo a possibilidade da participação dos alunos de maneira mais efetiva a partir do manuseio desses materiais.

2.3 - Os *CoLabirintos* como práxis pedagógica

Os conceitos de Fragmento, Labirinto e Rizoma analisados anteriormente, quando combinados e relacionados ao fazer teatral serviram como motivação para a criação do material para processos colaborativos labirínticos, os *CoLabirintos*, tendo como inspiração visual a obra de Oiticica.

O material tem como intuito propor uma abordagem experimental de processo criativo e auxiliar os projetos desenvolvidos no chão da escola, nas aulas de teatro. Foi especialmente pensado e elaborado dentro e para o contexto das escolas públicas do Rio de Janeiro, considerando suas particularidades – o que não exclui a possibilidade de sua aplicação em outros contextos. Uma vez que, atualmente dispõe-se de pouco material pedagógico pensado e desenvolvido para os conteúdos de Artes em geral, faz-se necessária a preocupação com a elaboração dessas aulas, principalmente nos conteúdos práticos que envolvem muitas vezes criação de cenas e processos criativos em grupo.

Observa-se que, nesse contexto escolar acima citado, o professor de Teatro recentemente chegado à escola e iniciante na sua trajetória docente, ao ingressar, acaba se deparando com diversas dificuldades no que diz respeito à estrutura escolar. Raramente existe à sua espera algum material pedagógico que possa servir de ponto de partida. Na maior parte das vezes, é o próprio professor quem cria seu acervo e traz consigo algum repertório de jogos e atividades teatrais. Porém, na prática, esse repertório se esgota muito rapidamente, tornando-se insuficiente para atender às demandas das turmas que se configuram em grupos bastante heterogêneos com faixas etárias bem diferentes. Essa complexidade, além de causar impacto pode suscitar a sensação de insegurança em profissionais com pouca experiência de campo.

Através do uso desse material plástico, o professor poderá visualizar o(s) processo(s) criativo(s) que desenvolve com os alunos, podendo acompanhar sua evolução progressivamente, sem deixar para trás nenhuma etapa e principalmente podendo repensar, reorganizar e refazer sua estrutura sem que informações importantes sejam deixadas para trás. Mesmo que no produto final o grupo decida deixar de fora alguma cena ou ideia, de alguma forma, plasticamente ela não se perde e existe a possibilidade de retomá-la ou aproveitá-la em outro momento. Ao final de cada etapa do

processo, a turma e o professor terão um registro artístico não convencional traçando toda a trajetória do trabalho. Considerando a perspectiva do professor também como “*bricoleur*”, termo já citado nesse trabalho, tais procedimentos entram em consonância com o fazer e refazer do planejamento e dos caminhos a serem percorridos.

Explorar a ideia de labirinto visualmente e concomitantemente à cena amplia as possibilidades de se trabalhar tanto o espaço físico quanto o espaço subjetivo. Imaginando um percurso labiríntico onde é preciso tomar decisões como: por qual caminho seguir e que elementos podem formar esse caminho. Tal concepção pode proporcionar a oportunidade ao aluno perceber que cada decisão implica num possível resultado e que, a partir de cada combinação de elementos se cria um novo caminho, gerando por sua vez resultados diferentes. Sobre essa ideia, Carmela Soares, em *Pedagogia do Jogo Teatral: Uma poética do efêmero*, afirma:

Ao explorar objetivamente o espaço externo, mudanças e transformações se processam também no espaço subjetivo. A maneira como me coloco no espaço altera minha forma de sentir; ou a maneira como me sinto me faz ocupar determinados lugares no espaço. O trabalho com o espaço está carregado de simbolismo, nele são expressas atitudes, modos de pensar e sentir o mundo e a si mesmo. (SOARES, 2010, p. 115-116)

Essa transformação do espaço subjetivo se dá muitas vezes dentro do que move esse tipo de processo criativo teatral na sala de aula. Quando se trata de informações trazidas pelos alunos, sejam elas histórias pessoais, ou de familiares, ou então assuntos que eles sentem necessidade de abordar e que muitas vezes não encontram espaço para isso (nem na escola, nem na família), é na sala de teatro que esses assuntos podem surgir a princípio como temas para as cenas, gerando muitas vezes um debate saudável e mais ainda as transformações internas.

É nessa hora que as múltiplas identidades entram em ebulição e os alunos criadores se confrontam com eles mesmos. É sempre interessante quando há uma discussão sobre um assunto importante para os alunos, mas é ainda mais profunda a experiência de trazer esse assunto para a cena onde ele não só é discutido, mas é vivenciado, desdobrado e explorado de diversos ângulos. Isso vai para além do que um simples debate pode alcançar.

Os *CoLabirintos* trazem o espaço para prática, e de alguma forma trazem para sala de aula a memória que o espaço urbano imprime nos corpos. Traz a visualidade para a criação teatral, transformando em objeto (palpável) as experiências criativas relacionadas à cena, podendo ou não interferir diretamente nela, mas certamente contribuindo para sua melhor compreensão, apreensão e registro do processo como um todo. Ele é versátil no que se refere a possibilidade de estruturar um processo e registrar os caminhos percorridos ao longo dele. Cada “experiência *CoLabiríntica*” será única tanto no aspecto criativo da cena, quanto no aspecto organizacional da maneira como será feito o registro. O percurso da criação das cenas ou experimentações cênicas se torna então visualmente um labirinto, a partir de um material que pode ser manuseado e modificado durante o todo o processo criativo. Ele (o *CoLabirinto*), na verdade, passaria a ser mais uma face do processo, podendo – e isso fica a cargo do professor/diretor –, ser utilizado como seu norteador ou apenas como um registro criativo. Pode-se partir *do* labirinto ou *para* ele.

Partir *do* labirinto seria iniciar o processo criativo a partir dele, já pensando nos elementos a serem trabalhados como os fragmentos (que são as paredes dos *CoLabirintos*), e “brincando” de combiná-los experimentando possibilidades até que se tenha um resultado satisfatório. Já partir *para* o labirinto, seria realizar um processo da maneira tradicional e depois registrá-lo separando cada elemento por categorias como fragmentos (paredes) e depois os posicionando no espaço de forma a reproduzir a ordem dos acontecimentos, possibilitando assim uma visualização geral do processo.

Na prática, resgatando a referência das obras de Oiticica, são utilizadas diferentes cores para definir categorias e temas, facilitando a organização. Desta forma, é possível registrar todo o processo criativo com todas as suas etapas, podendo inclusive experimentar a reorganização das mesmas, sem que se perca o que foi feito. Uma vez que se refaça o labirinto, o processo é visto de outro ângulo, outras possibilidades são criadas e inevitavelmente, outros resultados podem ser obtidos.

Em cada parte desse labirinto, vão sendo registradas por escrito todas as ações. É interessante que cada uma seja registrada individualmente, separadas por cores ou texturas tanto para facilitar sua visualização, como para tornar possível a sua maleabilidade. Assim, aquela informação fixada num lugar é de caráter temporário e

transitório. Esse registro também acaba tornando-se um produto plástico, um *portfólio* criativo e palpável.

A proposta é trazer para dentro do labirinto a junção da ideia dos conceitos definidos anteriormente, de forma a transformá-los num sistema aberto e adaptável a qualquer processo criativo, sendo o professor/diretor livre para sistematizar seu trabalho sozinho ou com a colaboração dos alunos, da maneira que achar mais adequada.

Os *CoLabirintos* têm como proposta um sistema aberto em evolução que pode apontar vários caminhos que são traçados visualmente em conjunto aos poucos e que vai se alterando enquanto é construído, que pode inclusive ser reconstruído, reorganizado e desconstruído durante todo o processo. A todo tempo, novos elementos (fragmentos) e ideias podem surgir e interferir na estrutura como um todo. Cada labirinto será único, com múltiplas possibilidades de caminhos que serão percorridos com facilidade por seus criadores.

O material, que deve ser elaborado pelo próprio professor com ou sem a ajuda dos alunos, também se propõe a ser mais um recurso para a sala de aula e um facilitador na aplicabilidade de exercícios já existentes assim como uma possível ferramenta para construção de novos jogos e novas abordagens de aula em conjunto com o grupo e a partir das demandas que ele apresenta. Os *CoLabirintos* podem servir inclusive como ponte de interação com outras aulas. Pode interferir e somar a outras aprendizagens e podem se apropriar de outros conteúdos como, por exemplo, uma integração entre Artes Cênicas e Artes Visuais.

2.4 – Modos de usar

A seguir, algumas sugestões detalhadas para a utilização dessa ideia aberta batizada de *CoLabirintos*. São sugestões e não um manual ou uma receita a ser seguida, visto que cada professor que se dispuser a trabalhar dentro dessa proposta o fará de maneira própria e única. Aqui serão compartilhados apenas alguns recursos e princípios

básicos da ideia inicial, sem a pretensão de reproduzir uma cartilha ou um método. Não há regras ou ordens fechadas. Ao contrário disso, tudo aqui pode e deve ser revisto, feito e repensado. Esse é só o início de um movimento que terá reverberações quando experimentado em sala de aula e certamente essas possíveis experimentações serão mais ricas que esse primeiro material. Os *CoLabirintos* são apenas “sugestões metodológicas” que têm como princípio a criação colaborativa, propondo-se a ser uma obra aberta. Soares diz:

Por isso muitos educadores ao sistematizar uma experiência pedagógica, nos alertam para o risco de transformar uma metodologia num receituário de normas e regras fechadas. Na prática acabamos por reinventar todos os métodos. Não existem receitas, métodos ideais para se ensinar teatro na escola. O mais importante é aprimorar em si mesmo o que se pretende atingir com os próprios alunos, ou seja, desenvolver sua própria capacidade de jogo. (SOARES, 2011, p.111)

Para profissionais que lidam com o ensino do Teatro ou outros que desejem se apropriar desse material, as brechas de acesso estarão abertas para a experimentação, as testagens, as inúmeras formas de usá-lo, reinventando dentro de suas possibilidades, compartilhando assim suas ideias com seus grupos de alunos ou afins.

Algumas recomendações como, por exemplo:

- 1- Separe um tempo para elaborar o material plástico. Caso não haja tempo ou estrutura para elaborar o material, mais adiante estarão disponíveis algumas imagens (Anexo), basta imprimir, recortar e dobrar. Elas podem ser coloridas pelos próprios alunos.
- 2- Se você tem mais disponibilidade de tempo ou mesmo destreza para atividades manuais, é recomendado que seja elaborado cada parte do seu material, experimentando possibilidades de tamanhos, texturas e cores, misturando materiais.

Apresentação do material:

O material plástico dos *CoLabirintos* consiste basicamente em placas ou lâminas quadradas ou retangulares coloridas, que são organizadas formando as paredes do labirinto, uma base também retangular ou quadrada (como um tabuleiro de jogo) e algo que ajude a manter as placas em pé. Deve-se pensar que essas placas precisam ser

preferencialmente colocadas na vertical para que possam ser visualizadas de forma a recriar essas paredes. Para ilustrar melhor, segue abaixo, uma imagem de uma maquete de uma obra de Oiticica:



Maquete para Magic Square Nº5, Invention of Colour, 1978 – Hélio Oiticica

Tendo essa imagem como parâmetro para a criação dos CoLabirintos, sugere-se que se construa uma espécie de maquete (os tamanhos podem variar, mas é importante pensar em algo que facilite o manuseio). Essas paredes do labirinto podem ser feitas com materiais simples como papel, ou mais elaborados, como placas feitas em acrílico, por exemplo. Estamos aqui considerando o material que for mais acessível e mais próximo da realidade das salas de aula. O professor pode inclusive pedir a colaboração dos alunos na elaboração dos seus CoLabirintos, que podem ser feitos com materiais reutilizados, como caixas de fósforo – que aliás tem um formato ótimo para essa proposta, pois podem facilmente ser apoiadas de lado ou em pé –. Essas paredes que vão sendo formadas devem estar apoiadas em uma superfície onde possam permanecer posicionadas na vertical, de preferência de maneira fixada e removível, que possibilite modificar suas posições caso seja necessário (por exemplo, uma superfície de velcro, ou então uma plataforma de metal para trabalhar com placas imantadas em suas bases). Tudo depende da criatividade, do tempo disponível, dos materiais e das possibilidades que cada realidade apresentar.

As placas podem ser coloridas. As cores tornam o material visualmente atrativo e auxiliam, podendo cada uma representar uma categoria de informação e cada placa

representar um conteúdo específico trabalhado naquele encontro. Por exemplo: amarelo para *jogos teatrais* (Numa placa amarela se escreve então o jogo teatral feito naquele dia); branco para *material trazido pelos alunos* (Numa placa branca se escreve “história da avó da Maria” ou “manias da Julia”, remetendo as histórias trazidas pelas alunas); laranja para *músicas* (Placa laranja com o nome da música) e rosa para *interferências poéticas* (Placa rosa com o título da poesia). O professor ou o aluno responsável escreve o conteúdo específico trabalhado no dia em cada placa correspondente e ao final de cada ensaio essas placas são posicionadas numa plataforma e estará construída mais uma parte do labirinto.

Pode-se estabelecer também que cada reta do labirinto corresponde a um período (que pode ser um dia de ensaio, uma semana, um mês), facilitando a localização das ações no tempo. Mas também pode ser estabelecida outra maneira de se indicar cada período no espaço, como por exemplo fazer um desenho de dentro pra fora formando um labirinto espiralado.

Essas escolhas ficam a critério do professor e dos alunos que estão elaborando o material. Tudo também vai depender do tamanho do processo, da quantidade de fragmentos que serão usados (Jogos, exercícios, textos, dentre outros. Quanto mais interferências ou fragmentos utilizados e quanto mais tempo o processo durar, mais colorido o labirinto ficará), e da frequência de encontros do grupo envolvido na criação. No exemplo a seguir, a partir da imagem de outra obra do artista, palavras referentes aos fragmentos utilizados foram escritas em cada peça da obra, pensando na divisão de categorias por cores. Desta maneira, fica mais fácil a visualização de cada elemento:



Invenção da cor, Penetrável Magic Square #5, De Luxe, 1977 – Hélio Oiticica

Posicionando as placas a cada nova experimentação, a ideia é que vá se desenhando esse CoLabirinto a cada encontro a partir das colaborações e interferências de todos. Geralmente, nas turmas regulares, existem alguns alunos que são extremamente tímidos e/ou têm muita dificuldade de entrar em cena, preferindo muitas vezes assumir funções no *backstage*. Então, pode-se também convidar esses alunos para serem responsáveis por esses registros, assim como pela criação e manipulação desse material.

O Labirinto também pode ser pensado como uma proposta de jogo: dividindo uma turma em grupos, separam-se os elementos (jogos, trechos de textos, interferências musicais e outros fragmentos), por cores (nas placas coloridas). Cada grupo terá placas com as mesmas informações, porém cada labirinto deverá ser montado da maneira que o grupo preferir, ou seja, as placas serão posicionadas em ordem diferente por cada grupo, gerando assim diversas possibilidades de resultados.

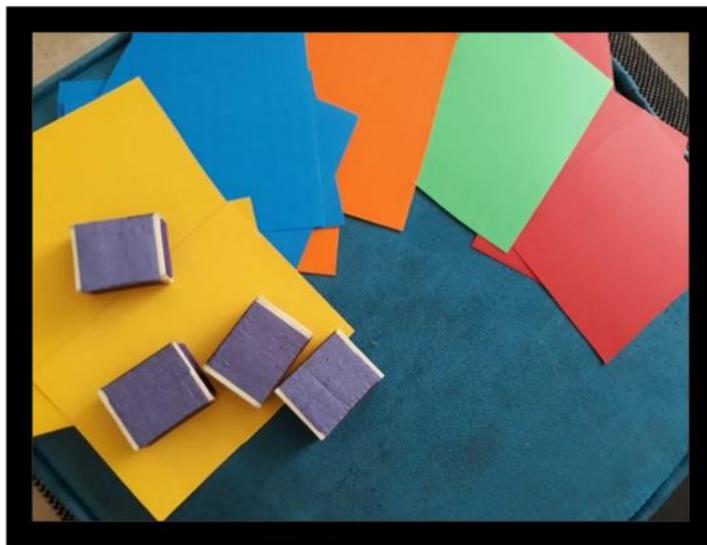
O professor pode optar por construir e manusear seu labirinto sozinho para criar um arquivo próprio, um portfólio para cada turma, mas acredito que a participação do aluno enquanto co-criador, tanto da obra teatral que está sendo encenada quanto da *obra-registro* que está sendo elaborada, seja uma experiência mais rica e interessante. Ao final do processo, o grupo conseguirá visualizar tudo que foi criado sem perder nenhuma parte do trajeto podendo, inclusive, alterar a ordem de acontecimentos e ações, criando a possibilidade de outros resultados.

Materiais já experimentados nesse processo:

- **Post-its:** Por serem práticos e coloridos. Como já possuem cola, podem ser dobrados de forma a se criar as paredes e a cola mantém o papel fixado na base. A desvantagem do post-it é a pouca durabilidade. Foi utilizado como primeiro protótipo dos CoLabirintos;

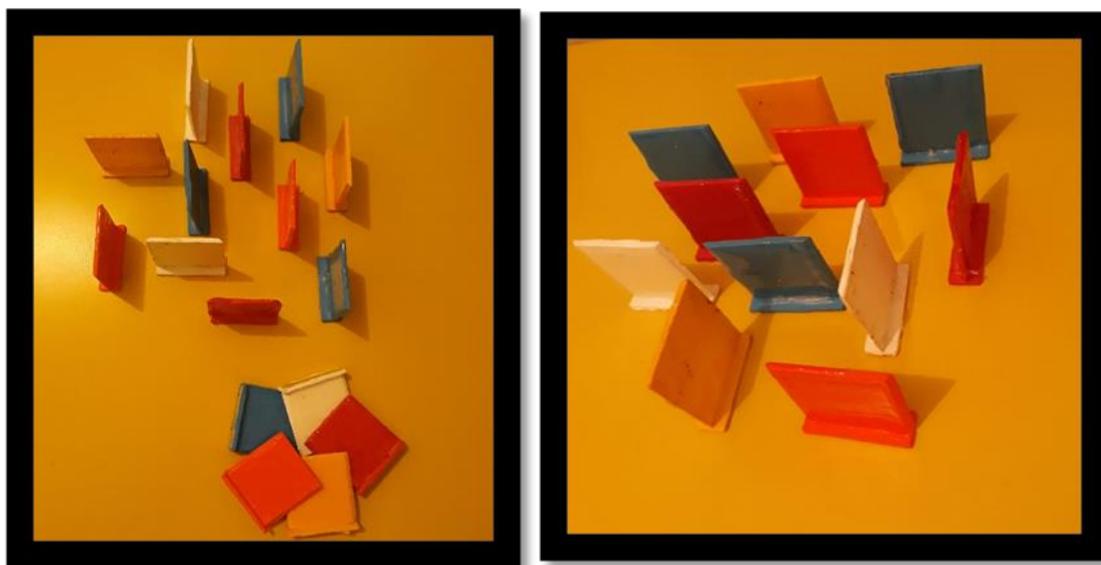
- **Caixas de fósforo:** Forradas com papel colorido e encapadas com papel *Contact* transparente, o que possibilita a escrita com caneta de quadro, podendo remover a tinta para o material ser reutilizado. Neste caso, foi utilizado como tabuleiro uma caixa de papelão que também servia para guardar as caixinhas/placas que não estavam em uso. A parte de cima da caixa foi forrada com velcro e as bases das placas coloridas

também, facilitando tanto a sua fixação como o deslocamento das peças de lugar sem danificar o todo.



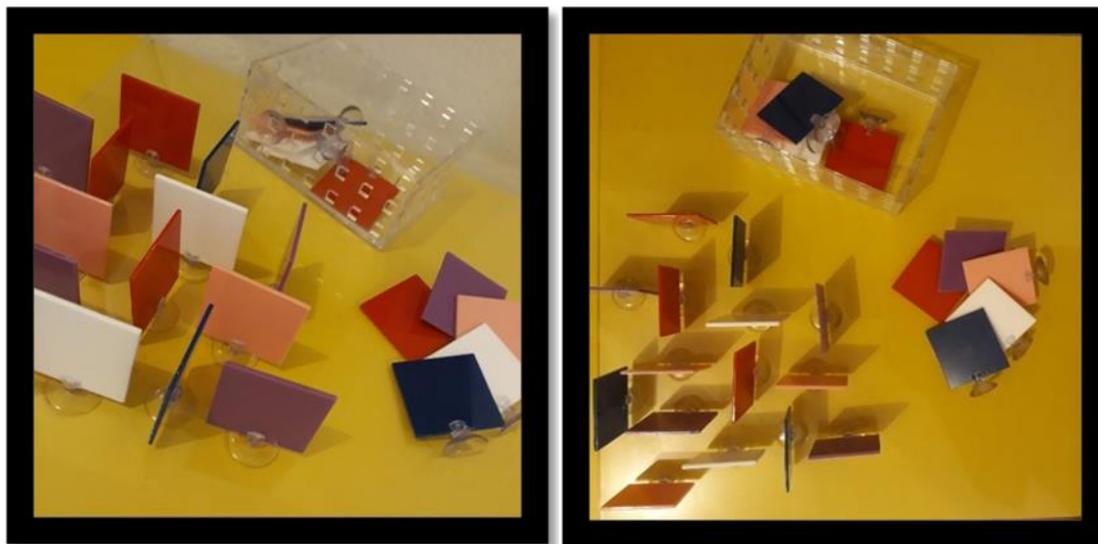
Material para protótipo de caixas de fósforo

- *Placas de mdf*: Pintadas e cobertas por uma camada de resina, com a mesma finalidade do Contact, porém, a resina não aceita muito bem a caneta. Ainda assim, o mdf colorido é um material visualmente interessante e relativamente acessível, então valeria a pena testar outras possibilidades de como escrever as informações nele (ou talvez realizar essas anotações em um papel, com uma legenda por cores, para não danificar o material);



Protótipo CoLabirintos em mdf

- **Plaquinhas de acrílico:** Seria o “material ideal”, pois são leves, podem ser encontradas de diversas cores, seu material aceita bem a caneta de quadro, porém, é um material pouco acessível. Nessa experiência foram feitas plaquinhas de 5x5cm, coladas posteriormente em ventosas, possibilitando sua fixação no tabuleiro também de acrílico. Esse material possibilita a reutilização em diversos processos diferentes.



Material dos CoLabirintos em acrílico

Outras possibilidades: A partir de qualquer material reaproveitável ou de fácil acesso, como: tampinhas de garrafa, fôrmas de docinho, E.V.A., sobras de cartolina colorida, etc. Esse tipo de material reutilizável é sempre interessante por ser sustentável e porque é mais fácil de conseguir em quantidade. Os alunos não costumam ter problemas em consegui-los e podem ajudar bastante trazendo esses materiais, que além de tudo possuem custo zero.

Também é possível experimentar outras maneiras de montar seu mapa labiríntico, sem ter necessariamente as paredes citadas aqui. Eles podem apontar caminhos planos, podem ter texturas diversas, podem inclusive ser feitos em “tamanho real”, caso haja uma sala ou espaço disponível. As possibilidades são múltiplas, assim como cada vivência labiríntica também será. Mesmo em um processo mais fechado, como, por exemplo, uma encenação de um texto já existente, os CoLabirintos podem servir para registrar as marcações de cena, a trilha sonora e os adereços utilizados em

momentos específicos. A maleabilidade dessa metodologia torna incalculável as suas possibilidades de aplicabilidade.

CAPÍTULO 3 – RELATOS DE EXPERIÊNCIA

“Aspiro ao grande labirinto.”

(Hélio Oiticica)

Os relatos de experiência a seguir, narram a trajetória desse estudo desde a sua primeira inspiração até a experiência mais recente. Como explicitado no capítulo anterior, muitas referências foram usadas como o que chamamos aqui de *fragmento*. Dentre elas, jogos teatrais e metodologias que auxiliaram nessa trajetória em direção às questões da identidade. Cada metodologia utilizada, combinada a outros conteúdos da pesquisa, tinha como intuito acessar teatralmente os temas abordados, facilitar a interação do grupo, a noção de pertencimento, a criação livre e a autonomia. Os alunos que passaram por esses experimentos tiveram contato com um pouco da técnica dos *Viewpoints*, dos jogos teatrais de Viola Spolin e Olga Reverbel, e dos “exercícios estúpidos” de Sotigui Kouyaté, entre outras metodologias.

Também chamado de sistema, a técnica dos *Viewpoints* pode ser aplicada em qualquer processo criativo. Um de seus aspectos mais importantes – a relação com o outro – amplia as possibilidades criativas, fazendo com que o grupo tome decisões orgânicas em conjunto. A prática e a aplicação do *Viewpoints* geram a conexão. Conexão de ideias, de imagens, de raciocínios. Estar conectado é estar provocando estímulos e reações, é estar agindo e reagindo ao mesmo tempo, sem saber ao certo onde começa o movimento, e, de alguma forma, não deixando que ele termine.

O *Viewpoints* alivia a pressão de ter que inventar tudo por si mesmo, de gerar tudo sozinho, de ser interessante e forçar a criatividade. O *Viewpoints*

permite que nos entreguemos, que possamos cair em um espaço criativo vazio e confiar que há algo lá, outra coisa além do nosso próprio ego ou imaginação, para nos pegar. *Viewpoints* nos ajuda a confiar em deixar algo acontecer no palco, em vez de fazer acontecer. A fonte para a ação e invenção vem até nós a partir dos outros e a partir do mundo físico ao redor de nós. (BOGART, 2005, p. 20).

Os Jogos Teatrais de Viola Spolin e Olga Reverbel fazem parte da formação e do repertório da maioria dos atores e professores de Artes Cênicas do país. Spolin enfatiza a função educacional do jogo tradicional, um patrimônio cultural que pertence à memória coletiva. “Jogos teatrais são ao mesmo tempo simples divertimento e exercícios teatrais que transcendem ambas as disciplinas para formar a base de uma abordagem alternativa para o ensino/aprendizagem” (SPOLIN, 2008, p.20).

Reverbel, adepta de uma metodologia voluntária, ativa, global e coletiva, respeitava acima de tudo as individualidades de todos os sujeitos envolvidos e tinha por objetivo a formação através da cultura, partindo da liberação da personalidade pela espontaneidade. Para a autora, “As atividades de expressão liberam a personalidade pela espontaneidade e formam-na pela cultura (...) inscrevem-se num contexto contemporâneo e social”. (REVERBEL, 2001, p.132)

Sotigui Kouyaté, por seu título de griot, tinha como principal função social ser o porta-voz dos conhecimentos ancestrais que perpetuavam conceitos éticos através de contos, ditados e conselhos. Nessa sua missão de transferência de conhecimento, criou exercícios de sensibilização e escuta, os chamados “Exercícios estúpidos”, que foram assim batizados porque além de possuírem fundamentos muito simples, não pretendiam passar pelo aspecto racional.

(...) em relação à ligação dos exercícios “estúpidos” com o que temos de mais primitivo na nossa formação, ou seja, com a nossa infância, período no qual ainda não estamos revestidos de couraças, vícios e verdades absolutas, penso que estes exercícios buscam mostrar que a única forma de vencer o medo é ousar, arriscar. E isto ocorre quando aceitamos jogar. E o jogo se faz principalmente quando aceitamos a sabedoria do nosso corpo, na sua

memória, naquilo que ele traz de mais primitivo. É preciso deixar o corpo agir. (BERNAT, 2013, p.163)

Vale ressaltar que, a cada nova tentativa de aplicação desse projeto, foram surgindo novos desafios e demandas. Com isso, foram se revelando novas possibilidades. Houve um momento em que a ideia de labirinto e a referência plástica de Hélio Oiticica ressurgiram como inspiração para a criação de um material plástico. Na verdade, a informação sempre esteve lá, só precisou ser redescoberta e repensada. Havia a necessidade de criar um material para trabalhar esses conteúdos, mas não se sabia como chegar até ele. A resposta estava no próprio caminho.

Os CoLabirintos não são aqui considerados um resultado fechado, e sim uma proposta aberta com ideia de continuidade. Ainda assim, existe toda uma trajetória que justifica a criação desse material. A partir da experiência em sala de aula a cada vez sendo adaptada às realidades apresentadas, foi surgindo a necessidade de ir modificando os conteúdos e adaptando-os para cada novo grupo. Ao chegar nesse ponto desta trajetória, se fez necessária a criação de um material que pudesse auxiliar na aplicabilidade destes conteúdos. A busca por instrumentos que pudessem ajudar na parte prática, fez com que as referências visuais do início do processo retornassem de outra forma e assim o *labirinto* se fez presente novamente.

3.1 – Cidade de Deus

Em 2012, no início dessa trajetória, um pequeno grupo de alunos com idade entre 10 e 12 anos participou da oficina de criação artística intitulada “Identidade”. Os encontros aconteciam uma vez por semana na escola. O planejamento da oficina (Apêndice A) foi feito de acordo com os resultados obtidos a cada encontro, a partir do retorno dos alunos. Já era sabido quais conteúdos seriam abordados, mas a forma como a oficina ia se dar se construiu processualmente, a cada encontro.

O convite foi feito seguido de algumas explicações sobre alguns critérios e tópicos a serem abordados na oficina, tais como: “como eu sou - meu perfil”, “como eu vejo o mundo” “o que eu mais gosto de fazer”, “meu gosto musical”, “meu dia a dia”, “o meu lugar”, “minha família”, “meus amigos”, e outros assuntos que envolviam questões sobre a identidade e o entorno das crianças, assim como os aspectos positivos e negativos do contexto no qual elas se inserem. Os alunos convidados tinham como perfil além da idade (eram os mais velhos da escola), boa participação em sala de aula, interesse por conteúdos teatrais, facilidade para colocar suas opiniões e expressividade.

Em cada encontro foi apresentado um tema, que foi explorado a partir de exercícios, propostas, jogos teatrais, de criatividade, expressividade e improvisações, tanto individuais como de grupo. Cada aluno pôde, de acordo com a proposta do dia, expor sua opinião e sua vivência daquele assunto.

A oficina trouxe a proposta de um mergulho no autoconhecimento, uma experiência de desenvolvimento pessoal e artístico, onde o participante poderia representar sua visão de mundo através de sua sensibilidade e criatividade. Desde o seu início, não se configurou o objetivo principal de exibir as criações que apareceram durante o processo. O resultado seria o processo em si. Porém, para todo material criativo produzido existe sempre a possibilidade de apresentação para a comunidade escolar posteriormente, sob a forma de cenas teatrais, exposições ou vídeos, de materiais individuais ou de grupo, desde que haja o interesse dos alunos envolvidos em realizar o que seria um segundo momento com ensaios e apresentações.

O objetivo era chegar a um lugar de confronto da visão do professor com a visão que eles mesmos têm de si e da favela, assim como o estudo das intensidades resultantes das experimentações feitas em sala de aula e o registro das criações e colocações dos alunos, buscando compreender as nuances de sua expressividade, apontando questões do contexto da favela e da escola dentro da favela. Desta maneira, tornou-se possível a investigação das especificidades características destes alunos e do espaço onde eles vivem a partir do ponto de vista deles mesmos, avaliando as intensidades resultantes das experimentações feitas em sala de aula, e registrando suas criações e colocações.

Antes mesmo do primeiro encontro, os alunos já demonstravam muita curiosidade em saber quais seriam os conteúdos da oficina. Ao esbarrar com eles pelos corredores da escola, uns perguntavam: “quando começa?”, outros diziam ansiosos: “é amanhã, tia!”, e alguns também queriam saber se fariam cenas para apresentar para a escola; sempre muito apreensivos. Também era perceptível certa cumplicidade da parte deles, que, como futuros participantes da Oficina, se sentiam importantes por terem sido “selecionados” para a aula, e aparentavam autoestima mais elevada.

Foram convidados para a atividade alunos de três turmas diferentes, ou seja, nem todos eram amigos que compartilhavam as atividades do dia a dia escolar. Isso contribuiu para certa inquietude em relação aos colegas desconhecidos.

A oficina começou de uma maneira interessante (e que depois se tornaria parte da rotina): antes de iniciarem as atividades, os alunos e eu almoçávamos juntos. Já nesse primeiro momento mais informal, era possível ter um contato com os alunos diferenciado do contato de sala de aula. Foi criado o hábito de recapitular a aula anterior no início de cada aula, tentando relembrar os exercícios e atividades que mais marcaram, trazendo palavras que buscavam definir as sensações e as impressões que ficavam retidas na memória, o que também ajudava a situar os alunos que, por algum motivo teriam se ausentado. Quase sempre era pedida uma atividade para ser feita em casa, e que seria útil para a aula seguinte.

No início, a presença da câmera (que era utilizada para registrar os encontros e tomar notas posteriormente) gerava excesso de acanhamento em uns e extroversão demais em outros; o que poderia ser interpretado como certa insegurança que eles tinham ao perceberem que estarem sendo filmados. A câmera, aos poucos, foi se tornando somente uma informação a mais. A timidez e o exibicionismo também poderiam ser causados pela dificuldade de falar de si. Como a oficina tratava do tema “identidade”, poderia ser que eles tivessem receio de se expor. Mas, a cada novo encontro, era notável o aumento da confiança dos alunos em relação a si mesmos e ao grupo. Dessa forma, a capacidade criativa que juntos eles possuíam também ia se fortalecendo e a câmera passou a ser só mais um detalhe.

Durante a pesquisa, pretendia-se chegar a um lugar onde se pudesse confrontar a visão externa em relação àquele espaço e àqueles corpos a partir do contato com os alunos, com a visão que eles mesmos tinham de si e do contexto onde eles viviam.

Em uma análise mais subjetiva, o que mais chama atenção ao entrar na Cidade de Deus é o clima instaurado no lugar. Existe ali uma atmosfera realmente diferente. Lá dentro é de fato uma cidade, que funciona de forma independente, uma nova ordem, diferente da cidade formal. E esta cidade possui um ritmo que conduz quem vive dentro dela, – cabe fazer uma analogia ao funk e ao samba, ritmos musicais que surgiram no ambiente da favela. O caminho conduz ao caminhar gingado do favelado. O espaço interfere e dá origem ao corpo “sinuoso”, a gíngama vem da relação do corpo com as curvas das ruas, vielas e becos sem sinalização, pelas calçadas com pouco espaço (muitas vezes bloqueadas por carros estacionados) que forçam o pedestre a caminhar no meio da rua. Quem entra de carro na favela deve tomar cuidado e respeitar o pedestre que caminha no meio da rua, por hábito e sem pressa. As ruas da Cidade de Deus são, na maior parte das vezes, dominadas pelos transeuntes e crianças brincando que não se incomodam nem se desesperam com a presença dos carros. Quem aguarda a passagem é o motorista.

A seguir, um relato breve do passo a passo de cada oficina:

Primeiro encontro

No primeiro dia de oficina, era possível perceber muita agitação – característica comum à maioria dos alunos –, mas que neste caso, em particular, poderia ser atribuída à empolgação por iniciar uma nova atividade. Somaram-se quatorze alunos ao todo. Sentaram em roda e ouviram explicações de como seria a oficina, tiraram algumas dúvidas e foram recolhidas as autorizações dos responsáveis. Também foi falado um pouco sobre um elemento tecnológico que estaria presente durante todo o processo: a câmera de filmagem. Explicou-se a necessidade de utilizá-la para registrar nossas atividades e que aqueles registros não seriam exibidos em público. Também foi explicado que a oficina não tinha por objetivo final a apresentação de cenas, e sim o processo em si.

Era esperada muita dispersão na primeira aula, já que para eles haviam colegas desconhecidos e também uma câmera ligada. As seguintes reações foram percebidas: os mais extrovertidos falavam sem parar, não conseguiam ficar parados no lugar, mexiam com os colegas, interrompiam as explicações, faziam piadinhas e poses para a câmera, tentavam chamar atenção. Já os mais tímidos e inseguros fugiam dos olhares dos colegas e deixavam pender as extremidades do corpo involuntariamente.

Foi planejada uma aula com enfoque na apresentação pessoal para a elaboração de um “perfil” de cada aluno, também pensando na integração entre eles, uma vez que estava sendo proposto o início de um novo grupo. Iniciamos nossas atividades com exercícios de concentração, integração e escuta.

O exercício “Apresentação Pessoal” gerou muita dispersão e na hora foi preciso adaptá-lo para uma versão onde, em círculo, um de cada vez devia sair de seu lugar e apresentar-se para um colega da roda (nome, idade, o que gosta de fazer). Neste momento, todos demonstraram muita inquietude. Até mesmo os alunos considerados “extrovertidos” tentavam disfarçar o nervosismo falando mais rápido que o usual, inventando trejeitos físicos e vozes diferentes, sem que houvesse necessidade. Já os considerados “tímidos” apresentavam-se falando baixo, de braços cruzados, tentando ocupar com o corpo e com a voz o menor espaço possível.

Na “Entrevista”, a proposta é que quem estiver à vontade pode sentar ao centro da roda e dar um depoimento, falando um pouco de si a partir da provocação “Quem você é / o que você pensa de você?”. E depois surgem outras perguntas, como “O que te identifica?” e “Que música você considera *a sua música*?”.

Nas respostas, já dava para perceber um pouco do “jeitinho” de cada aluno. Alguns gostam muito de falar de si, dão muitos exemplos ao responder, gesticulam bastante e riem da brincadeira. Outros se dispõem a participar da entrevista, mas respondem diretamente, da maneira mais breve possível e para muitas perguntas respondem o habitual “*Ah, não sei!*”. Foi curioso como “A”, um dos alunos mais brincalhões, ficou visivelmente ansioso e envergonhado ao participar. Por várias vezes ele hesita em ir ao centro da roda, levanta e faz que vai sentar na cadeira, mas volta para o lugar, cedendo a vez a um colega. Enquanto existem outros colegas no centro da roda

respondendo, ele não consegue ficar sentado, apoia os pés e as mãos no chão com o tronco voltado para cima e balança o corpo. Quando resolve ir ao centro da roda para participar, seus movimentos são mínimos e voltados para o centro do corpo; ainda assim, enquanto aguarda as perguntas, ele cruza e descruza as pernas, pisca rápido e olha para os lados, fazendo graça. Desta forma, ele segue tentando disfarçar a ansiedade, sempre com bom humor, dando risada, fazendo trejeitos ou dizendo algo engraçado:

“- O que você acha de você mesmo? Quem você é?”

“- Tia, eu acho que eu não sou nada. (ri)”

“- Por quê?”

“- Porque ninguém na minha sala gosta de mim... (ri) Ah, eu queria desabafar logo! (todos riem) – Eu gosto de fazer palhaçada, eu me sinto bem.”

“- Por que você se sente bem?”

“- Porque eu gosto de ver as pessoas rindo.”

Depois, a atividade continua com os alunos falando sobre suas preferências musicais e hábitos e, ao terminar a entrevista, “A” se levanta e manda um beijo e um aceno para a câmera. Para finalizar, são distribuídas folhas em branco, canetinhas e lápis de cor para os alunos para que eles escrevam seus nomes, suas características e preferências das mais variadas, e tudo mais que os identifique de alguma forma. Também podem desenhar e colorir, se desejarem.

Segundo encontro

Intitulado “Como eu vejo o mundo”, foi feito um exercício de conscientização corporal, onde todos deveriam ficar deitados e atentos às indicações de: acalmar a respiração, observar o estado do corpo naquele momento, espreguiçar, elevar os pés e ativar as articulações do corpo.

Os alunos estavam muito agitados e, no início do exercício houve resistência em desacelerar, mas aos poucos foram acalmando e aumentando a concentração. Depois

deviam levantar, explorando o uso das articulações. Alguns, muito envolvidos, criaram movimentos inusitados que geraram riso e descontração.

De pé, foi iniciada a interação, dividindo a turma em grupos, que deveriam ilustrar formas geométricas com seus corpos no espaço. Estas formas deveriam se deslocar no espaço sem que se desfizessem. Em seguida, é adicionado um estímulo sonoro ao qual os grupos recebem e respondem corporalmente. Com o desenrolar da experimentação, os grupos vão saindo do lugar-comum e passam a experimentar novas abordagens, como variação de ritmos e níveis. Alguns alunos tentam assumir uma posição de liderança, tentando conduzir o grupo, mas aos poucos vão percebendo que sua movimentação depende da movimentação do todo.

Já na parte de criação teatral, ainda divididos em grupos, eles deveriam criar uma cena cujo objetivo era mostrar o lugar (Onde) eles estavam, sem a utilização de objetos. As cenas foram rápidas, predominaram ideias bem-humoradas e, na maioria das vezes, por não poderem utilizar objetos, eles optaram por “objetos imaginários” (fingiam que estavam sentados numa cadeira, fingiam que seguravam um copo, etc.).

Com o objetivo de gerar uma discussão sobre a questão dos pontos de vista, é exibido um vídeo chamado “Zoom”, versão filmada do livro homônimo de Istvan Banyai, e no debate posterior surgem as seguintes colocações por parte dos alunos: “O vídeo fala de como cada um vê as coisas”, “Uma coisa estava dentro da outra, que estava dentro da outra...”, “Quando você acha que é a realidade, não é.”.

Com o intuito de entender melhor como eles entendem o espaço onde vivem, foi realizada uma espécie de “Quiz”, onde cada aluno deveria descrever por escrito e sem precisar nomear, algumas imagens que são projetadas no telão. São fotografias de lugares como: praia, shopping, prédio residencial, conjunto habitacional, barraco, escola, rio. Cada um pode atribuir a cada lugar os adjetivos que quiser, podendo descrever sensações, sentimentos, lembranças, cheiros e imagens que surgirem a partir deste estímulo visual.

A partir desta experimentação, foi possível entender um pouco sobre a forma como os alunos visualizam certas imagens e identificam os seus lugares. As

observações mais interessantes foram: “lugar onde ninguém quer ficar”, “lugar onde pobre mora”, “lugar 'De Deus'” e “realidade”, para as imagens do barraco e da favela, e “piscina de favelado”, para a imagem de um rio sujo. Ainda na imagem do barraco, alguns colocaram em suas descrições “de brincadeira”, coisas como “casa do fulano” (com o nome de alguém da turma). Foi curioso o fato de a grande maioria não reconhecer a imagem de uma Escola da Prefeitura (toda reformada e colorida). Muitos escreveram que não sabiam o que era. Praias e shoppings foram unanimidades nos elogios dos alunos e foram descritos como: “onde os peixes moram” / “muito bom” / “cheio de gente bonita” / “tenho vontade de ir todo dia” / “lindo, fogos (de artifício)” e “lugar divertido onde as pessoas vão fazer compras” / “compras, lindo, dinheiro, melhor lugar do mundo, diversão” / “luxuoso, lindo, minha mãe já trabalhou lá”.

Como tarefa para o próximo encontro, foi pedido a cada aluno que procurasse em casa uma ou mais fotos de algum momento em família ou entre amigos.

Terceiro encontro

Como o título de “Eu e os outros”, iniciou-se a aula com uma atividade em grupo. Em roda, todos fizeram e receberam uma massagem simultânea, ativando as partes do corpo do colega da frente através do toque e de leves batidinhas.

No exercício “Sensibilidade”, trabalhamos em duplas. Uma pessoa da dupla se posiciona de costas, em frente a outra, mantendo um braço de distância entre as duas. A pessoa de trás deve fazer uma ação/movimento acompanhada de um som. Então, a pessoa da frente tenta, imediatamente após e sem olhar para trás, reproduzir o som e o movimento de seu colega, quanto mais a dupla estiver conectada durante o exercício, mais preciso será o resultado. Os alunos demonstram empolgação ao perceberem o efeito “quase mágico” da conexão. As duplas querem repetir, experimentar ambas as posições, ficando mais tempo do que o planejado experimentando.

No momento das “Memórias e afetos”, é pedido que cada aluno se posicione em um lugar da sala com a foto (que foi pedida na aula anterior) nas mãos. Como muitos não levaram a foto, pede-se para que tentem recordar de algum momento importante. Cada um então devia: Tentar lembrar aquele momento; Pensar no motivo pelo qual aquela foto (ou lembrança) foi escolhida; Lembrar aquela(s) pessoa(s) (o jeito de ser,

o que sente por elas, por que elas são importantes); Criar um som e um movimento que pudessem traduzir aquele momento. Eles experimentam por um tempo e dá para perceber que alguns estão bastante emocionados, já outros ficam ansiosos para terminar por estarem envergonhados, ou porque ficaram curiosos para olhar a reação dos colegas.

Buscando a relação entre ser e estar com o outro, num segundo momento, quem se sente à vontade pode ir à frente dar seu relato e apresentar para todos o seu movimento e o seu som. Em uma das apresentações a emoção toma conta. Antes de tudo, uma aluna me mostra uma foto de família onde estão sua mãe, seu irmão e ela, quando tinha sete anos. Ao falar de sua família, “E” começa a chorar e comove toda a turma. Até os alunos que costumam “zoar” os colegas durante suas apresentações ficam tocados. “A foto é importante para mim porque tem uma pessoa nela que não está mais comigo, é uma pessoa que está longe, mas não morreu. Está longe de mim. E ver aquela foto me faz tanto lembrar dela!” (chora) “E qual foi o movimento que você criou?” “Um abraço” (mostra). Então, todos vão dar um abraço na colega. O grupo a acolhe. Alguns alunos lembram suas histórias pessoais e também dividem com todos. Outra aluna fala que lembrou do pai que está preso, chora e também é acolhida por todos. Depois, sentam em roda e é explicado que as questões afetivas podem levar ao choro e que não há motivos para sentirem vergonha. Também é dito que isso reforça a ideia de grupo, que só é possível tratar dessas questões quando existe confiança no outro, e que eles estão nesse caminho.

A tarefa para casa de hoje foi: buscar fotos e/ou vídeos dos lugares onde costumam ir, e que consideram os “seus lugares”.

Quarto encontro

No primeiro exercício, com o título de “O meu lugar”, todos deveriam caminhar pelo espaço, preocupando-se em não colidir com os colegas e não deixar espaços vazios. Ao sinal (apito), todos devem parar e seguir ordens simples como: “levante o braço direito”, “olhe para cima”, “levante a perna esquerda”, entre outras. E ao ouvir o sinal novamente, voltam a caminhar.

Na segunda parte, todos os alunos devem procurar um lugar no espaço para sentar. Cada um, a um sinal dado, começa a emitir um som, cuja altura deve ser sempre

mantida. Aos poucos, ouvindo-se uns aos outros, os alunos vão modificando os sons, de modo a criar um único e harmonioso som. O exercício não funcionou. Alguns alunos tentavam impor o seu próprio som para o grupo, aumentando o volume da voz. É explicado que a vontade de impor o som só vai atrapalhar o objetivo do jogo, mas eles já estão muito dispersos, então outra atividade é proposta.

São distribuídas folhas em branco e lápis. Cada um deve acomodar-se confortavelmente no espaço da sala. Ao som da música “O meu lugar – Madureira” de Arlindo Cruz, são feitas as seguintes perguntas (às quais os alunos devem responder livremente por escrito no papel): Qual é o seu lugar? (Pode ser mais de um); como são as pessoas? O que você sente de bom em relação ao seu lugar? Quais são as músicas / ritmos deste lugar? Quais as características mais marcantes?

Depois, cada aluno deve falar do seu lugar, como um depoimento. Os que trouxeram vídeos ou fotos apresentam para os colegas.

Foi interessante como os alunos falaram de seus lugares não só sob o aspecto físico, suas casas ou os lugares que frequentam. Muitos também falaram de seus lugares afetivos, não-espaciais, com exemplos como: “meu lugar é onde estão as pessoas que eu amo”, “meu lugar em qualquer lugar onde eu me sinta feliz”.

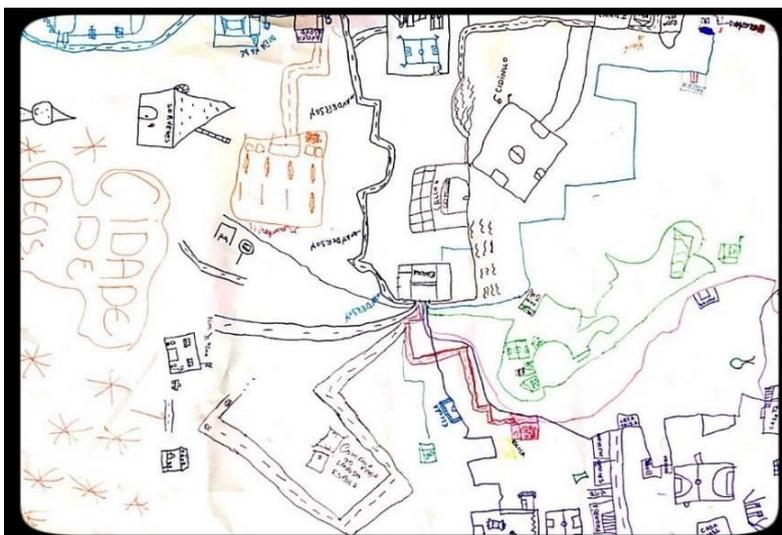
A aluna “T” trouxe um vídeo para partilhar um de seus lugares. Era uma apresentação de balé. Ela disse “meu lugar também é o palco”, e todos assistiram admirados sua desenvoltura em um solo.

Quinto encontro

Como o nome de “Mapa afetivo”, o primeiro exercício é feito em roda: um participante de cada vez deve dar um passo à frente, sem que haja uma ordem preestabelecida e sem que dois ou mais participantes andem ao mesmo tempo. Se acontecer de dois ou mais se moverem juntos, o jogo deve recomeçar, voltando à posição inicial. Como todos já estavam habituados a este exercício, pois já costumava utilizá-lo em sala de aula, tiraram de letra.

No segundo exercício, todos caminham pelo espaço enquanto são dadas orientações de associar ao trajeto percorrido, imagens de formas. Exemplo: “O caminho é feito de círculos”, “O caminho é quadrado”, etc.

Fazendo uma conexão com o exercício anterior, cada um deve lembrar e reproduzir corporalmente no espaço da sala o trajeto que faz de casa até a escola, podendo repeti-lo mais de uma vez variando a velocidade da execução. Percebe-se o raciocínio deles ao tentarem lembrar o trajeto, às vezes indo e voltando forçando a memória e procurando reproduzir da forma mais fiel à realidade. Depois, o grupo todo desenha em uma folha grande, o trajeto da escola a até a sua casa, identificando a moradia de cada um.



Mapa afetivo da Cidade de Deus

A turma é dividida em três grupos. Para cada grupo, são sorteadas palavras que foram utilizadas por eles na aula anterior, na descrição do “meu lugar”. Cada palavra ou frase deve ser utilizada para criar a cena. Como as palavras-tema não tem necessariamente ligação entre si, as cenas acabam tendo algumas divisões ou não são muito lineares, apesar de os alunos procurarem, de alguma forma, dar a elas um pouco de coerência, seguindo um raciocínio de “um momento para cada coisa acontecer”, mas o trabalho não perde a sua riqueza por conta disso.

As histórias apresentadas misturam figuras de mães escandalosas que brigam por conta da bagunça de suas filhas, mas no final escutam uma música que gostam, dançam

juntas e fazem as pazes; moças que dançam alegremente ao som do samba e do funk e que depois de uma confusão voltam a dançar novamente e um grupo de fiéis que assiste ao culto e depois sai para jogar futebol e termina a noite em um baile.

De uma maneira geral, os grupos criaram cenas onde todos participavam e tentaram dar coerência às cenas mesmo quando os temas escolhidos não tinham muita conexão. Os que assistiam, o faziam com atenção, respeitando o momento dos colegas e dando apoio.

Atividade para a próxima aula: Trazer histórias e *causos* de família ou da vizinhança para contar e recriar cenas com a turma.

Sexto encontro

“Contando causos”, começa em roda. Um de cada vez deve fazer uma expressão facial exagerada, que também pode ser levada para o corpo. Esta máscara é experimentada por um tempo e passada para a pessoa ao lado. O próximo tenta vestir esta mesma máscara e compartilhar com o grupo. Depois, deve transformá-la em outra máscara e passar adiante, e assim sucessivamente. Este exercício leva naturalmente ao riso e à descontração, mas depois que eles se familiarizam, conseguem conciliar o riso e dar continuidade. Como a primeira rodada foi muito dispersa, eles pedem para fazer novamente.

Passam para as duplas. Um integrante da dupla sorteia um “quem” e um “o quê” (Exemplo: Criança que veio brincar), e deve sair da sala. O mesmo deve comunicar ao seu colega de cena somente através da batida na porta, do seu comportamento e das suas atitudes corporais quem ele é e o que pretende. O colega de cena deve abrir a porta e tentar adivinhar enquanto os dois contracenam. Depois eles repetem a cena, agora sem a necessidade da adivinhação, tentando absorver as qualidades de antes e ampliando a cena. No início, alguns alunos apresentaram um pouco de dificuldade, pois se trata de um exercício que lida com a expectativa de descobrir o que o outro colega pretende. Muitos dos que tinham que adivinhar investiam em criar uma ação e um local para esperar o colega bater à porta, e isso enriquecia a cena. Às vezes, o fato de não entender o que o colega estava querendo demonstrar dava um tom de humor à cena. Em alguns

momentos foi necessária a interferência externa, a fim de dinamizar o exercício com provocações e perguntas. As duplas que fizeram mais para o final já estavam mais familiarizadas com a ideia do exercício, e renderam mais. Em geral, a segunda vez de cada dupla era mais rica, pois eles já sabiam o que estava por vir e criavam rapidamente. Esta atividade durou mais tempo que o esperado, pois além de ficarem empolgados durante as cenas, muitos alunos pediram para repetir o exercício.

Na última atividade do dia, sentados em roda, cada aluno conta para os seus colegas alguma história de família ou de vizinhos, podendo imitar os trejeitos dessas pessoas. Por conta do tom bem-humorado que o primeiro aluno, “K”, adotou para contar seu *causo*, todos que falaram em seguida também tentaram seguir a mesma linha ao retratarem as suas histórias. Alguns ainda se arriscaram a imitar trejeitos de seus personagens reais, fizeram vozes e repetiram gestos. Muitas vezes os alunos tentavam aumentar a história à medida que quem escutava reagia positivamente, rindo, comentando ou demonstrando curiosidade. Posteriormente, foi perguntado quais deles contaram a história real e quais haviam aumentado ou inventado a história, um deles respondeu: “Eu inventei um pouco sim, tia. Eles estavam gostando e a história de verdade não era tão engraçada.”

Sétimo encontro

Com o título de “Parangolé” foi montada uma cena unindo as histórias contadas na aula passada. Os alunos conseguiram transferir o humor das histórias narradas para as cenas, exagerando nos trejeitos e nos estereótipos. Fizeram tudo com mais propriedade e desenvoltura, estavam muito mais à vontade e o prazer de estar no palco era tanto que quando a cena ia se encaminhando para o fim, alguém tentava levantar outra questão, outro problema que fazia a cena durar um pouco mais. Utilizaram-se de soluções criativas para o número de pessoas em cena, como, por exemplo, uma aluna que fazia o papel de uma menina e de seu pai, utilizando o próprio cabelo como bigode para fazer a diferenciação entre os dois personagens. Um fato interessante foi que, raramente eram retratados eles mesmos ou alguém da idade deles. Geralmente eram adultos ou crianças bem pequenas. Talvez por isso, exageravam fazendo uma espécie de caricatura destas personalidades diferentes deles próprios.

Em um segundo momento, eles escutam uma breve explicação sobre a obra de Hélio Oiticica e veem imagens dos Parangolés e dos Labirintos. Imediatamente fazem uma conexão com as roupas do carnaval.

Fica à disposição o material necessário (alguns pedaços de tecidos, TNT, retalhos, plástico, barbante e grampeador) e os alunos montam juntos um Parangolé. Todos querem participar da confecção e logo que acaba, todos querem vesti-lo, mas só dá tempo da aluna “H” experimentar. Então, um samba-enredo começa a tocar e ela dança e gira alegremente, observando como o Parangolé flutua com seus movimentos. Alguns demonstram ansiedade e pedem para usar o Parangolé na próxima aula, enquanto outros dançam ao lado de “H”, curtindo o momento com ela. Um dos alunos dança como se fosse mestre-sala e “H” porta-bandeira.

E finalmente, a despedida

Os alunos chegam cabisbaixos, lamentando que esta seja a última aula. Algumas fotos e vídeos da oficina são projetados no teto da sala, mostrando tudo que foi criado por eles durante o processo. Ao assistirem à projeção, todos se deitam lado a lado. Espontaneamente dão-se as mãos, assistindo em um silêncio nem um pouco habitual a tudo o que produziram juntos nesse curto período.



Alunos utilizando o Parangolé

Pede-se para que todos saiam da sala e façam uma fila do lado de fora. Eles devem entrar um de cada vez, ao serem chamado. É feita uma pequena entrevista: “No início das nossas oficinas, foi perguntado quem você era. E no futuro, quem você quer ser?”; “O que você encontra na CDD que não existe em nenhum outro lugar?”; “Como foi a experiência de participar desta oficina?”

As mais variadas respostas foram dadas; a grande maioria, muito subjetivas: “Quero ser alguém feliz”, “Quero estar perto dos meus amigos”, “Quero continuar dançando”, “Quero ter um emprego, trabalhar, ganhar dinheiro...”; “Na CDD eu encontro felicidade”, “Aqui estão os meus amigos”, “Aqui eu encontro sinceridade”; “Eu adorei a oficina, aprendi muitas coisas, até a comer salada, igual a você, tia.”, “Aqui eu fiz teatro e fiquei amigo de pessoas novas”.

Ao terminar a entrevista, os alunos recebem um Diário de Bordo contendo todas as suas produções de sala de aula, algumas imagens e fotos do processo, uma página com todos os colegas e uma cartinha de agradecimento e despedida.

A parte final do encontro de hoje é de confraternização. Quem desejar pode, ao som do samba, experimentar o Parangolé criado pela turma na aula anterior, enquanto os outros assistem e dançam. Os alunos prepararam uma singela surpresa com doces, bolinhos e refrigerante, para comemorar.

3.2 – Andaraí

A vontade de dar continuidade ao projeto surgiu a partir da possibilidade de trabalhar com o Segundo Segmento (do sétimo ao nono ano) em outro bairro, outra escola e com outros alunos, ou seja, em um contexto diferente do primeiro. Isso possibilitaria testar se o projeto poderia ser desenvolvido em qualquer lugar. Mas para isso era necessário passar por uma adaptação. E isso só foi possível perceber na prática.

Para recomeçar, foi criada uma eletiva de teatro de forma a recrutar os alunos com predisposição para trabalhar o conteúdo que seria visto em aula. A possibilidade de

trabalhar com um grupo pequeno e predisposto a entrar em contato com esse conteúdo seria um facilitador. Ao divulgar a eletiva, foi explicado que se tratava de um projeto de pesquisa e que os requisitos eram querer falar de si e gostar de fazer teatro.

A experiência na escola anterior serviu como referência para o trabalho atual e o planejamento criado anteriormente foi utilizado como ponto de partida, porém aberto a modificações para o novo grupo. Essa simples transferência do método sem adaptações não deu muito certo. A oficina na escola anterior foi criada da seguinte maneira: as atividades eram elaboradas de acordo com o desenrolar de cada encontro. Sabia-se o conteúdo a ser trabalhado, esperava-se a resposta do grupo e estruturava-se o encontro seguinte a partir daí. A oficina acabou sendo de certa forma “personalizada”, e não haveria de ser diferente em se tratando de um espaço que propõe uma pesquisa sobre identidade. Por conta disso, aquela estrutura fechada já pensada para o primeiro grupo agora não resultava como o esperado. A sensação era de não conseguir uma comunicação muito clara com os alunos, ou de criar uma expectativa muito grande em relação aos resultados.

Claro que o trabalho não se perdeu totalmente. Algumas atividades obtinham respostas muito boas, mas no início foi difícil perceber que aquele conteúdo daquela maneira não estava chegando naquele grupo como deveria. Era preciso alterar a forma de comunicar as informações; era necessário controlar as expectativas respeitando as identidades em questão; era preciso ter mais abertura e maleabilidade na estrutura das aulas.

Por conta do tempo investido em tentativas de aplicar o planejamento do grupo anterior no grupo atual, e também por conta do calendário escolar que não ajudava (os encontros eram todas as sextas e tivemos outros eventos da escola cancelando as eletivas ou feriados que caíam nesse dia), o semestre acabou, o que foi feito não estava funcionando e havia pouco tempo para seguir outro caminho. Foram feitas novas propostas e logo na reta final se abriu um leque de possibilidades que não daria tempo de explorar.

Veio então o recesso, e com ele um curto tempo para refletir sobre a experiência e tentar pensar numa nova estratégia. Criar outra eletiva para um novo grupo? Uma

turma de eletiva é bem reduzida, se comparada a uma turma regular. Mas também poderia ser interessante tentar aplicar as ideias numa turma maior, afinal, a proposta do projeto seria apontar para uma metodologia aplicável em sala de aula. Um grupo reduzido e predisposto a trabalhar conteúdos teatrais não seria exatamente um retrato da realidade escolar.

Foi decidido então que o projeto dessa vez seria aplicado em uma turma regular – a mais cheia da escola, diga-se de passagem. Seria um grande desafio, porém em um contexto mais próximo da realidade das escolas públicas. A turma em questão era de 9º ano e bem heterogênea. Uma boa parte costuma participar ativamente das aulas de teatro; temos um grupo de alunos bastante bagunceiros e desinteressados de uma maneira geral; alunos que se interessam, porém são muito tímidos e evitam entrar em cena; alunos que não tumultuam, mas também não participam. Enfim, uma turma “normal”.

3.2.1 – Zé de Cada dia

No caminho até aqui foi notada uma dificuldade geral em falar de si. Na verdade, pode-se perceber que é difícil falar de si logo de início. Por isso, tentaremos o caminho inverso: se antes era do micro para o macro, partindo de cada aluno para questões gerais relacionadas à identidade, agora o trabalho partiria de assuntos mais amplos, até chegar ao indivíduo, porém sem a preocupação de traçar um caminho linear. As questões perpassam o tema identidade e eventualmente podem vir a tocar em algum assunto individual e voltar para questões mais amplas de maneira orgânica.

A pesquisa agora está sendo desenvolvida em um Ginásio Carioca, onde todas as turmas têm, semanalmente, dois tempos de uma aula chamada “*Projeto de Vida*”, que para cada ano possui um direcionamento. O tema do PV do 9º ano é “Aprender a ser”, e trata de questões relacionadas ao futuro (o que farão quando saírem da escola, que

caminhos profissionais pretendem seguir). Também são levantados debates sobre assuntos gerais, visão de mundo e direitos humanos.

Muitos dos temas dos debates dialogam com questões relacionadas à identidade, então, de alguma maneira, a turma já era “iniciada” em tais assuntos.

O processo começou a partir de temas livres em forma de proposta de cena, com o objetivo de entender melhor os assuntos do interesse dos alunos.

No primeiro encontro, por exemplo, foi sugerida a criação de uma cena cujo tema fosse “um acontecimento recente (pessoal ou coletivo) que tenha impressionado”. Durante a conversa do grupo para decidir o tema, cada um poderia trazer alguma vivência pessoal. O mesmo grupo poderia levantar temas diversos e depois decidir qual seria encenado. Os assuntos que surgiram foram: política, gravidez na adolescência, “Baleia Azul”¹⁹, violência no Rio de Janeiro, entre outros.

O grupo que se apresentou nesse dia falou da sessão na câmara para votar o parecer da denúncia contra o atual presidente Michel Temer. Eles fizeram uma versão ‘ideal’ da situação, onde o resultado era o que eles desejavam, e não o resultado real. Para montar a cena, os alunos reutilizaram alguns objetos da peça que foi montada pela turma anteriormente, como uma maleta cheia de dinheiro, chapéus e gravatas.

No segundo encontro, foi inserido o tema “O que te incomoda?”, com o intuito de ver quais assuntos seriam levantados por eles. Os que surgiram neste dia foram: assalto, terrorismo, assédio e machismo.

O grupo mais adiantado (que se apresentou na aula anterior) –, apresentou esquetes que mostravam várias formas de opressão às avessas, como, por exemplo, homens sendo assediados na rua.

No encontro seguinte, alguns assuntos (já abordados em PV) foram escritos no quadro como sugestões de temas para a criação de novas cenas, tais como: álcool,

¹⁹ Jogo virtual disputado nas redes sociais, com regras e apelos de riscos letais, muito comentado pelos adolescentes. Possivelmente iniciado na Rússia, tornou-se viral em 2015.

racismo, intolerância religiosa, violência contra a mulher, LGBT. Os alunos também sugeriram: vida na comunidade, xenofobia, bullying, gravidez na adolescência.

A turma demonstrou bastante interesse pelo tema “vida na comunidade” e foi feito um *brainstorm* com palavras relacionadas a ele. As palavras surgiram aleatoriamente e posteriormente foram separadas por “categorias”, que ficaram assim:

Espaço:	Ludicidade	Pessoas Personagens	Ações Conflitos	Outros
Baile	Guerrinha de mamona	Policiais	Fofoca	Churrasco
Escadaria		Adolescente	Briga	Favela
Apagão	Polícia e ladrão	grávida	Tiroteio	Funk
Laje	Bola de gude	Bandidos	Roubo de wi-fi	Rima
Moto	Soltar pipa	“Seu Zé”	Gato de luz	
Kombi	Banho de mangueira		Abuso de poder	
Pouco espaço				
Campinho				

Neste dia foram criadas cenas a partir de palavras livremente escolhidas pelos grupos. Tivemos cenas com: Baile / briga / fofoca; churrasco / violência / abuso de poder / polícia; soltar pipa / gato / baile / drogas / moto / churrasco.

No quarto encontro, além da lista de palavras de inspiração, foi utilizado o trecho “As Cidades e as trocas 5”, do livro “Cidades Invisíveis”, de Ítalo Calvino. O texto fala sobre uma cidade com muitos acessos e caminhos diferentes, onde até mesmo a pessoa mais pacata não conseguia ter uma rotina sempre igual, porque a cada dia se fazia um novo caminho. Buscando uma relação do texto com o espaço da favela e tendo a lista de palavras de inspiração, os grupos deveriam criar uma cena.

O encontro posterior seria a prova de cena da turma, que obrigatoriamente precisa fazer duas avaliações de Artes Cênicas: uma escrita e uma prática. A prova escrita foi sobre o texto do Calvino, de forma a colocar no papel o que foi feito na prática na aula anterior. A prova de cena foi a partir de duas categorias de palavras de inspiração. O grupo deveria escolher ao menos duas palavras de uma das duas categorias: “Referências lúdicas” ou “Outros”.

No conteúdo das cenas apresentadas era perceptível o excesso de realismo e de texto. Certamente por conta dos temas que retratam a nossa realidade atual e também pela necessidade desses jovens de falarem sobre esses assuntos. Esse “excesso de realismo” de alguma forma estava impedindo que houvesse um mergulho maior nas questões levantadas. Era necessário sair do superficial, encontrar uma maneira de relacionar a criação ao corpo e ao espaço. Um jeito de acessar outras formas que não fossem somente a reprodução de uma realidade.

Na aula seguinte, a inspiração inicial foi o poema “Briga no beco”, de Adélia Prado, que narra o momento em que uma mulher flagra o seu marido bebendo guaraná aos risos com outra – ideia bem próxima de uma das cenas criadas pela turma no início das experimentações. Os grupos deveriam ler o texto e recriá-lo ao seu modo, completa ou parcialmente, em uma cena corporalmente expressiva e sem falas. O resultado foi surpreendente, uma vez que cada grupo fez sua própria releitura, enfatizando alguns momentos e modificando outros. Eram várias versões, vários pontos de vista de uma mesma história, ou várias histórias novas a partir do original.

A essa altura, a turma já possuía um pequeno repertório de cenas e histórias que tratam do universo da “vida em comunidade”. Como nessa turma existia o hábito e o prazer de montar cenas para apresentar, era preciso fechar uma dramaturgia nesse processo criativo colaborativo, podendo criar cenas novas e modificar as antigas. Uma das sugestões de personagens nas listas citadas acima foi “Seu Zé”, sob o argumento de que “em toda favela tem um Seu Zé”, ou “em todo lugar tem um”. Levando esse raciocínio em consideração, podemos perceber que “Zé” é realmente um nome (ou apelido) bastante comum, inclusive utilizado em muitas gírias (“Zé ninguém”, “Zé

mané”, “Zé roela”), e talvez por ser tão popular, “Zé” também é um nome muito encontrado em letras de músicas.

Os alunos foram convidados a pesquisar músicas que tivessem “Zé” na letra e a partir de cada história narrada pensar nos possíveis personagens que eles poderiam ser, ou se poderia ser um personagem só que pudesse transitar por várias histórias. Separados em grupos, eles deveriam escolher três músicas e buscar criar um universo dramático para elas, podendo relacionar as histórias ou não.

A partir do cruzamento de informações das letras das músicas, trabalhando como se fragmentos de cada uma formassem um mosaico para criar uma história, foi traçado um perfil do personagem “Zé”: dono de bar, um líder na comunidade, anuncia o que vai acontecer no sistema de som da favela. Trabalha com Juliana, uma jovem linda e dona de si, que é apaixonada por Zé, mas a correria do dia a dia não dá muito espaço para a poesia. Como algumas músicas também sugeriam que ele poderia ser um homem trabalhador, Zé é aquele tipo de pessoa que só pensa em trabalhar. Só vai perceber que sente algo por Juliana quando desconfia que ela está namorando com João. Em dado momento, Zé é injustiçado e Juliana demonstra todo o seu amor.

Tendo como pano de fundo a rotina do bar, as histórias de outros personagens se cruzam com as de Zé e Juliana e todas as situações trabalhadas nas improvisações em aula servem de inspiração e referência para a criação da cena. Com essas informações, iniciaram-se as improvisações. Alguns alunos começaram a sugerir situações de cenas e novos personagens e, à medida que a história ia surgindo, sem a necessidade de sorteios ou testes, os alunos foram se identificando e assumindo seus papéis.

Os ensaios se dão a partir de improvisações em cima de algumas situações propostas. Desta forma, os próprios alunos vão criando o texto de dentro da cena, com mais propriedade e com autonomia para fazer as modificações necessárias. Nessa fase do processo, uma parte da turma já começava a ficar dispersa. Enquanto os mais interessados estavam totalmente imersos no processo, os menos envolvidos não demonstravam muito interesse. Justamente nesse momento surgiu a possibilidade de

participar de um festival para alunos da Rede Municipal, o FESTA²⁰. Era a grande chance de fazer uma apresentação fora da escola, então a turma passou a ter um curto prazo para criar uma cena de até 20 minutos para apresentar.

Por conta da correria e pelo número de alunos da turma, a mesma foi dividida em duas partes: os alunos que entravam em cena e faziam a produção da peça ficavam na sala de ensaio enquanto os outros pensavam possibilidades de cenários e figurinos.

Uma aluna pediu para ser assistente de direção. Era ela que, além de sugerir ações para os atores, também operava o som da peça, anotava a ordem das cenas e a lista de objetos de cena, desempenhando brilhantemente a função de assistente de direção.

Como todos já possuíam conhecimento prévio do contexto da cena e já haviam improvisado temas relacionados, em pouco tempo a esquete foi tomando forma e o processo fluiu com facilidade. A cada ensaio foram surgindo mais detalhes da personalidade de cada personagem, o jogo de cena ia ficando mais interessante e todos pareciam cada vez mais envolvidos no processo.

O dia da apresentação estava chegando e pouco antes disso, a escola recebeu uma estagiária de Artes Cênicas que auxiliou bastante na reta final. Fernanda Gomes Carvalho, aluna de Licenciatura da Unirio, chegou para somar e teve grande aceitação pelo grupo. Jovem, negra e moradora da Baixada Fluminense, era uma figura que gerava identificação e admiração por parte dos alunos. Acompanhava e registrava os ensaios fotografando e filmando, além de auxiliar também nas questões técnicas. Em seu relatório de estágio, sobre a experiência de acompanhar as aulas de Artes Cênicas da nossa escola e o processo de “Zé de cada dia”, Fernanda afirma:

No 9º ano, depois de passar por muitas experiências e entender os mecanismos de elaboração e construção da cena é a vez dos alunos tomarem as rédeas da situação e explorarem suas experiências pessoais através da improvisação, neste semestre teve como tema: Zé, partindo de pesquisas

²⁰ Festival de Teatro para Alunos Rede. Teve sua primeira edição em 2017 somente na segunda CRE (Coordenadoria Regional de Educação – RJ) e em 2018 foi ampliado para toda a Rede de Ensino do Município do Rio de Janeiro.

musicais, visto que os alunos observaram que em toda comunidade e todo local havia um Zé, o Zé da padaria, o Zé do bar, o Zé do Gás. A turma obteve ótimos resultados e criaram um esquete, que participou do primeiro festival organizado pela 2ª CRE, tendo como destaque o jogo cênico entre os atores e suas atuações.

A professora preza pelo trabalho em grupo, dando autonomia de criação, deixando os alunos livres para explorar todas as possibilidades da cena antes de serem apresentadas. Ela também faz com que os participantes exercitem, durante as apresentações, o olhar, o observar o trabalho do outro e disponibiliza durante o decorrer das aulas ferramentas para que os alunos tenham um olhar crítico sobre o trabalho do colega. Deixando-os livres para fazerem comentários positivos e negativos sobre as cenas. (CARVALHO, 2017)

Nessa fase foram fechadas as ideias de figurino (como as próprias roupas dos alunos e acessórios simples como aventais para Juliana e Zé), e para o cenário foram recolhidos diversos caixotes de feira - que semanalmente chegavam à escola contendo frutas e eram descartados -, fazendo as vezes de balcão, mesa e cadeiras do bar, e alguns objetos de cenas simples (garrafas e latinhas vazias, spray de limpeza, vassoura) que os próprios alunos trouxeram de casa.

O dia do FESTA foi de muita emoção. A equipe chegou ao Teatro Ziembinski antes da hora e levou o material de cena para a parte de trás do palco. Os alunos conheceram o *backstage* do teatro e pela primeira vez pisaram num palco. Todos estavam muito felizes e encantados. A cena foi a terceira a ser apresentada. A aluna assistente de direção parecia ter anos de experiência aparentando muita calma ao operar o som de dentro da cabine. O iluminador do teatro ia recebendo minhas instruções na hora e tudo foi se encaixando perfeitamente. Em cena, atores jogando, muito seguros e contando com muita propriedade a história do Seu Zé, trazendo para a cena um pouco da vida na comunidade, um pouco do que eles escolheram falar, a partir do ponto de vista deles mesmos.



Ensaio do esquete “Zé de cada dia” na Sala de Artes

Ao analisar a cena da turma, Laís Lage, uma das juradas do Festival, disse ser “(...) *muito importante também falar sobre o nosso cotidiano, sobre o cotidiano da comunidade, né? Eu sou da comunidade. Então eu vi aí muitos elementos do “Zé”: Do Zé, que é da padaria, que é do bar... É muito bonito (...) o retrato da comunidade com esse protagonismo*”.



Alunos do 9º ano após a apresentação de Zé de Cada dia, no FESTA 2017

Ao final do ano letivo, as turmas de nono ano têm sua cerimônia de formatura. Durante a solenidade, existe um momento onde os alunos entregam cartas de

agradecimento para as pessoas que eles consideram marcantes em sua trajetória dentro da escola. No dia da formatura da turma 1901, a mesma que participou do projeto que culminou no esquete “Zé de cada dia”, o aluno W., protagonista da cena e também orador da turma, não pode estar presente. Alguns dias depois, pelas redes sociais, recebo a seguinte carta:

Quem diria, né professora?

Eu aqui escrevendo cartinha pra você... olha que a gente nem se dava muito bem. Kkkk... Saiba que quando eu estiver lá na frente “FÉ QUE EU CHEGO LÁ”, nos programas, nas novelas, eu sempre lembrarei de quem me deu esse empurrão, um básico chute, porém um chute de carinho.

Pode ter certeza que o sucesso não será só meu, será nosso!!! Agradecer também por me fazer entender e ver que eu SOU NEGRO! Me mostrar que rótulos não mudam o que somos! SOU NEGRO E COM ORGULHO!

Ah e eu te perdoo pelas vezes q você foi grossa comigo, pq tbn tem hora q vc professora, SO JESUS... Mas EU amo mesmo assim. Sempre te lembrarei com carinho, com amor e com todos os sentimentos bons nesse mundo. Te desejo, todo o sucesso q há nesse mundão! Muita paz pra vc...

Professora e pelo amor de Deus, se tiver alguma peça, teste pra fazer me chama, que não tem teatro no NAVE ... Não sei como vou viver!!!

Te amo e você nunca sairá da minha memória! TE AMO NOVINHAAAA
♡

(Aluno W.)

3.2.2 – Coisas de Adolescente

Iniciando o ano letivo de 2018, apesar da ótima experiência no ano anterior, surgiu o anseio em continuar a pesquisa, explorando possibilidades, testando novas abordagens e experimentando alguns conteúdos novos. Desta vez temos duas turmas de 9º ano.

O processo se iniciou de maneira similar ao anterior, levantando com as turmas alguns assuntos que geravam curiosidade e inquietação. Foi feito novamente o brainstorm: escrevia-se no quadro cada sugestão. Os alunos levantavam temas dos quais sentiam falta de tratar na escola ou em casa, assuntos polêmicos ou que geravam

curiosidade. Curioso na verdade foi comparar os assuntos levantados em cada turma, pois eram assuntos bastante próximos, quando não repetidos.

Os próprios alunos dividiram os assuntos por categorias, mas dessa vez, diferentemente do processo anterior, a turma foi dividida posteriormente em quatro grupos cada e os grupos sortearam alguns assuntos de categorias diversas. Para começar, deveria criar cenas com os assuntos sorteados e posteriormente apresentar para a turma.

1	2	3	4	5	6
Religião e fé	Tretas e brigas	Depressão	Consumo de álcool	Prostituição	Formatura
Racismo	Violência	Automutilação	Drogas	Guerra entre facções	Futuro
Machismo	Agressão	TOC	Bullying	Vida no crime	Profissão
Homofobia	Lei M ^a da Penha	Ansiedade	Cyberbullying	Tráfico	Estudos
Xenofobia	Maltrato a animais	Suicídio	Puberdade		
	Assédio	Problemas de autoestima	Gravidez na adolescência		
	Estupro		Masturbação		
Quadro de temas / Turma 1			Prazer		

1	2	3	4	5	6
Depressão	Direitos Humanos	Gravidez na adolescência	Assédio	Relacionamento	Roubo
Automutilação	Religião e fé	Aborto	Pedofilia	Família	Política
Solidão	LGBT	Bullying	Maltrato a animais e crianças	Esportes e Amizade	Vida nas comunidades
Suicídio	Feminismo	Importância da escola	Agressão física e verbal	Convivência	Ação da polícia nas comunidades
Tristeza		Menores infratores		Falsidade	Desigualdade social
Baleia Azul		Planos para o futuro			Terrorismo
Quadro de temas / Turma 2					Opressão
					Liberdade de expressão
					Acidentes

Ao longo das aulas, os alunos foram construindo suas cenas. Fizeram uma primeira apresentação para a turma e ouviram sugestões para aprimorar o trabalho. Como os temas levantados eram um pouco, foi dada uma pausa nos ensaios. Na tentativa de trazer mais poesia para a cena, foi feito um dia de apreciação de obras de arte como as de Dalí, Magritte e Renoir. Cada grupo deveria selecionar as obras que chamassem mais atenção e posteriormente, dentre essas obras, escolher as que mais tivessem conexão com as ideias das cenas.

As obras serviriam como inspiração para a criação de uma atmosfera para a cena, podendo apontar as possibilidades de algum personagem, sugerir posições, marcações ou movimentos de cena, e interferir de alguma maneira na criação do grupo. Desta forma, os alunos estudaram outras variações para as suas criações.

Depois, as turmas foram desafiadas a montar uma só história com as quatro cenas produzidas, buscando criar relações entre os personagens, de forma a traçar uma trama que antes não existia. Nesse segundo processo, também precisavam exercitar o poder de síntese e decidir em grupo o que era relevante para essa nova história que seria criada a partir da junção das cenas.

O maior desafio foi decidir que elementos seriam utilizados e em que momento da história eles entrariam, pois, os alunos já haviam criados personagens e conclusões para as histórias independentes, mas ao unir as cenas, era como ter muitos elementos sem conexão entre si. Então, o exercício foi de ir vendo onde cada acontecimento poderia se encaixar melhor, quais ideias combinavam mais, quais personagens poderiam se aproximar. Também nesse momento poderiam entrar interferências musicais, dando mais corpo à cena. Era como um jogo de encaixar traçar caminhos.

No final, as duas turmas apresentaram trabalhos com vários pontos em comum: ambas histórias se passavam em escolas e os personagens principais eram os alunos adolescentes com seus conflitos próprios da idade, além de algumas vivências bastante intensas e graves. Percebia-se claramente durante o processo um movimento natural de busca por referências desses assuntos em vivências pessoais ou de conhecidos próximos. As turmas, cada uma à sua maneira, abordaram assuntos sérios tentando muitas vezes aliviar a tensão que se instaurava utilizando o contraponto do humor, mas sem deixar de lado questões importantes como sexo e gravidez na adolescência, vida no

crime, violência doméstica, abuso sexual, problemas de autoestima e bullying, sem esquecer as referências de amizade, família, convivência e importância da escola.

Ainda durante esse processo - e também inspirado por ele -, o material dos CoLabirintos começou a ser elaborado. Em cada turma havia um aluno responsável por anotar todas as ideias das cenas, já que não havia um texto e o roteiro era construído a cada encontro. Foram esses alunos, uma menina e um menino, os primeiros a terem contato com os CoLabirintos, ainda na versão feita com caixas de fósforo. Como o processo já havia acontecido, o exercício era registrar cada informação, recapitulando tudo que foi feito e criado para o trabalho. Nesse exercício, percebeu-se quantos elementos foram deixados para trás durante o processo, por não servirem mais aos objetivos da cena, ou por simplesmente terem sido esquecidos pelo caminho.

Percebe-se que os *CoLabirintos* enquanto registro, além de trazerem o aspecto da visualidade, também trazem uma ideia de síntese do trabalho realizado. Ao visualizar alguns blocos coloridos com palavras escritas, os participantes do processo conseguem recapitular cada parte do caminho percorrido até a fase final. Todos os elementos estão ali para serem observados e até modificados, caso haja interesse. O processo, nos *CoLabirintos*, toma a forma de uma espécie de gráfico vivo.

3.2.3 – *CoLabirintos* como proposta de jogo

Mesmo na correria do calendário escolar, já se encaminhando para o final do quarto bimestre - quando ainda se tem um pouco de tempo, mas ele é curto para experimentações muito demoradas -, é possível ainda testar algumas possibilidades. Pode-se elaborar uma proposta de criação dramática “expressa” e os *CoLabirintos* enquanto processo podem ser utilizados de maneira bem prática, na forma de jogo, podendo ser utilizado até mesmo num único encontro.

Em um encontro da eletiva de teatro, a estagiária Fernanda aplicou sua prova de aula onde os alunos fizeram um mapa afetivo traçando o caminho de casa até a escola. Depois, relataram situações de opressão fora e dentro da escola, e então compartilharam

seus sentimentos e reações ao se depararem com tais situações, enquanto construíam uma teia feita por um fio de barbante. Por fim, enterraram simbolicamente toda a raiva e outros sentimentos negativos relacionados à essas vivências.



Alunos desenhando mapa afetivo.

Ao final da prova aula, ainda tínhamos um tempo e com os alunos já aquecidos e preparados, foi proposto que a turma se dividisse em dois grupos. Cada grupo teria então disponíveis cinco categorias de informação: texto, música, objeto, imagem e lugar. Cada informação era representada por uma placa de cada cor (ver quadro abaixo). Cada grupo deveria escolher no mínimo três placas para utilizar na criação de uma cena, que seria improvisada posteriormente.

Azul	Branco	Rosa	Lilás	Vermelho
Objeto	Imagem	Texto	Lugar	Música
Chapéu	“A dança”, de Matisse.	Fragmentos de “Poema das sete faces”, de Carlos Drummond.	Sítio	“Regra três” (instrumental), de Toquinho e Vinícius de Moraes.

Optou-se por trabalhar com conteúdos pré-definidos por conta da praticidade e também para facilitar a comparação dos resultados. Os grupos tiveram um tempo curto para, então, elaborar uma cena com os elementos escolhidos. Na apresentação, observou-se o poder de síntese dos alunos e a conexão das cenas aos temas abordados no primeiro momento da aula. Vimos situações de conflito, preconceito, isolamento e proibições, mas também observamos relações de amizade, amor e parceria, sempre permeados pelo bom humor característico da turma.

Percebeu-se a facilidade para a utilização do material dos *CoLabirintos* e o entendimento do funcionamento dessa proposta. A visualidade do material facilita a compreensão da proposta, e os alunos podem recorrer ao tabuleiro com as placas coloridas, podendo manuseá-las e decidir quais serão utilizadas.

Um grupo optou por utilizar quatro dos elementos sugeridos, o outro escolheu somente três. Por serem os mesmos elementos oferecidos a cada grupo, ficou claro que, mesmo partindo de um mesmo ponto, é possível obter resultados variados.

A experiência foi rica e é possível dar continuidade ao processo iniciado, retomando os elementos de cada cena, acrescentando novos e construindo assim, os *CoLabirintos* desses dois grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi conduzida de maneira a considerar diversos caminhos, apontando novas possibilidades a cada tentativa. A partir do tema identidade foi se desenvolvendo e trazendo à tona diversas questões que de alguma forma poderiam contribuir para os processos criativos dentro da sala de aula. Tendo os alunos como protagonistas da ação, o processo buscou reforçar e motivar sua autonomia e noção de pertencimento.

Vale ressaltar a importância da assunção da identidade, com suas complexidades e contradições. Nesse percurso, essas questões se revelaram não somente como resultado de uma ação específica, mas sim como uma resposta involuntária que foi emergindo ao longo de um processo de autodescobrimento e desenvolvimento de cada aluno em relação a tudo que os cerca.

As opiniões dos alunos e suas visões tomaram destaque a ponto de, aos poucos, indicarem diferentes direções, ressaltando a importância da construção de um material que pudesse auxiliar as atividades propostas em sala de aula. Os *CoLabirintos* são o “resultado provisório” e em constante modificação, material “plástico-prático” desta pesquisa, que possivelmente continuará sendo utilizado de maneiras ainda não exploradas no curto tempo dessa experimentação.

A educação brasileira passa hoje por um momento delicado, onde, talvez como nunca antes, seja essencial um olhar mais atento por parte dos profissionais atuantes nas escolas do país - principalmente as públicas, em relação aos seus alunos, para que haja a conscientização de seu papel e sua importância na sociedade; tornando-os cientes de suas condições e de seus direitos, buscando sempre a igualdade de oportunidades para todos.

Importante também é seguirmos na tentativa diária de cada vez mais transformar o espaço escolar em espaço de criação, interação, expressão artística, cultural e social; respeito à diversidade e valorização do indivíduo múltiplo, que conseqüentemente, torna a escola um espaço vivo e alegre. O desenvolvimento de ações pedagógicas dialógicas

se torna fundamental no sentido de que a comunidade escolar se fortaleça e dessa maneira possa interferir positivamente em seu bairro e em sua cidade.

Sabemos que temos pela frente um grande desafio e que ele não será fácil de enfrentar. Mas seguiremos adiante, buscando nas dificuldades, nas curvas do caminho uma maneira de não calar nossa voz. Seguiremos com esperança, já que “da adversidade vivemos”, como disse Oiticica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. FGV Editora, 2004.

ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. *Jogos e brincadeiras no ensino Infantil e Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVES, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BANYAI, Istvan. *Zoom*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BELÉM, Wilson, *O corpo que ri: A construção de um corpo singular nas oficinas de palhaço do grupo Roda Gigante para adolescentes e jovens*. Faculdade Escola Angel Vianna. Rio de Janeiro, 2012.

BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BOAL, Augusto, *Jogos para atores e não atores*. Civilização Brasileira, 1998.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. *The Viewpoints book. A practical guide of Viewpoints and composition*. New York: Theatre Communications Group, 2005.

BONDIA, Larrossa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Barcelona:

BONFITTO, Matteo. *O ator Compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

Universidade de Barcelona, 2002.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no _do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007

CARVALHO, Fernanda. *Relatório de conclusão de estágio*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017, não publicado.

COUTINHO, Marina Henriques. *A favela como palco e personagem*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____. In: *Teatro na Margem*. Org.: Marcia Cristina Baltazar. São Paulo: Hucitec, 2015.

DE CERTAU, Michel. *A invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FERNANDES, Silvia. *Teatralidades Contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

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

GUINSBURG, J., FARIA, João Roberto e LIMA, Mariângela Alves de (Coord.). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JACQUES, Paola Berenstein. *Estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Helio Oiticica*, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

_____. “The Aesthetics of the favela: the case of an extreme”, in *Transforming cities, design in the favelas of Rio de Janeiro*, Londres, AA Publications, 2001.

LEHMANN, Hans-Thies. “Teatro pós-dramático e Teatro Político”. *Revista Sala Preta* n°3, ECA – São Paulo, 2003.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande Labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. *Museu é o Mundo*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

_____. *Cadernos de Notas*. Nova York, 1971. Instituto Itaú Cultural:

Disponível em: www.itaucultural.org.br/programaho

PEIXOTO Jr., Carlos Augusto, *Singularidade e Subjetivação*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

PERRENOUD, Philippe, “Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem”, in *Cadernos de Pesquisa n°108*, Universidade de Genebra, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de Souza, *Para desembaraçar os fios*. Educação e Realidade. São Paulo, 2005.

RANDOLPHO, Ângela / Burgos, Marecelo Bauman. *A Escola e a Favela*, Rio de Janeiro: PUC, 2009.

REVERBEL, Olga. *Jogos teatrais na escola*. São Paulo: Scipione, 2001.

VARELLA, Drauzio. *Maré, Vida na Favela / Drauzio Varella, Ivaldo Bertazzo e Paola Berenstein*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. In: *Teatro na Margem*. Org.: Marcia Cristina Baltazar. São Paulo: Hucitec, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SOARES, Carmela. *Pedagogia do Jogo Teatral. Uma poética do efêmero: O ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: HUCITEC, 2010

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

Internet:

Programas e ações: Ginásio Experimental Carioca, 2013. Link: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=29>, em 2017.

Lei nº 13.278, maio de 2016. Link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm, em 2018.

APÊNDICE A

Planejamento da Oficina Identidade

Aula 1: “Meu perfil”

1- Chamada / Explicações sobre a oficina / Recolher autorizações dos responsáveis

2- Exercício 1: “Contando até 7”

> O grupo fica em roda, uma pessoa inicia a contagem, indicando com a mão no ombro a direção que a contagem deve seguir. Todos devem fazer o gesto que indica a direção até o número 7, que é representado pelas mãos próximas as orelhas. Quem errar deve dar uma volta correndo ao redor do círculo e voltar para o seu lugar.

Exercício 2: “Apresentação Pessoal”

> Os alunos caminham livremente, em ritmo rápido, tentando ocupar o maior espaço possível. Cada um fala bem alto, mantendo o ritmo da caminhada. Ex: “Eu me chamo Pedro, tenho 8 anos, gosto de *Rock* e de andar de bicicleta”. São exploradas variações de ritmo, até que ele vá decrescendo e todos fiquem imóveis, diminuindo ao mesmo tempo a altura da voz. Ao final, todos ficam estáticos e em silêncio.

3- Entrevista

- > Quem é você? / Pensa que é?
- > Como você é?
- > O que te identifica?
- > Que música você considera “a sua música”?

4- Atividade: “Meu perfil”

- > Desenho + Nome + Adjetivo
- > Fotografia do aluno com o trabalho que ele produziu.

5- Entrega do Diário de Bordo

- > Explicação de como ele será utilizado

6- Avaliação

- > Como foi essa nossa primeira experiência?

> É difícil falar de si?

Aula 2: “Como eu vejo o mundo

1- Chamada

2- Exercício 1 (Conscientização):

> Deitados no chão, joelhos flexionados e braços ao longo do corpo. Acalmar a respiração. Observar como o corpo está naquele momento. Espreguiçar. Elevar os pés. Rotação interna e externa. Elevar as mãos. Rotação interna e externa. Ainda deitados, investigar e ativar as articulações do corpo, até ficar de pé.

Exercício 2 (Interação): “Formas geométricas no espaço” (Olga Reverbel)

> Formam-se grupos. A cada grupo é dada uma forma geométrica para compor com seus corpos no espaço. Esta forma deve se deslocar pelo espaço sem se desfazer. Em seguida, é adicionado um estímulo sonoro. O grupo deve receber e responder corporalmente a este estímulo, que vai sendo retirado aos poucos e os grupos vão sendo conduzidos à finalização do exercício.

Exercício 3 (Criatividade): “Mostrando onde sem objetos” (Viola Spolin)

> Grupos. Entram em acordo sobre Onde, Quem e O quê. Os jogadores devem mostrar onde sem manipular objetos físicos. Exemplos: Turistas na esquina de uma cidade; jovem casal a sós numa igreja; marinheiros fazendo a ronda na ponte de um navio.

3- Exibição do Vídeo: “Zoom”, de Istvan Banyai + debate

> Versão em vídeo das ilustrações do livro “Zoom” (anexo – imagens 001).

4- Quiz: “Descreva as imagens com suas palavras e sensações”

> Algumas imagens (anexo – imagens 002) são apresentadas no telão, e eles devem descrevê-las por escrito, utilizando adjetivos, sensações e recordações.

5- Tarefa para casa:

> Fotografar lugares onde você costuma ir (“seus lugares”)

> Trazer fotos de família e amigos.

Aula 3: “Eu e os outros”

1- Chamada / Recapitulando a aula anterior

- > Exercícios e atividades que mais marcaram.
- > Palavras que definam as sensações e impressões que ficaram da aula.

2- Exercício 1: “Ativar o corpo”

- > O grupo todo em roda, faz e recebe uma massagem simultânea, ativando as partes do corpo com massagem e leves batidinhas.

Exercício 2: “Sensibilidade” (Ana Achcar – Sotigui Kouyaté)

- > Duplas. Uma pessoa de costas para a outra, com um braço de distância entre as duas. A pessoa que está atrás deve fazer uma ação / movimento acompanhada de um som. A pessoa da frente, tenta, imediatamente após e sem ter visto, reproduzir o som e o movimento de seu colega.

Um vira de frente para a outra e ao sinal, devem fazer ao mesmo tempo o movimento e o som.

3- Atividade: “Memórias e afetos”

- > Cada aluno se posiciona na sala, de forma que não fique de frente para ninguém, para facilitar a concentração. Todos* recebem orientações de:

- Tentar lembrar daquele momento;
- Pensar no motivo pelo qual aquela foto foi escolhida;
- Lembrar daquela(s) pessoa(s) (o jeito de ser, o que sente por elas, por que elas são importantes);
- Criar um som e um movimento que possam traduzir aquele momento.

- > No segundo momento, quem se sentir à vontade, pode ir à frente e apresentar para os colegas seu movimento e seu som.

*As mesmas orientações são dadas aos que não trouxeram fotos, que por sua vez devem utilizar a memória para recordar algum acontecimento importante.

4- Foto do perfil

- > Foto do rosto de cada aluno

5- Se sobrar tempo, reconstruir a cena de uma das fotos trabalhadas ou improvisar uma cena entre amigos / familiares.

6- Tarefa para casa:

> Trazer fotos dos lugares onde você costuma ir (“seus lugares”)

Aula 4: “O meu lugar”

1- Chamada / Recapitulando a aula anterior

> Exercícios e atividades que mais marcaram.

> Palavras que definam as sensações e impressões que ficaram da aula.

2- Exercício 1: “Andar, parar e agir”

> Todos devem caminhar pelo espaço, preocupando-se em não colidir com os colegas e não deixar espaços vazios. Ao sinal (apito), todos devem parar e seguir ordens simples como: “levante o braço direito”, “olhe para cima”, “levante a perna esquerda”, entre outras.

Ao ouvir o apito novamente, todos voltam a se mover.

3- Exercício 2: “Criando sons com harmonia” (Olga Reverbel)

> Todos os alunos devem procurar um lugar no espaço e sentar. Cada um, a um sinal dado, começa a emitir um som, cuja altura deve ser sempre mantida. Aos poucos, ouvindo-se uns aos outros, os alunos devem ir modificando os sons, de modo a criar um único e harmonioso som.

4- Atividade: “O meu lugar”

> São distribuídas folhas em branco e lápis para os alunos. Cada um deve acomodar-se confortavelmente no espaço da sala. Ao som da música “O meu lugar – Madureira” de Arlindo Cruz, são feitas as seguintes perguntas (as quais os alunos devem responder livremente por escrito no papel):

> Qual é o seu lugar? (Pode ser mais de um)

> Como são as pessoas?

> O que você sente de bom em relação a ele?

> Quais são as músicas / ritmos deste lugar?

> Quais as características mais marcantes?

4- Apresentação (depoimentos)

> Cada aluno deve falar do seu lugar

> Os que trouxeram vídeos ou fotos, podem apresentar para os colegas.

5- Cenas

> Formam-se grupos.

> Os integrantes decidem juntos em qual dos lugares apresentados na atividade anterior a cena acontecerá.

> Tempo para combinar a cena.

> Apresentação

Aula 5: “Mapa afetivo”

1- Chamada / Recapitulando a aula anterior

> Exercícios e atividades que mais marcaram.

> Palavras que definam as sensações e impressões que ficaram da aula.

2- Exercício 1: “Um passo à frente” (Viewpoints)

> Em roda, um participante de cada vez deve dar um passo à frente, sem que haja uma ordem preestabelecida e sem que dois ou mais participantes andem ao mesmo tempo. Se acontecer de dois ou mais se moverem juntos, o jogo deve recomeçar, voltando à posição inicial.

Exercício 2: “Caminhada”

> Todos caminham pelo espaço enquanto são dadas orientações de associar ao trajeto percorrido, imagens de formas. Exemplo: “O caminho é feito de círculos”, “O caminho é quadrado”, etc.

3- Atividade: “Mapa afetivo” - de casa até a escola

(link com o exercício anterior)

> Cada um deve lembrar e reproduzir corporalmente no espaço da sala o trajeto de casa até a escola, podendo repetir, variando a velocidade da execução.

4- Improvisação

> A turma é dividida em três grupos;

> Para cada grupo, são sorteadas palavras que foram utilizadas por eles na aula anterior, na descrição do “meu lugar”;

> Cada palavra ou frase deve ser utilizada para criar a cena;

> Tempo para combinar;

> Apresentação.

5- Atividade para a próxima aula:

> Trazer histórias de família ou da vizinhança para contar e recriar cenas com a turma.

Aula 6: “Contando *causos*”

1- Chamada / Recapitulando a aula anterior

> Exercícios e atividades que mais marcaram.

> Palavras que definam as sensações e impressões que ficaram da aula.

2- Exercício 1: “Passando a máscara” (Rasaboxes)

> Em roda. Um de cada vez deve fazer uma expressão facial exagerada, que também pode ser levada para o corpo. Esta máscara deve ser experimentada por um tempo e passada para a pessoa ao lado. O próximo deve tentar vestir esta mesma máscara e compartilhar com o grupo. Depois, deve transformá-la em outra máscara e passar adiante, e assim sucessivamente.

Exercício 2: “Quem está batendo?” (Viola Spolin)

> Duplas. Um integrante da dupla deve sortear um “quem” e um “o quê” (Exemplo: Criança que veio brincar), e deve sair da sala. O mesmo deve comunicar ao seu colega de cena, somente através da batida na porta e do seu comportamento, quem ele é e o que pretende. O colega de cena deve abrir a porta e tentar adivinhar enquanto os dois contracenam. Depois eles repetem a cena, agora sem a necessidade da adivinhação.

3- Atividade: “Contando causos”

> Em roda, cada aluno pode contar para os seus colegas alguma história de família ou de vizinhos, podendo imitar os trejeitos das pessoas.

4- Montar uma cena unindo as histórias contadas na atividade anterior.

Aula 7: “Parangolé”

1- Chamada / Recapitulando a aula anterior

> Exercícios e atividades que mais marcaram.

> Palavras que definam as sensações e impressões que ficaram da aula.

2- Montar uma cena unindo as histórias contadas na aula passada e apresentar.

3- Um pouco sobre Hélio Oiticica, Parangolés e Labirintos.

> Breve explicação sobre a obra de Hélio Oiticica;

> Imagens dos Parangolés e dos Labirintos.

4- Montando um Parangolé

> Alguns pedaços de tecido, TNT, retalhos e plástico devem ser colocados à disposição da turma para que os alunos possam juntos montar um Parangolé;

Aula 8: Despedida

1- Exibição de fotos e vídeos da oficina

> Um telão deve ser montado para que os alunos possam assistir às cenas criadas durante a oficina, e fotos de todo o processo.

2- Entrevista:

> Quem você quer ser?

> O que você encontra na CDD que não existe em nenhum outro lugar?

> Como foi a experiência de participar desta oficina?

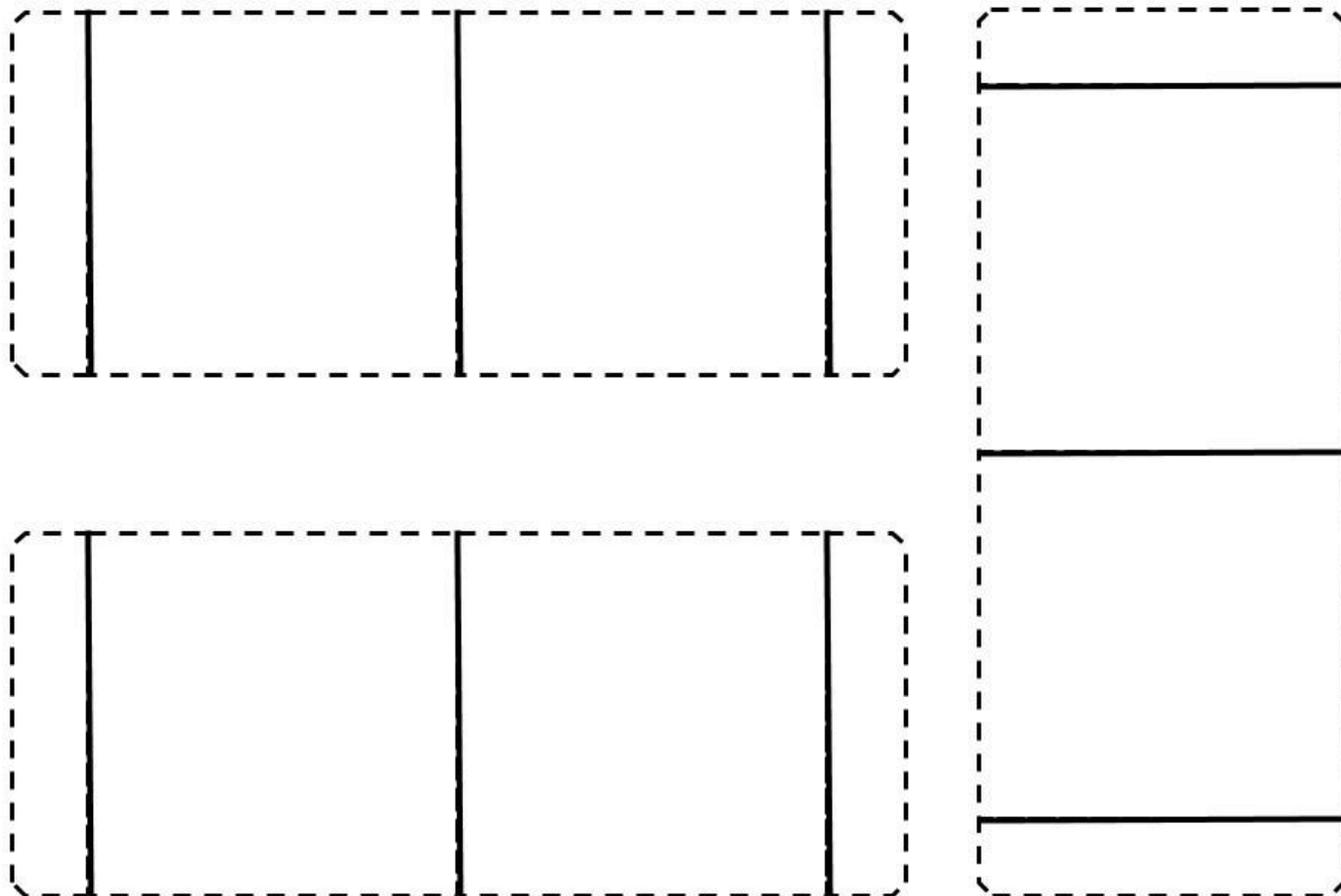
3- Entrega dos diários de bordo

> Os diários de bordo com todo o material produzido por cada um, mais algumas fotos devem ser entregues aos alunos.

4- Experimentando o Parangolé.

> Quem desejar pode, ao som do samba, experimentar o Parangolé criado pela turma.

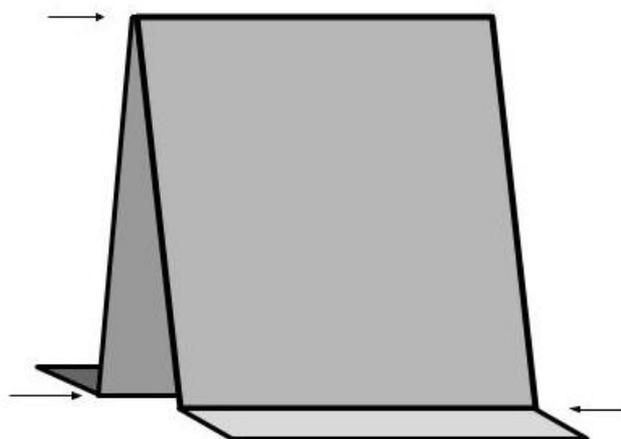
APÊNDICE B



Material para impressão dos *CoLabirintos*

Dobra _____

Corte - - - - -



ANEXO I

Obras / Referências: Hélio Oiticica



ANEXO II

Relatório de Estágio de Fernanda Carvalho (em dezembro de 2017)

Sobre a Escola:

A Escola Municipal Epitácio Pessoa faz parte de uma das 10 escolas da rede municipal que, em 2011, se transformaram num Ginásio Experimental Carioca. Ela fica localizada no Andaraí e atende crianças e adolescentes locais, do Morro do Andaraí, do Morro do Cruz, da Tijuca e do Grajaú. O sistema de ensino adotado pela rede atende cerca de 250 alunos, distribuídos entre o 7º e 9º ano, entre 11 e 16 anos, distribuídos em três turmas do 7º ano, duas turmas do 8º ano e uma turma do 9º ano.

É uma escola pequena que possui três andares. No térreo: na área externa, os alunos possuem uma quadra poliesportiva; na área interna, funciona a secretaria, o refeitório e a cozinha, um pátio interno em que, nas aulas de educação física e no intervalo para o lanche e almoço, os alunos podem utilizar uma mesa de ping-pong; banheiros; um almoxarifado que abriga diversos materiais de papelaria; e uma sala para a refeição dos professores. No segundo andar: a sala da direção, duas turmas do 8º ano, uma do 9º, a sala multimídia (Informática e vídeo), a sala dos professores e a biblioteca. No terceiro andar: salas onde são abrigadas as turmas de 7º ano, a sala de artes, a sala da coordenação e um espaço para os professores.

A equipe, muito acolhedora, é formada por uma diretora, uma coordenadora, dois secretários, três auxiliares de cozinha, duas agentes educadoras, uma funcionária residente, dois professores de matemática, uma professora de língua portuguesa, um professor de língua inglesa, uma professora de artes, um professor de geografia, um professor de biologia, uma professora de história, um professor de educação física e um professor de sala de leitura e quatro auxiliares de limpeza.

No final de cada dia; os professores se reúnem por cerca de uma hora para fazer planejamento e também costumam discutir sobre o rendimento dos alunos e projetos diversos. A escola é bem ativa artisticamente, promovendo diversos eventos e atividades envolvendo alguns temas como Halloween, dia da Consciência Negra e até mesmo um show de talentos. Os professores trabalham os temas em questão nas suas

eletivas e depois os expõem na escola, ou fazem um dia de festividade integrada. Os pais dos alunos têm livre acesso à escola tem alguns que participam ativamente como voluntários.

Sobre o processo:

Tive a oportunidade de acompanhar um fragmento muito pequeno do que é feito durante um longo ano e seus bimestres; Bem-dizendo, o seu desfecho. E pude perceber que a professora Amanda - que é formada também pela UNIRIO e agora mestranda da mesma universidade, sob a orientação coincidentemente da professora Lilliane Mundin, que é ministrante da disciplina Estágio 1 - conduz a matéria Teatro de forma continuada.

A professora consegue introduzir os alunos, que na maioria das vezes nunca tiveram contato com o teatro neste universo de maneira sutil, gradativa e não invasiva, conseguindo assim, ótimos resultados.

Tudo começa no 7º ano, quando os alunos estão ingressando na escola. A ministrante da disciplina começa a trazê-los para esse universo partindo de jogos e fazendo um link com outros projetos da instituição, mostrando que é possível fazer uma cena partindo de qualquer informação e em qualquer lugar. Eles também têm um contato com pequenos textos e começam a entender alguns recursos utilizados nos textos teatrais, como a rubrica. Descubrem também que tem muitas outras possibilidades dentro do teatro como cenografia, figurino e criação de texto dramático; os alunos entendem a necessidade de cada elemento.

No 8º ano, os alunos dão um passo além e começam a se integrar mais com as obras, as histórias e as estruturas teatrais, passando a trabalhar ativamente em cima de uma peça e seus possíveis desdobramentos. Num segundo momento, trazem tudo para a sua realidade.

No 9º ano, depois de passar por muitas experiências e entender os mecanismos de elaboração e construção da cena, é a vez dos alunos tomarem as rédeas da situação e explorarem suas experiências pessoais através da improvisação. Este semestre teve como tema “Vida na comunidade”, em que surgiu o Zé a partir de pesquisas musicais,

visto que os alunos observaram que em toda comunidade e todo local havia um Zé: o Zé da padaria, o Zé do bar, o Zé do Gás. A turma obteve ótimos resultados e criou um esquete, que participou do primeiro festival organizado pela 2ª CRE, tendo como destaque o jogo cênico entre os atores e suas atuações.

A professora preza pelo trabalho em grupo, dando autonomia de criação, deixando os alunos livres para explorar todas as possibilidades da cena antes de serem apresentadas. Ela também faz com que os participantes exercitem, durante as apresentações, o olhar, a observação do trabalho do outro, e disponibiliza, no decorrer das aulas, ferramentas para que os alunos tenham um olhar crítico sobre o trabalho do colega. Deixando-os livres para fazerem comentários positivos e negativos sobre as cenas.

Tive o prazer de acompanhar também a matéria eletiva, que tinha como tema máscaras. Os alunos aprendiam a produzir suas máscaras partindo de trabalhos manuais utilizando massinhas, papel machê e etc.

Metodologia:

7º ano: Sei um pouco mais sobre o processo desta turma, por que alguns alunos me relataram.

1º bimestre

- A escola tem um projeto de clássicos da literatura, a Tertúlia Literária, e a cada ano é escolhido um clássico. Esse ano, o primeiro a ser lido foi Romeu e Julieta. A partir disso, os alunos trabalharam em cima da obra literária.

2º Bimestre

- No segundo bimestre, tiveram contato com jogos teatrais.

3º Bimestre

- Quem, onde e o quê? Perguntas básicas que orientam todos os estudantes de teatro no início de sua relação com arte. É um jogo desenvolvido pela Viola Spolin, e busca especificar a tríade necessária para a criação de uma cena.

4º Bimestre

- Deste processo, posso falar um pouco mais, pois foi onde estive presente - não nele todo, mas próximo aos resultados finais. A professora apresentou alguns textos curtos de Veríssimo e os alunos escolheram os que mais interessaram para improvisar em cima. O texto mais escolhido foi “Sexa”, que se trata das confusões de um filhx, sobre o feminino de sexo e a confusão do pai em responder. Os alunos tiveram a liberdade de adaptar a obra como quisessem, mas muitas vezes ficavam presos no texto, o que resultava em travas e risos.

- Amanda levou jornais e sugeriu que a turma se dividisse em grupos. A partir desses grupos os componentes deveriam escolher uma notícia que chamasse a atenção de todos. Depois disso, o desafio era tirar aquela notícia do jornal e transformá-la em cena.

8º ano

4º Bimestre

- As turmas foram apresentadas a sinopse de algumas peças importantes do teatro. E tiveram que escolher uma. Uma turma escolheu “Hamlet” e a outra “Judas em Sábado de Aleluia”.

- As Turmas fizeram uma leitura da peça.

- Depois da leitura, a turma teve como missão adaptar o texto e trazê-lo para o seu cotidiano, sem perder a sua essência. Surgiram histórias incríveis. O objetivo agora é montá-las no primeiro semestre do próximo ano, como os alunos agora no 9º ano.

9º ano:

- Improvisações a partir das pesquisas de músicas com o Tema Zé.

- A partir das cenas surgiu um esquete. Nem todos os alunos participaram atuando do esquete, uma aluna quis pegar a direção e a sonoplastia, tendo a Amanda o papel de supervisora.

Eletiva:

- Escolher um personagem e confeccionar uma máscara inspirado nesse personagem. Os alunos puderam passar por cada processo para a elaboração de uma máscara, passando

pelo corte, pela elaboração das expressões utilizando o papel machê, secagem, empapelamento e finalização com a pintura das mesmas.

- Os alunos terminaram as máscaras diante do público da escola, no dia da culminância, em que foram apresentados trabalhos de todas as eletivas.

Avaliação:

A avaliação é feita através do processo em sala e uma prova, onde são avaliadas a percepção e o nível de entendimento do aluno em sala. Todos os assuntos que caem na prova foram aplicados em sala.

Sobre o estágio:

Pude perceber que a estrutura da escola é fundamental para que o trabalho dos professores aconteça. Eles têm uma ótima relação com a diretoria e uns com os outros. É uma equipe bem entrosada, poderia dizer que são quase uma família. Isso reflete na relação deles com os alunos, pois são bem próximos. Talvez por isso obtenham bons resultados em sala de aula.

O rendimento das turmas varia muito de uma para outra e deixa claro que nem tudo funcionará com todo mundo. E esse foi um assunto que tratamos bastante nas aulas de Estágio e a Amanda se saiu super bem com as cartas que tinha na manga e com o bom conhecimento das turmas.

No final de cada bimestre, os alunos fazem uma avaliação da escola ponto por ponto. Indicam melhorias estruturais e dos profissionais. E no fim uma auto avaliação. Isso é maravilhoso, porque conecta mais a relação aluno/escola dando voz a quem nem sempre é dado.

Por fim, tive muito medo de atrapalhar o rendimento das turmas, porque um corpo estranho causa muito alvoroço e todos ficavam muito curiosos com minha presença, alguns quiseram mostrar serviços, outros quiseram aparecer mais que o normal. Mas no fim tudo deu certo e eles me chamavam até de professora. Sinto que o tempo poderia ser maior, talvez se no início não tivesse tropeçado em tanta burocracia

teria aproveitado mais e acompanhado mais todo esse processo. Tudo que vi foi muito pouco, mas o suficiente para acreditar no ensino do teatro em escolas públicas - por que temos todas as ferramentas necessárias para conseguir envolver os alunos, só é preciso força de vontade, persistência e paciência. E nisso a escola se supera.