



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 EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

MAIRA CIBELE LIMA

OCUPA CIEP 220:
EXPERIMENTAÇÕES CÊNICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

UNIRIO
Dezembro 2025

MAIRA CIBELE LIMA

**OCUPA CIEP 220:
EXPERIMENTAÇÕES CÊNICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade

Linha de Pesquisa: PCE – Processos Cênicos em Educação

UNIRIO
Dezembro 2025

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

L732 Lima, Maira Cibele
OCUPA CIEP 220: EXPERIMENTAÇÕES CÊNICAS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA / Maira Cibele Lima. -- Rio de Janeiro : UNIRIO,
2025.
182

Orientador: Elza Maria Ferraz de Andrade .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Artes Cênicas, 2025.

1. . I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC / CLA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OCUPA CIEP 220:
EXPERIMENTAÇÕES CÊNICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

**POR
MAIRA CIBELE LIMA**

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
ELZA MARIA FERRAZ DE ANDRADE
Data: 10/12/2025 18:02:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade
(Orientadora)



Documento assinado digitalmente
NATHALIA CESAR GOULART
Data: 10/12/2025 22:06:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Mestra Nathalia César Goulart (UNESA)



Documento assinado digitalmente
LILIANE FERREIRA MUNDIM
Data: 10/12/2025 17:54:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Liliane Ferreira Mundim (PPGEAC / UNIRIO)

A Banca considerou a Dissertação: **Aprovada com Louvor**

Rio de Janeiro, 01 de Dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Força, foco e fé: três palavras que definem esta jornada. Agradeço por não ter desistido diante de todos os “nãos” que recebi até obter a aprovação no Mestrado. Foram tantos projetos feitos e refeitos que, em alguns momentos, pensei que nunca conseguiria. Até que, finalmente, veio a aprovação.

Durante meu percurso até a universidade (saindo de “Nárnia”, como gosto de brincar, já que moro longe da UNIRIO), ia feliz e animada. As aulas presenciais foram um privilégio onde pude compartilhar experiências, trocar conhecimentos com os colegas e, principalmente, brincar. Foi maravilhoso conhecer novas pessoas, professores, autores e perceber o quanto a formação continuada é necessária para nossa prática – um verdadeiro presente que podemos nos dar.

Agradeço à minha brilhante orientadora, Elza de Andrade. Conhecer um pouco mais dessa mulher vibrante, inteligente e dedicada à Educação foi uma verdadeira dádiva. Em uma aula, Elza disse: “Somos 10% talento e 90% suor”. Carrego essa frase comigo até hoje, aplicando-a em tudo o que faço. Obrigada pelos ensinamentos, pelas correções e, especialmente, pela inspiração.

Agradeço ao Daniel e Lara, por respeitarem este momento de estudo e a certa distância, mesmo quando precisei trocar programas irresistíveis pelo computador.

Agradeço à Nathalia Goulart pela constante parceria e pelo apreço pelo meu trabalho.

Agradeço à Liliane Ferreira Mundim, por aceitar fazer parte da minha banca e contribuir com suas orientações, enriquecendo este estudo.

Por fim, parafraseando o documentário de Roberto Berliner, “a pessoa é para o que nasce”. Agradeço à energia que me move, à coragem que me acompanha e à força silenciosa que me lembra que cada gesto, cada esforço, nasce de quem realmente somos.



*Para Anja Bittencourt (in memoriam),
que sempre dizia: “Vai dar certo, amiga!”
Sua lembrança é luz que ilumina e inspiração que impulsiona.*

RESUMO

Este trabalho pretende investigar a relação entre corpo e cena, trazendo para o centro do debate questões identitárias, físicas e emocionais do estudante, bem como, explorar a criação cênica e a teatralidade no ambiente escolar. Com o intuito de oferecer processos educativos que possibilitem aprendizagens afinadas com as necessidades dos alunos, bem como com os desafios da sociedade contemporânea, esta pesquisa intenciona auxiliar na construção do desenvolvimento integral do estudante, pensando a Educação a partir da experiência. Ao criar oportunidade, de acesso à linguagem teatral, para estudantes da rede pública de ensino, onde se encontram, em sua maioria, crianças e adolescentes das classes economicamente menos favorecidas, este estudo busca contribuir para o desenvolvimento cultural dos educandos e promover mecanismos que auxiliem na formação de uma sociedade mais justa, capaz de pensar seus problemas e solucioná-los de maneira criativa e independente. Aplicar, na sala de aula, experimentos cênicos abrem inúmeras possibilidades dos estudantes refletirem sobre seus grupos culturais, seus saberes, valores éticos e estéticos. Ancorado em dois temas contemporâneos do século XXI: o corpo e a ancestralidade, esta pesquisa deseja entender, a partir das experiências educacionais desta pesquisadora, como proporcionar a tão almejada vivência artística para os estudantes. Como envolvê-los a ponto de se movimentarem em direção à experiência, à criatividade, à imaginação e intuição? Como quebrar a barreira do “Eu preferiria não fazer”? Essas são algumas perguntas que norteiam esse estudo. Este trabalho se configura como uma pesquisa-ação, realizado a partir da prática em sala de aula, dos registros coletados tanto dos estudantes como das anotações e reflexões de percurso desta pesquisadora. O público-alvo são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do CIEP 220 – Yolanda Borges, localizado no bairro da Figueira, município de Duque de Caxias/RJ.

Palavras-chave: Experiência; Escola Pública; Corpo; Ancestralidade; Criatividade.

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between body and performance, bringing to the center of the discussion the students' identity, physical, and emotional issues, as well as exploring scenic creation and theatricality within the school environment. With the purpose of offering educational processes that foster learning aligned with students' needs and the challenges of contemporary society, this research seeks to contribute to the construction of students' integral development, considering Education as an experience-based practice. By creating opportunities for access to theatrical language for public school students – most of whom are children and adolescents from economically disadvantaged backgrounds – this study intends to contribute to their cultural development and promote mechanisms that support the formation of a fairer society, capable of reflecting upon its problems and solving them creatively and independently. The application of scenic experiments in the classroom opens up countless possibilities for students to reflect on their cultural groups, knowledge, and ethical and aesthetic values. Anchored in two contemporary themes of the 21st century – body and ancestry – this research seeks to understand, through the educational experiences of this researcher, how to provide the long-desired artistic experience to students. How can they be engaged to move toward experience, creativity, imagination, and intuition? How can we break the barrier of “I would prefer not to do it”? These are some of the questions that guide this study. This work is characterized as an action research project, developed through classroom practice and based on records collected from students, as well as this researcher's notes and reflections throughout the process. The target audience consists of 9th-grade students from CIEP 220 – Yolanda Borges, located in the Figueira neighborhood, in the municipality of Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

Keywords: Experience; Public School; Body; Ancestry; Creativity.

LISTA de IMAGENS

Imagem 1	Fachada do CIEP 220 Yolanda Borges	17
Imagem 2	Placa CIEP 220 Yolanda Borges	19
Imagem 3	Estacionamento de bicicletas	20
Imagem 4	Biblioteca do CIEP 220	24
Imagem 5	Turma 901 em roda	37
Imagem 6	Mapa da Ancestralidade	44
Imagem 7	Mapa da Ancestralidade	46
Imagem 8	Mapa da Ancestralidade	47
Imagem 9	Mapa da Ancestralidade	48
Imagem 10	Mapa da Ancestralidade	49
Imagem 11	Mapa da Ancestralidade	50
Imagem 12	Mapa da Ancestralidade	51
Imagem 13	Mapa da Ancestralidade	52
Imagem 14	Mapa da Ancestralidade	54
Imagem 15	Mapa da Ancestralidade	55
Imagem 16	Resposta de um estudante 1	60
Imagem 17	Resposta de um estudante 2	61
Imagem 18	Resposta de um estudante 3	62
Imagem 19	Resposta de um estudante 4	63
Imagem 20	Registro de aula 3	66
Imagem 21	Registro de aula 3	67
Imagem 22	Registro de aula 4	68
Imagem 23	Registro de aula 5	75
Imagem 24	Registro de aula 6	76
Imagem 25	Registro de aula 7	78
Imagem 26	Registro de aula 8	81
Imagem 27	Registro de aula 9	82
Imagem 28	Registro de aula 9	83
Imagem 29	Registro de aula 11	84
Imagem 30	Registro de aula 12	87
Imagem 31	Meu personagem	88

Imagem 32	Meu personagem	89
Imagem 33	Meu personagem	90
Imagem 34	Meu personagem	91
Imagem 35	Meu personagem	92
Imagem 36	Meu personagem	93
Imagem 37	Meu personagem	94
Imagem 38	Registro de aula 14	95
Imagem 39	Manifestação cultural do personagem	96
Imagem 40	Manifestação cultural do personagem	97
Imagem 41	Manifestação cultural do personagem	98
Imagem 42	Questionário 1 – Aluno A	105
Imagem 43	Questionário 1 – Aluno B	106
Imagem 44	Questionário 1 – Aluno C	107
Imagem 45	Questionário 1 – Aluno D	108
Imagem 46	Questionário 1 – Aluno E	109
Imagem 47	Questionário 1 – Aluno F	110
Imagem 48	Questionário 2 – Aluno A	111
Imagem 49	Questionário 2 – Aluno B	112
Imagem 50	Questionário 2 – Aluno C	113
Imagem 51	Questionário 2 – Aluno D	114
Imagem 52	Questionário 2 – Aluno E	114
Imagem 53	Questionário 2 – Aluno F	115
Imagem 54	Questionário 2 – Aluno G	116
Imagem 55	Questionário 2 – Aluno H	116
Imagem 56	Diário do estudante – Aluno 1	117
Imagem 57	Diário do estudante – Aluno 2	118
Imagem 58	Diário do estudante – Aluno 3	119
Imagem 59	Diário do estudante – Aluno 4	119
Imagem 60	Diário do estudante – Aluno 5	120
Imagem 61	Diário do estudante – Aluno 6	120
Imagem 62	Diário do estudante – Aluno 7	121
Imagem 63	Diário do estudante – Aluno 8	121
Imagem 64	Diário do estudante – Aluno 9	122

SUMÁRIO

PRÓLOGO – Eles Preferiam Não Fazer	01
INTRODUÇÃO – Eu Preferi Fazer	05
<u>CENA 1</u> – DEVANEIOS DE UMA PROFESSORA EM CRISES CRIATIVAS	09
1.1. Como Acender a Lâmpada?	09
1.2. CIEP 220 – Yolanda Borges: o <i>Lócus</i> da Pesquisa	16
1.3. Polo Positivo Versus Polo Negativo	25
1.4. O Que Ilumina Quem Somos?	31
1.5. Acende Aí: A Turma 901 – Iluminando Memórias e Origens	37
<u>CENA 2</u> – RELATOS INEXPERIENTES DE UMA ARTISTA DOCENTE QUE CAIU (SEM) PARAQUEDAS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA	39
<u>2.1. BLOCO 1</u> – Entendendo os Conceitos de Ancestralidade, Memória e Identidade – Aulas 01 a 08	42
2.1.1. Aula 01 – Mapa da Ancestralidade Afetiva	42
2.1.2. Aula 02 – Quem Sou Eu? Quem é o Outro?	59
2.1.3. Aula 03 – O Que Veio Antes de Nós?	65
2.1.4. Aula 04 – O Que Eu Carrego Comigo?	68
2.1.5. Aula 05 – Entre Semelhanças e Diferenças	70
2.1.6. Aula 06 – Meu Corpo, Meu Espaço	75
2.1.7. Aula 07 – Corpo: Presença, Postura, Prontidão	77
2.1.8. Aula 08 – O Corpo Que Brinca e Aprende	79
<u>2.2. BLOCO 2</u> – Corpo e Ancestralidade – Aulas 09 a 17	81
2.2.1. Aula 09 – Quem é o Meu Personagem?	81
2.2.2. Aula 10 – Onde Meu Personagem Está?	83
2.2.3. Aula 11 – O que Meu Personagem Está Fazendo?	84
2.2.4. Aula 12 – Histórias que os Outros Contam	85
2.2.5. Aula 13 – Escrevendo Meu Personagem Ancestral	87
2.2.6. Aula 14 – Encontro dos Personagens	95
2.2.7. Aula 15 – Expressão Cultural dos Personagens	96
2.2.8. Aula 16 – Gravação dos Personagens Ancestrais	99

2.2.9. Aula 17 – Mostra “Meu Personagem Ancestral”	100
CENA 3 – MANTENDO A LÂMPADA ACESA: PARTILHAS QUE ILUMINAM ANCESTRALIDADES	101
3.1. Centelha Criativa: Cada Partícula Luminosa Importa	102
3.2. Avaliação Com Afeto: O Brilho de Cada Um	103
EPÍLOGO – O Último que Sair Apaga a Luz	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXO – Plano de Aulas de 01 a 17	130
Plano de Aula 01 – Mapa da Ancestralidade Afetiva	130
Plano de Aula 02 – Quem Sou Eu? Quem é o Outro?	134
Plano de Aula 03 – O Que Veio Antes de Nós?	137
Plano de Aula 04 – O Que Eu Carrego Comigo?	139
Plano de Aula 05 – Entre Semelhanças e Diferenças	142
Plano de Aula 06 – Meu Corpo, Meu Espaço	146
Plano de Aula 07 – Corpo: Presença, Postura, Prontidão	148
Plano de Aula 08 – O Corpo Que Brinca e Aprende	151
Plano de Aula 09 – Quem é o Meu Personagem?	153
Plano de Aula 10 – Onde Meu Personagem Está?	155
Plano de Aula 11 – O que Meu Personagem Está Fazendo?	157
Plano de Aula 12 – Histórias que os Outros Contam	159
Plano de Aula 13 – Escrevendo Meu Personagem Ancestral	162
Plano de Aula 14 – Encontro dos Personagens	164
Plano de Aula 15 – Expressão Cultural dos Personagens	166
Plano de Aula 16 – Gravação dos Personagens Ancestrais	168
Plano de Aula 17 – Mostra “Meu Personagem Ancestral”	169

PRÓLOGO – Eles Preferiam Não Fazer

Nada irrita tanto uma pessoa séria quanto uma resistência passiva.
(Herman Melville)

Quarta-feira, 10 de agosto de 2022. Data em que iniciei meus trabalhos como professora temporária da disciplina de Artes no CIEP 220-Yolanda Borges, no município de Duque de Caxias/ RJ – a chamada Professora PSS. Era a primeira vez que pisava em uma sala de aula da rede pública de ensino. Até então só tinha ouvido falar, através dos amigos professores, que a escola pública era um lugar privilegiado e diferenciado do ponto de vista social, onde se encontravam sujeitos de diferentes classes, grupos sociais e etnias, se constituindo em um meio sociocultural complexo, rico e diversificado. Mas não sabia que seria tão difícil lecionar e colocar em prática o meu conhecimento que, até então, era somente teórico.

Meu primeiro dia beira à comicidade: recordo-me de entrar na sala do 6º ano do Fundamental II dar bom dia aos alunos e pedir que todos tirassem os tênis e afastassem as mesas e cadeiras. Foi uma bagunça geral. Era tênis voando, alunos correndo, barulhos ensurdecedores de mesas e cadeiras sendo arrastadas e eu, estática, tentando entender o que eu tinha provocado. O que eu teria feito de tão “extraordinário”, ou melhor, “catastrófico” para criar aquele pandemônio em sala de aula. Fiquei no meio de todo aquele estardalhaço e vi a diretora abrindo a porta e perguntando onde estava a professora. Apareci no meio dos alunos e gritei “Estou aqui”. Nem preciso dizer que não houve aula nesse dia e que saí da sala, depois de arrumar a bagunça que tinha feito, totalmente atordoada e pensando “Como que ninguém tinha me falado que era assim?”.

Depois desse dia o que me deixou contente é que havia alunos animados e com vontade de fazer algo e, como “boa Polyana” que sou, tentei ver o lado bom das coisas. Porém essa animação só acontecia mesmo com o 6º ano, as outras turmas da escola se mostravam desinteressadas e sem ânimo para o trabalho. As turmas do 8º e 9º ano eram as piores para se propor alguma prática. Não queriam teoria, e muito menos a prática. E não era uma questão somente de vergonha, era algo que contaminava a turma toda. Nas aulas eu tentava propor atividades diferentes, algo que trouxesse entusiasmo e vigor para as minhas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, afinal a minha disciplina era Artes, e assim como a de Educação Física, é algo que os jovens gostam, ficam esperando para fazer. Era isso que só “eu” achava, pelo visto.

Neste período de tentativas frustradas, deparei-me com um livro, um clássico chamado “Bartleby, o escrivão – Uma história de Wall Street” de Herman Melville¹. Uma novela que conheci enquanto cursava a disciplina eletiva “Cena e Estética”, ministrada pelo professor Denilson Lopes, do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da ECO/UFRJ.

A obra versa sobre um funcionário contratado por um escritório de advocacia de Nova York que se recusa a realizar qualquer tarefa, sem apresentar justificativa para tal. A repetição de mais de vinte vezes da frase “Eu preferiria não fazer” é o fio condutor, da obra-prima de Melville. A história é narrada pelo sócio de um escritório de advocacia de Nova York, que se empenha em descobrir a misteriosa e impenetrável personalidade de Bartleby, um escrivão que se recusa resolutamente a realizar qualquer tarefa, sem apresentar nenhuma justificativa para tal. O interesse pela postura do funcionário impede o advogado de tomar medidas enérgicas e, quando finalmente decide fazê-lo, é confrontado com a mesma negativa inabalável.

Paralelamente à leitura do livro, eu continuava empenhada nas minhas aulas, tentando entender o porquê dos meus alunos se recusarem a realizar as tarefas atribuídas por mim. Eu chegava na sala e propunha atividades interessantes, mas não conseguia fazer uma simples roda com a turma. Era uma falta de ânimo, uma recusa pelo trabalho, algo incompreensível aos meus olhos. Até que um dia, depois de muita luta, tinha dado início a uma atividade prática de jogos teatrais e perguntei para um aluno o porquê de ele não querer se juntar a nós. E ele simplesmente respondeu: “Eu prefiro não fazer”. Imediatamente um clarão abriu-se sobre minha cabeça e eu percebi naquela sala a presença de vários Bartlebys. Estava diante de um exército de Bartlebys que se recusavam a trabalhar comigo.

O livro me trazia uma série de indagações. Por que Bartleby age dessa maneira? Por que sua inflexível recusa tem tamanha força? Há alguma explicação para a sua postura ou quem está errado é o outro lado da moeda? Quem é Bartleby? Quem somos nós, incapazes de lidar com aquilo que não oferece explicações?

As indagações de Bartleby, na minha leitura, eram parecidas com as que a sala de aula me proporcionava. Por que os estudantes agem como agem? Por que essa recusa de fazer aula? Como uma professora consegue colocar a teoria na prática e envolver seus alunos?

Comecei a entender que o personagem “Bartleby” tinha muito mais em comum com os alunos da escola do que eu pensava. Em primeiro lugar, a obra é narrada do ponto de vista

¹ Herman Melville (1819-1891), escritor norte-americano, amplamente conhecido devido a sua obra-prima, o romance “Moby Dick” (1851), foi também autor de várias outras obras, entre elas, “Bartleby, o escrivão” (escrito em 1853).

de um advogado, e na escola sempre pelo ponto de vista do professor. A obra conta a história de um escriturário que, por suas peculiaridades e singularidades, destaca-se dentre todos os outros com quem o narrador convive.

Assim como Bartleby, os alunos produzem seus trabalhos de forma apática, quase que mecanicamente. E assim como o personagem da novela, com uma serenidade aparente, os alunos continuam preferindo não fazer. É importante ressaltar uma atitude fundamental para que possamos compreender mais o personagem da obra e, respectivamente, os estudantes. Bartleby se recusa a fazer determinado pedido por uma escolha própria. Assim como os alunos que, por algum motivo, escolhem não fazer. Tal atitude deixa tanto o narrador da obra como o professor sem reação.

Outro ponto que traz certa similaridade é que, assim como Bartleby, os alunos não são maldosos em suas escolhas pelo “não fazer”, parecem serem atitudes involuntárias, parece ser mais fácil escolher pela apatia e ociosidade do que pela imaginação e criatividade (características inerentes em uma aula de Artes!).

Fato é que, Melville (2008) analisa as sutilezas e diferenças das relações humanas, das interações sociais e das consequências destas conexões na existência humana. E, percebo que, a novela pode servir de base para se criar reflexões e ponderações em variadas áreas do conhecimento. Através da minha experiência como Professora de Artes de uma escola pública pude trazer analogias interessantes para a minha prática o que me auxiliou no meu percurso como docente da escola.

Melville cria um personagem complexo, o que provoca no leitor uma vontade de adentrar na história à procura de características e situações que possam ajudar a compreender melhor Bartleby. Diferente do que acontece na escola, onde os professores, muitas vezes, não têm acesso à vida anterior daquele aluno. Na escola, os alunos que, de alguma maneira, agem um pouco diferente dos demais, também se destacam, em um viés negativo, na maioria das vezes, transformando-se nos chamados “alunos-problema”. A vida de Bartleby, anterior ao seu ingresso no escritório de advocacia, é pouco conhecida. A vida dos alunos, antes de entrar na escola, é pouco (ou nada!) conhecida pelos professores.

Isso me fez lembrar das primeiras experiências narradas por bell hooks (2019, p.10-11) em seu livro “Ensinando a Transgredir”: “minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial”. hooks (2019, p.11) relata que as professoras possuíam uma missão de educar, “que realizássemos nosso destino intelectual”, e para que isso fosse possível as professoras precisavam “conhecer” os alunos, seus pais, as condições econômicas, como era a casa em que viviam.

Era isso! Eu precisava antes conhecer os meus alunos para depois começar o trabalho. A partir dessas elucidações, pude perceber que eu poderia estar no papel do narrador da história de Bartleby e realmente não conseguir entender o que acontecia aos meus estudantes. Então, antes de criar as práticas que eu, somente “eu”, achava que funcionariam, resolvi olhar para o outro lado – o lado do estudante.

Iniciei um trabalho para tentar compreender a vida anterior daquele estudante, o antes da minha sala. E utilizando muito do lúdico, como motor de ensino-aprendizagem e experimentação, como propõe Pupo (2001), iniciei os trabalhos com perguntas que, em um primeiro momento, pareciam simples de serem respondidas: Quem sou eu? Quem é o outro? A que grupos étnico-raciais e culturais eu pertencço? Quais são minhas fragilidades e forças? Existem limites para a minha expressão? Quais são as possibilidades expressivas, narrativas e reflexivas do corpo?

Para encarar essa pesquisa, imprescindível no aprendizado contemporâneo, este projeto partiu de temas transdisciplinares, onde os conteúdos são abordados por intermédio de temas transversais que perpassam as diferentes áreas do conhecimento, são eles: corpo e ancestralidade. No intuito de promover um estudo focado no alargamento das perspectivas artísticas e culturais dos estudantes, fazendo com que seu repertório cultural se amplifique e que tenham oportunidades e novas possibilidades de práticas culturais, esta pesquisa teve como foco principal oferecer a experiência de uma sala de aula afetiva, colaborativa e autônoma.

INTRODUÇÃO – Eu Preferi Fazer

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire)

O encontro com o CIEP 220 foi uma experiência inusitada, desafiadora e surpreendente. Além de professora, sou produtora cultural e atriz e realizo muitos trabalhos através de editais públicos de cultura. E como sou muito acostumada a me inscrever em editais públicos, o “algoritmo” (essa assustadora sequência de dados que nos “ouve” e nos acompanha em cada busca que fazemos na internet) sempre me oferece editais via rede sociais e em sites de busca. Estava em plena pandemia e o meu computador e minha mente, trabalhando intensamente (ou pelo menos tentando!) a fim de produzir algo e me inscrevia em todos os editais disponíveis para o meu perfil de trabalho.

Até que um dia, trabalhando no computador, apareceu o anúncio de Edital para professora de Artes do município de Duque de Caxias, aqueles processos seletivos simplificados. Fiquei empolgada com a oportunidade uma vez que estava com meu diploma “fresquinho” de licenciatura em Teatro em mãos. Preciso confessar que adoro fazer uma prova, participar de processos seletivos, sobretudo aqueles que têm questões avaliativas para saber como me saio, como está o meu nível de conhecimento. E foi assim que me aventurei no processo seletivo simplificado do município de Duque de Caxias para professor temporário, da disciplina de Artes, o que chamam de PSS.

Fiz a inscrição no ano de 2020 e fiquei em décimo lugar. Aceitei a colocação e me esqueci completamente desse processo seletivo. Um ano depois, em agosto de 2021, recebo um e-mail de convocação para assumir o referido cargo. Confesso que fiquei muito apreensiva, pois moro no Rio de Janeiro e nunca tinha pensado em trabalhar tão longe de casa, em Duque de Caxias. Mas como sou uma pessoa desbravadora e que adora um desafio, resolvi arriscar, pensando que, se ficasse em uma escola muito distante, eu pediria exoneração. E assim fiz todo o processo de convocação e entrega de documentação, até que chegou o dia da “lotação”, ou seja, escolher a escola em que iria trabalhar. Aliás, escolher não é o termo correto, na verdade a Secretaria de Educação te direciona para a escola, aquela que precisa, aquela onde está faltando um professor.

Lembro-me do dia em que estava lá, sentada na frente da funcionária. Havia duas escolas em aberto para “lotar” professores de Artes: Escola Municipal Maria Clara Machado e

o CIEP 220. A funcionária ligou para a diretora do CIEP confirmando que estavam precisando de professora de Artes e ela confirmou. Então, fui designada ao CIEP 220. E vejam só, para começar a trabalhar naquele dia mesmo. Era para sair da Secretaria de Educação, que fica no centro de Duque de Caxias e ir direto para a escola, que fica longe do centro, no bairro de Figueira, e começar o trabalho. Só que ninguém tinha me avisado disso e era a primeira vez que estava dando aula, de fato, em uma escola. Perdida era pouco para o que senti naquele momento. Como assim? Que conteúdo eu vou trabalhar? Não tinha preparado nenhum plano de aula, teria que ser no improviso mesmo.

A funcionária me deu um pedaço de papel, que eu deveria apresentar para a diretora, e foi taxativa dizendo que eu deveria ir diretamente para a escola. Toda atrapalhada com tantas novidades, gentilmente, pedi uma orientação de como chegar, qual ônibus pegar e foi nesse momento que a funcionária me falou que a escola era de difícil acesso e não passava ônibus no local, somente carro mesmo, ou moto taxi. Eu estava quase pedindo a exoneração de algo que nem tinha começado. Estava tudo muito estranho, diferente, nada daquilo que tinha imaginado. Mas sabe aquele papo que sou desbravadora, que adoro um desafio? Então esse meu modo de ser e de viver não me deixaram desistir. Agora o pânico inicial tinha passado e a curiosidade me fazia chegar até aquela escola. Não passa ônibus?! Nunca tinha visto isso. Onde será que essa escola se encontrava, era só o que eu pensava naquele momento.

Respirei fundo, peguei o pequeno pedaço de papel e sorri agradecendo e disse que iria de Uber até a escola. A funcionária deu um meio sorriso e voltou aos seus afazeres no computador. Desci as escadas da Secretaria, a parte medrosa da minha pessoa dizia para eu ir embora, e a outra, a mais legal, a que me faz descobrir coisas novas, estava ali, me mandando entrar no Uber e ir conhecer a tal escola. Entrei no Uber.

Sabe aquela sensação do desconhecido, do preconceito, daquilo que não conhecemos e temos medo? Era isso que eu sentia naquele momento, durante todo o percurso da Secretaria até a escola, que durou uns trinta minutos, mas como nunca tinha ido àquela região, pareceu muito longe. O CIEP 220 fica dentro de um bairro periférico de Duque de Caxias, o bairro de Figueira. E realmente, os ônibus só passam na Rodovia Washington Luís, e a escola fica uns sete minutos a mais de carro, para dentro do bairro. Para quem precisa ir a pé é uma caminhada, no mínimo, vinte minutos.

Nunca tinha entrado em um CIEP e fiquei surpreendida com a sua grandiosidade. Escola grande, arborizada, que ocupa um bom terreno daquele bairro. Quando cheguei fui muito bem recebida pela funcionária Sra. Jeneci, que me encaminhou até a Sra. Silvia, que ocupava o cargo de direção da escola. Ao me ver a Sra. Silvia, tirou os óculos, me fitou e

exclamou: “Era você que eu estava esperando!”. Posso dizer que aquelas palavras me abraçaram. Todo o medo, preconceito e pavor dissiparam. Ela me abraçou, perguntou como eu tinha chegado até ali e me colocou sentada e disse para eu escolher meu horário, dentre os disponíveis no quadro.

Foi totalmente diferente do que tinham me “vendido” anteriormente. Combinamos que eu começaria na semana seguinte e os horários foram completamente compatíveis com a minha disponibilidade e eu fui embora, naquele dia, muito mais tranquila do que cheguei. Agradecendo, obviamente, para mim mesma, por ter optado em ir até o fim, “para ver o que ia dar”. E o que deu é que estou dando aulas de Teatro no CIEP 220 há dois anos para todas as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Resolvi compartilhar essa história aqui, pois todo este trabalho que realizo tem muito a ver com as nossas decisões, entre fazer ou não fazer algo. Eu preferi fazer.

No **Capítulo 1**, intitulado “Cena 1 – Devaneios de uma Professora em Crises Criativas” escrevo sobre o meu encontro com os alunos do CIEP 220-Yolanda Borges, fazendo um paralelo do meu trabalho prático em sala de aula e questões relativas à criatividade. Tento entender, debater e relatar como a criatividade pode ser um dos mecanismos de referência socioeducacional e contribuir para a construção de pensamentos autônomos, novos saberes e conhecimentos, que sejam capazes de promover reflexão e discernimento para que os estudantes compreendam sobre o seu papel no mundo e na comunidade que os cercam.

Ainda nesse capítulo, apresento curiosidades sobre os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, criados pelo antropólogo Darcy Ribeiro e implantados durante os governos de Leonel Brizola, na década de 1980, no Rio de Janeiro. Finalizo o capítulo relatando sobre o início do meu trabalho prático em sala de aula, tendo como eixo dois temas importantes e contemporâneos do século XXI, o corpo e a ancestralidade. Neste momento, provooco os alunos a pensar a respeito de suas origens, pensando a importância que se tem em saber sobre o passado, compreendendo o pertencimento como disposição afetiva atrelada ao sentido existencial.

No **Capítulo 2**, nomeado “Cena 2 – Relatos Inexperientes de uma Artista Docente que Caiu (sem) Paraquedas no Chão da Escola Pública”, apresento relatos de experiências cênicas, a partir da investigação da relação de corpo e cena, tendo como foco do debate questões sobre identidade, questões emocionais e físicas dos estudantes. Para tanto, nesse capítulo é abordado o tema da ancestralidade, no intuito de reconhecer e valorizar a cultura do estudante, ou seja, as experiências dos alunos dentro e fora da escola. A busca pela educação dialógica,

ênfâtizada por Paulo Freire (2018), permeia os estudos e relatos apresentados nessa parte do trabalho, “[...] o diálogo é uma exigência existencial [...]” (Freire, 2018, p.109). Neste estudo se persegue esse objetivo, tantas vezes orientado por Freire, uma educação empenhada em provocar o estudante a se sentir um dos protagonistas do processo de aprendizagem.

Os experimentos descritos nesse capítulo demonstram a capacidade que os alunos possuem de dialogar com o professor e as atividades sugeridas. Muitos exercícios foram pensados para que os estudantes pudessem trazer para dentro da sala de aula, saberes familiares e comunitários e que conseguissem se apropriar de temas que pudessem falar a respeito e ter pertencimento daquilo que estava sendo proposto. Vale ressaltar que, ao criar um ambiente propício para o compartilhamento de saberes ancestrais, valorizando as singularidades de cada estudante, o grupo de alunos se beneficiou como um todo, conseguindo criar ideias, cenas e memórias de forma colaborativa e coletiva.

No **Capítulo 3**, designado “Cena 3 – Mantendo a Lâmpada Acesa: Partilhas que Iluminam Ancestralidades” apresento os resultados dos personagens ancestrais criados pelos alunos. Nesta parte é possível vislumbrar como esse tema se faz importante em pleno século XXI, uma vez que instiga os estudantes a refletirem sobre suas memórias afetivas, familiares e comunitárias, apresentando de forma lúdica seus valores éticos e estéticos. É intuito deste trabalho proporcionar aos alunos um espaço privilegiado de pensamento, contemplação e estudo em rede, demonstrando que todos os saberes estão conectados entre si.

Nas Considerações Finais, chamada de “Epílogo – O Último que Sair Apaga a Luz”, assim como o próprio nome propõe é o nosso desfecho final. Nesta parte descrevo os resultados positivos e negativos dos experimentos cênicos propostos, e se as perguntas que norteiam essa pesquisa foram, de fato, respondidas.

E, por fim, apresento no Anexo, o plano completo das 17 aulas mencionadas nos capítulos anteriores.

CENA 1 – DEVANEIOS DE UMA PROFESSORA EM CRISES CRIATIVAS

O pensamento é o ensaio da ação.
(Sigmund Freud)

1.1. Como Acender a Lâmpada?

CIEP 220. Ou seria melhor CIEP 220... volts?

Mas o que é Volt? É uma unidade de medida da tensão elétrica em um circuito. A grandeza elétrica que popularmente chamamos de voltagem é, na verdade, essa tensão elétrica. A corrente elétrica é o movimento ordenado dos elétrons. Mas para que qualquer coisa se movimente, é necessário que exista uma força que estimule a movimentação. Essa força que impulsiona os elétrons é conhecida como tensão elétrica.

Vamos a um exemplo para melhor entendimento. Vamos imaginar uma bateria. Ela tem dois polos, o positivo (+) e negativo (-). Os dois polos têm potenciais diferentes, ou seja, o número de elétrons é maior em um dos polos e menor no outro. Quando essa bateria é ligada em um receptor (uma lâmpada, por exemplo), a tensão elétrica faz com que os elétrons presentes nos dois polos se movimentem. Essa movimentação vai gerar a corrente elétrica e, conseqüentemente, vai acender a lâmpada.

Mas porque estou falando tudo isso? Pois entendi que, dentro do CIEP 220, eu sou a tensão elétrica que faz com que os elétrons, ou seja, os estudantes (com seus diferentes potenciais) se movimentem e criem a corrente elétrica necessária para acender a lâmpada! Ou seja, tenham a possibilidade da experiência criativa, no intuito de desenvolver a sua intuição, criatividade e imaginação.

Mas como acende-se essa lâmpada? Como proporcionar essa vivência artística para os estudantes? Como envolvê-los a ponto de se movimentarem em direção à experiência, à criatividade, à imaginação e intuição?

A criatividade é inerente e necessária aos indivíduos. Fayga Ostrower (1978), afirma que criatividade é potencial próprio da condição de ser humano. A autora explica que a natureza criativa dos indivíduos se elabora no campo cultural, onde cada pessoa se desenvolve em uma realidade social, cujas singularidades são moldadas de acordo com suas realidades e seus próprios valores. Segundo a autora:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse "novo", de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 1978, p.09).

Ostrower (1978) enfatiza que, o indivíduo cria, não porque quer, ou porque gosta, mas porque tem necessidade. Na concepção de Ostrower, o ser humano ao criar, ordena, forma. E é nessa busca de orientações e significações, no âmbito da intuição, que o homem alcança a motivação de criar. “A intuição caracteriza todos os processos criativos” (OSTROWER, 1978, p.68).

Nesse sentido, Viola Spolin (1982) contribui ao ensinar que a intuição é um dos níveis mais importante no processo da aprendizagem, pois quando o indivíduo trabalha no nível intuitivo ele está mais aberto a aprender.

O intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento da espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação. [...] A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa (SPOLIN, 1982, p.4).

Mas afinal, como se manifesta o ato criativo?

Alguns estudos atuais sobre o tema demonstram que a criatividade vai muito além de ser um fenômeno individual, se constitui também por influência do contexto social, familiar, escolar e histórico. De acordo com Denise de Souza Fleith:

Os resultados de pesquisas de criatividade têm provocado um impacto no desenvolvimento de objetivos educacionais, estratégias de ensino, práticas administrativas e clima de sala de aula. Esses resultados têm sugerido que o aprimoramento de habilidades cognitivas e afetivas, a adoção de um currículo escolar que desperte o interesse e o prazer do aluno pelo ato de aprender, a implementação de práticas educacionais que levem em consideração características dos alunos e ao acesso à informação atualizada, contextualizada e significativa, constituem elementos de um ambiente escolar favorável à realização escolar e produção criativa por parte dos alunos (FLEITH, 2001, p.3-4).

Ainda nessa esteira, trago para o debate contribuições de Eunice Alencar (2012), reconhecida pesquisadora e autora brasileira, especialmente na área da criatividade e educação. Segundo a autora:

[...] o desenvolvimento e manifestação da criatividade não dependem somente dos esforços do próprio indivíduo. Tantos fatores intra-pessoais quanto interpessoais, tanto fatores do próprio indivíduo quanto de natureza social poderão favorecer ou dificultar a emergência do processo criativo (ALENCAR, 2012, s/n).

Percebe-se que os fatores sociais, os valores cultivados na família, as características culturais do seu entorno são determinantes no processo criativo do estudante. A manifestação do ato criativo está intrinsecamente associada ao meio em que o indivíduo vive e as oportunidades que lhe são oferecidas. À medida que o estímulo à curiosidade, autonomia, espontaneidade for sendo fomentado e reforçado no meio social em que o sujeito está inserido, as produções criativas terão mais chances de acontecer.

O papel da escola é ser um facilitador do processo criativo, a partir de práticas de intervenção e treinamentos criativos e, sobretudo, pela percepção que os professores possuem acerca da criatividade. O que ocorre é que muitas vezes os professores não se sentem estimulados para interagirem de forma criativa e diferenciada, o que acaba inibindo processos criativos.

Nesse seguimento, as colaborações de Solange Wechsler, importante pesquisadora brasileira no campo da criatividade, contribuem para os questionamentos que tenho acerca do resgate dos processos criativos para estudantes do ciclo final do ensino fundamental. A autora destaca que a aprendizagem criativa é onde “predomina gosto por saber, o interesse e a curiosidade pela descoberta, a atenção e alegria por novas informações, estamos nos referindo certamente à aprendizagem criativa, na qual o estado de *fluir* predomina na sala de aula” (WECHSLER, 2002, p.3).

Compreendo que as indagações de Wechsler são as minhas, a saber:

A questão a ser colocada refere-se ao como trazer a criatividade para sala de aula, frente a um ensino que se tornou tão formalizado, tradicional, apoiado no modelo de motivação extrínseca e de avaliação por notas escolares. É possível reverter esta situação? Como tornar o processo de aprender em algo significativo, prazeroso, criativo e com possibilidades de generalização para outras áreas da vida? (WECHSLER, 2002, p.3).

A partir das minhas experiências educacionais, constatei que é valorizando e entendendo o repertório do estudante e a visão estética que traz de seu ambiente familiar, reconhecendo os aspectos visuais, materiais, sonoros, corporais e performáticos como fonte de cultura, que poderei mediar o processo de produção criativa em sala de aula. Refletir e investigar sobre identidade e diferença, bem como identificar e ampliar o debate sobre a diversidade, potencializando as diferentes dimensões dos alunos, são as bases principais para que o ato criativo se desenvolva.

Ana Mae Barbosa (n.1936), pioneira da arte-educação no Brasil e autora da proposta Triangular do Ensino da Arte, enfatiza que o repertório cultural e cognitivo do estudante é engrandecido pelo ensino da arte, especialmente através da produção, apreciação e contextualização, eixos fundamentais da sua Abordagem Triangular.

A metodologia criada por Barbosa visa proporcionar a valorização da formação crítica e criativa dos estudantes, não se limitando à produção artística, mas incluindo a apreciação e contextualização, conectando o aluno ao seu contexto cultural e histórico, fomentando a apreciação crítica e estimulando a produção ativa dos estudantes. Segundo Barbosa (1991), compreender o contexto de uma obra de arte é essencial para compreender seu significado e valor. A contextualização, um dos eixos da proposta, permite que os alunos relacionem a arte com suas próprias experiências de vida, enriquecendo seu processo de aprendizagem.

Em entrevista ao Jornal da USP, datada de 27 de janeiro de 2023, Ana Mae Barbosa defende:

[...] A arte faz parte de uma educação integral. É fundamental para estimular a criatividade, a imaginação, as habilidades motoras, a inteligência racional, a afetividade e a emoção. Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as discursivas e científicas (BARBOSA, 2023, s/n).

Barbosa (2023) fala sobre a importância da cultura como base da democracia e transformação da sociedade, enfatizando que a arte é fundamental para estimular a criatividade, a imaginação, as habilidades motoras, a inteligência racional, a afetividade e a emoção. De acordo com Barbosa:

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através das artes, é possível apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar esta mesma realidade que foi analisada. A arte capacita a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente, nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence (BARBOSA, 2023, s/n).

Fato é que a natureza do desenvolvimento humano é sempre biológica e cultural. O jovem se constitui como indivíduo com personalidade própria e integrante de um grupo a partir das suas experiências concretas que tem em seu meio. Cada sujeito produz formas de ver, estar e interagir no e com o meio ambiente, em virtude da sua singularidade.

Estimular a capacidade crítica do educando, criando condições para que ele seja capaz de analisar a realidade que o cerca e a partir disso, transformá-la. O psicólogo Lev Vygotsky, que deixou uma obra revolucionária acerca do desenvolvimento humano, especialmente das crianças, nos auxilia nesse entendimento. Segundo Vygotsky (2012) é a criatividade do sujeito que desperta a sua essência e modifica o seu presente.

De fato, a imaginação, como fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se de igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica. Neste sentido, definitivamente, tudo o que nos rodeia e foi concebido pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, tudo isto é o resultado da criatividade e imaginação humanas (VYGOTSKI, 2012, p.26).

Principal nome da chamada Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky acreditava que o desenvolvimento da criança acontecia com a interação com o meio social e cultural, onde a aprendizagem ocorria através da cultura e das relações sociais.

[...] se queremos criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa, devemos considerar a necessidade do alargamento da experiência da criança. Quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, mais sabe e assimila. Quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa (VYGOTSKI, 2012, p.35).

Entende-se que a imaginação é desenvolvida tendo como base a realidade do indivíduo, a sua experiência real. Vygotsky argumenta que a criança reorganiza o que viveu, transformando.

O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas. A propensão das crianças para o devaneio e para a fantasia é resultado da atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica (VYGOTSKI, 2012, p.29).

Gaston Bachelard, em “*A Poética do Devaneio* (1988)”, reflete sobre o poder transformador da imaginação poética e do devaneio.

Assim, é todo um universo que contribui para a nossa felicidade quando o devaneio vem acentuar o nosso repouso. A quem deseja devanear bem, devemos dizer: comece por ser feliz. Então o devaneio percorre o seu verdadeiro destino: torna-se devaneio poético: tudo, por ele e nele, se torna belo. Se o sonhador tivesse "a técnica", com o seu devaneio faria uma obra. E essa obra seria grandiosa, porquanto o mundo sonhado é automaticamente grandioso (BACHELARD, 1988, p.13).

Sob essa ótica, entendo que todo processo criativo que proponho ou que o aluno inventa, antes de se tornar algo, foi concebido através da imaginação. Ao ver meus alunos

trocando e experienciando, uns com os outros, nos deparamos com processos criativos incríveis nos jogos em que eles realizam. Consta-se que, ao criar condições favoráveis, todo estudante possui capacidade de criar, desenvolvendo novas formas de pensar, agir e sentir a sua realidade. O que se observa é que, ao falarmos de desenvolvimento da criatividade, enfatiza-se as diversas variáveis que se relacionam e influenciam a expressão de cada pensamento, comportamento e expressão criativa.

Contribuindo para tais reflexões, Alencar e Fleith (2009) afirmam:

Em anos recentes, a criatividade tem sido apontada como habilidade de sobrevivência para as próximas décadas, em função da incerteza do futuro, das características do atual momento histórico, marcado por profundas, intensas e rápidas mudanças, das novas necessidades e dos problemas que surgem a cada momento, demandando soluções criativas. Com o ritmo acelerado das mudanças, as informações têm se tornado obsoletas em um tempo muito curto, tornando impossível antecipar o tipo de conhecimento que será necessário nos anos vindouros e gerando uma maior necessidade de ampliar a capacidade de pensar e criar (ALENCAR; FLEITH, 2009, p.10).

Pensando criticamente acerca da narrativa dos autores, percebo o quanto é importante estimular a criatividade em sala de aula, no intuito de colaborar na formação daquele cidadão que fará sua própria história, tornando-se capaz de (re)descobrir e (re)inventar seu próprio futuro. A partir da minha experiência no cotidiano escolar, percebo que as habilidades criativas surgem e desenvolvem-se a partir do treino e da prática.

Retomando as discussões que Ostrower (1978) estabelece acerca do processo criativo, observo que o contexto cultural em que o sujeito está inserido é fator determinante no seu desenvolvimento criativo. Nesse contexto, segundo Ostrower, os processos criativos estão interligados em dois níveis de existência, o individual e o cultural. Segundo a autora:

A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura (OSTROWER, 1978, p.05).

Desmistificando as concepções antigas sobre a criatividade, onde se acreditava que o ser criativo era visto como um “gênio” ou como alguém que possuísse um “dom (divino)”, onde o processo criativo estava relacionado a algo sobrenatural, irracional, ou até mesmo próprio de pessoas privilegiadas.

Seguindo essa perspectiva, voltamos a Vigotsky (2018):

No entendimento comum, criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica [...] No entanto, como já foi dito, esse ponto de vista é incorreto. [...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo [...] (VIGOTSKY, 2018, p.17).

A contemporaneidade, atrelada a estudos científicos a respeito da criatividade, traz novos conceitos e acepções.

O que, porém, aqui nos importa frisar é o fato de a herança genética, isto é, o potencial consciente e sensível de cada um, se realiza sempre e unicamente dentro de formas culturais. Não há, para o ser humano, um desenvolvimento biológico que possa ocorrer independente do cultural. O comportamento de cada ser humano se molda pelos padrões culturais, históricos, do grupo em que ele, indivíduo, nasce e cresce (OSTROWER, 1978, p.11).

Nesse sentido, entende-se a criatividade como um dos mecanismos de referência socioeducacional, sobretudo pela sua perspectiva de incitar a construção de novos pensamentos, conhecimentos e saberes, capazes de fazer com que o ser humano reflita sobre o mundo e se relacione com ele. Cada sujeito cria e constrói a sua poética particular, com seus símbolos, articulando, do seu modo, elementos de maneira singular, constituindo-se, assim, seu universo estético próprio dialogando com as culturas de seu entorno e da comunidade em que está inserido.

A individualidade de cada um, vista com valor, é parte do acervo humanista. Ressalvamos sua importância, a fim de poder abordar a questão das influências a que estará exposto o indivíduo criativo em qualquer contexto cultural e em qualquer idade biológica. As influências culturais existem sempre (OSTROWER, 1978, p.147).

Observo que, a maioria dos alunos, acostumados a ambientes mais hostis de trabalho, onde o que impera são os conceitos reguladores e normativos, aliados a fatores sociais e psicológicos, têm uma dificuldade maior com relação ao se arriscar, ao criar e ao errar. Constato, assim, que o processo criativo não acontece de forma linear, mas de maneira dialética e dinâmica.

Colaborando com essa perspectiva, deparei-me com a escrita afetiva de Rubem Alves (1994, p.7), notório educador que sonhou com uma escola mais sensível, poética, criativa e libertadora. Em suas escritas inspiradoras, Alves defendia uma educação como um ato de encantamento e não transmissão de conhecimentos, um ensinar centrado na alegria e na paixão. “A alegria está no jardim que se planta, na criança que se ensina, no livrinho que se escreve. [...] pois sou jardineiro, sou professor e escrevo livrinhos”.

Alves critica a educação que prioriza a repetição e memorização, enfatizando a importância de estimular a curiosidade e a criatividade natural do aluno.

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante (ALVES, 1994, p.14).

Nessa esteira, trago para o debate reflexões de Maria Lúcia Pupo (2001) que ensina que o brincar é a base para a expressão artística na infância, ou seja, “o faz-de-conta e a aquisição da linguagem constituem as primeiras manifestações da função simbólica, que, ao longo do desenvolvimento, irá se ampliando em direção ao pensamento abstrato”.

Desse modo, entende-se que, o sujeito que brinca, a brincadeira do faz-de-conta, os jogos de imitação, desde a primeira infância, desenvolverão com mais facilidade o pensamento abstrato, que nada mais é do que a capacidade que esse indivíduo, no futuro, ter um maior discernimento, autonomia e reflexão crítica do mundo em que vive.

Dito isso, como professora da educação básica, observo que os exercícios de criatividade são cada vez mais preciosos e necessários no âmbito educacional, sendo minha função construir metodologias a fim de estimular o estudante a ser um sujeito criativo.

1.2. CIEP 220 – Yolanda Borges: o Locus da Pesquisa

Dos CIEPs não de sair aqueles homens e mulheres que irão fazer, pelo povo brasileiro e pelo Brasil, tudo aquilo que nós não conseguimos ou não tivemos coragem de fazer (Leonel Brizola).



Imagem 1 – Fachada do CIEP 220 – Yolanda Borges. Fonte: Maira Cibebe

Os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, criados pelo antropólogo Darcy Ribeiro e implantados durante os governos de Leonel Brizola, na década de 1980, no Rio de Janeiro, foram um projeto revolucionário em termos educacionais. No *Livro dos CIEPs* (1986), podemos notar, na fala de Darcy Ribeiro, a sua proposta:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986, p.48).

Criados há cerca de quarenta anos atrás, os amplos edifícios de concreto com grandes janelas retangulares, com bordas arredondadas, projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, surgiram como uma proposta de oferecer toda a assistência necessária para uma educação pública, de qualidade, em tempo integral para as camadas populares. Os CIEPs tinham como principal tarefa “introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada” (Ribeiro, 1986, p. 48).

Nota-se uma preocupação com a vivência e os saberes que o estudante traz de casa, tornando-se ponto de partida para pensar a educação a partir da experiência, a fim de construir um conhecimento que esteja ligado ao desenvolvimento integral do estudante, possibilitando processos educativos que proporcionem aprendizagens afinadas com as necessidades dos alunos. “Um elemento fundamental do CIEP é o respeito ao universo cultural dos alunos” (Ribeiro, 1986, p.48).

Pensar deste modo na sociedade contemporânea do século XXI é quase que obrigatório, mas trazer esses temas nos anos 1980 constata-se as ideias visionárias do antropólogo. “Considerando o universo cultural de seu aluno e interessando-se pelo conhecimento que ele adquiriu em sua luta pela sobrevivência, a Escola Pública estará mais apta a encontrar o jeito certo de conduzi-lo no processo de alfabetização” (Ribeiro, 1986, p.52).

O CIEP foi estruturado para ser uma escola-casa, proporcionando aos estudantes múltiplas atividades, além da escolaridade, os alunos tinham recreações, esportes e atividades culturais, ampliando, assim, o acesso dos alunos aos bens e serviços culturais. Nesse modelo, a escola contribuiria para a aquisição do “capital cultural”, esse muitas vezes negado às crianças das classes populares e aos seus familiares.

Quando a criança pinta, desenha, modela, canta ou representa, parte das suas vivências e experiências pessoais, as quais ela seleciona, discrimina e estrutura de forma nova. Ela faz muito mais do que reproduzir um objeto ou uma situação: ela se expressa, revelando o essencial de sua personalidade e reestruturando, sobretudo, sobre si mesma (RIBEIRO, 1986, p.52).

Desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, o capital cultural considera que o nível sociocultural é determinante na compreensão das desigualdades educacionais e da reprodução social. Bourdieu (2008) argumenta que as instituições responsáveis pela aquisição do capital cultural seriam a família e a escola, seriam elas encarregadas pelas nossas competências culturais ou gostos culturais.

Os pressupostos teóricos desenvolvidos pelo sociólogo apontam:

[...] a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação [...]. O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente da origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado as diferentes práticas culturais pelo sistema escolar (BOURDIEU, 2008, p.9).

Segundo Bourdieu, o gosto pode ser compreendido por fatores externos e objetivos, ou seja, fatores sociais. A teoria do gosto considera que, por exemplo, uma criança que tenha

contato com a arte desde cedo, herdará o que ele chama de "capital cultural", ao contrário daquela criança que não será estimulada e terá que aprender posteriormente. O autor busca demonstrar que, diferente do que se assegura da ordem do senso comum, quando se afirmar que o gosto sobre determinada matéria não se discute, para Bourdieu, gosto se discute, sim.

Conforme Bourdieu relata, o gosto determina e limita, aproxima e separa aqueles indivíduos que experimentam os bens culturais. Ele afirma ser o gosto cultural resultado de um processo educativo, estruturado na família e na escola. O sociólogo demonstra que o que se aprende no ambiente familiar, somado ao aprendizado escolar, resulta no que ele denomina de capital cultural incorporado. Deste modo, quanto mais cedo um estudante tem o contato com a arte, as manifestações e expressões artísticas, maior será o seu capital cultural.

O CIEP nº 220 – Yolanda Borges foi reformado e entregue à comunidade em maio de 1998, conforme placa afixada próximo à rampa do colégio, na entrada principal.



Imagem 2 – Placa CIEP 220 Yolanda Borges. Fonte: Maira Cibeles

O CIEP 220 está localizado no bairro Figueira, no município de Duque de Caxias e faz divisa com os bairros Chácaras Rio-Petrópolis, Pilar, Parque Capivari e a comunidade Vai Quem Quer. A escola possui aproximadamente 500 alunos e poucos funcionários, quando comparado ao grande número de estudantes que ali estudam. É um local conservado, arejado e como é municipalizado, fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação.

Nessa instituição de ensino de educação básica há o funcionamento das etapas de formação de Educação Infantil, Ensino Fundamental e, ano passado, em 2023, tivemos uma turma do EJA – Educação para Jovens e Adultos, o que não ocorreu em 2024. As aulas do turno

da manhã funcionam das 7h30min às 12 horas e as do turno da tarde iniciam-se às 13 horas e finalizam às 17h30min. Não há atividades extras para os alunos, porém a escola recebe muitos projetos de fora, como projetos de futebol, sessões de cinema e outras atividades culturais, que contribuem para o estímulo à criatividade e aquisição de novos conhecimentos e vivências para os estudantes.

O principal meio de locomoção, dos estudantes e funcionários, para se chegar ao CIEP 220 é a bicicleta, uma vez que não há ônibus que passa na frente ou próximo à escola, e a maioria dos alunos moram nas proximidades, ou vão a pé ou bicicleta. Isso me gerava muita curiosidade, pois até os funcionários, não os professores, mas os funcionários da limpeza, do refeitório, os inspetores, todos usam bicicleta para se locomover. E os professores que trabalham na escola, todos possuem carro.



Imagem 3 – Estacionamento de bicicletas. Fonte: arquivo de pesquisa

O estacionamento de bicicletas da escola é lotado. Há de todos os tipos e todas as cores. O problema é quando chove, muitos alunos faltam, pois não querem se molhar e nem molhar o material. Dia de chuva na escola é sinal de escola vazia.

Nos meus primeiros dias de trabalho parecia que eu estava trabalhando em uma escola do interior, pois havia um silêncio na chegada, à medida que se vai entrando mais na comunidade e chegando na escola, mais silencioso fica, pois não há tantos carros e ônibus causando barulho. Porém, esse sentimento de calma rapidamente passa, pois é preciso entrar com pisca alerta do carro ligado na rua da escola, para mostrar que você é funcionário

da instituição. Preciso explicar o por quê? Estou dando aulas em uma comunidade de Duque de Caxias e há algumas regras a serem seguidas.

O CIEP 220 é uma escola com pouquíssimos funcionários, que literalmente “se viram nos trinta” para dar conta do dia a dia da escola. Em termos de segurança, não gosto nem de pensar nisso, pois se pensar demais, peço demissão. Não há segurança alguma, temos dois porteiros, que se revezam nos turnos e, se for pensar, na localidade onde a escola está inserida, me parece que qualquer um pode entrar a qualquer momento. Desde que eu trabalho lá, houve um caso de assalto, a mão armada, na porta da escola. Não era o meu dia na escola. O relato foi que, alguns jovens meninos, renderam o porteiro, roubaram-lhe o celular e o carro de uma mãe da escola, que estava indo buscar a sua criança. Simples assim, à luz do dia, em uma sexta-feira.

Os meses seguintes, após esse incidente, foram pesados. Ficava com medo de entrar e sair da escola, escondia celular, não levava o computador, e todos os funcionários estavam muito tensos. Mas como tudo na vida, depois de um tempo, a gente se acostuma, a gente não devia, mas se acostuma, e seguimos com a rotina “normalizada”.

O meu interesse pela história desse imponente prédio, que já abrigou tantos estudantes e funcionários e tantas histórias (com certeza!) foi aguçado quando conheci a Sra. Dirlene Freitas, professora, pedagoga e hoje aposentada que, por longos anos foi atuante no Centro Integrado de Educação Pública, o CIEP. Atualmente Dirlene atua em um projeto social “Projeto Futebol de Rua pela Educação” que acontece no CIEP 220 que, por coincidência da vida, foi o CIEP onde Dirlene trabalhou a vida inteira. Chocada e animada com essa história, vesti meu lado jornalístico e pedi para entrevistá-la, o que de pronto ela aceitou.

Dirlene passou no primeiro concurso público² para trabalhar nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro, realizado em 5 de dezembro de 1993, começando a trabalhar em 1994. Dirlene fez parte desse primeiro grupo de professores concursados que atuaram nos CIEPs. Ela conta que a ideia da educação integral era completa, pois a criança entrava às 8h e saía às 17 horas e durante todo o período em que estava na escola, além da alimentação, tinha uma programação diversificada que contemplava: cultura, saúde (incluindo a bucal) e a educacional.

Dirlene explica que as turmas eram divididas por letras: turma A, turma B, turma C e assim por diante, e que os CIEPs eram integrados, ou seja, a mesma turma estaria realizando a

² A Lei nº 2162, de 29 de setembro de 1993, criou diversos cargos públicos para o atendimento e formação escolar de crianças e adolescentes no estado do Rio de Janeiro.

mesma atividade, não importa o CIEP em que o estudante estivesse matriculado. Conforme podemos ver no trecho abaixo:

“Os CIEPs eram integrados, mesmo não estando conectados por nenhum fio em 94, em qualquer CIEP a turma A estava fazendo a mesma coisa que a turma A de um outro CIEP. Nossas turmas eram divididas por letras e nós tínhamos as quatro horas pedagógicas e as outras horas eram todas de acompanhamentos. Nós acompanhávamos para o banho, tinha o banho pedagógico, escovação de dente, para isso tinha trânsito, para isso tinha horário, para isso tinha muito organização. E tinha a parte dentária, parte médica”.

Entendendo a higiene como parte do processo educacional, os CIEPs implementaram os banhos pedagógicos. De acordo com a professora Dirlene, os banhos eram práticas de higiene adotadas pelos CIEPs, que aconteciam nos vestiários que se localizavam na quadra da escola e eram acompanhadas pelo professor regente da turma. Dirlene relata que, em filas, os alunos aguardavam a sua vez para o banho, de forma muito organizada, entravam por um lado do vestiário, tomavam banho e saíam pelo lado oposto, onde as roupas novas já estavam dispostas, uma ao lado da outra.

Dirlene comenta que os banhos aconteciam de forma extremamente organizada, com cautela e os estudantes aguardavam, respeitosamente, o seu momento de se banhar. Tanto o banho como a escovação de dente tinham caráter educacional, a fim de orientar aquele estudante na forma correta de se banhar e escovar os dentes.

Contribuindo para essa questão de higiene corporal dos CIEPs, Moreira, Júnior e Soares (2019), em seu artigo “A educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs: um projeto educacional escrito pela modernidade”, apresentam um debate importante sobre como o espaço escolar dos CIEPs.

As propostas curricular e arquitetônica dos CIEPs foram planejadas para a prática educativa da higiene corporal. Foi preciso inserir no currículo horários para o banho e a escovação dentária, além das ações educativas para esse fim. A arquitetura dos CIEPs instaura ginásios com vestiários amplos para meninos e meninas para as devidas práticas de ablução corporal (MOREIRA; JÚNIOR; SOARES, 2019, p. 23).

O projeto educacional dos CIEPs e o currículo implementado teria como meta a transformação do comportamento das crianças pobres, promovendo uma proposta de intervenção no corpo do aluno, com o intuito de estimular o refinamento do comportamento, fomentar hábitos saudáveis e produção de novas sociabilidades.

[...] a educação do corpo tinha a intenção de criar hábitos e costumes definidos como civilizados pela sociedade ocidental. Entre os hábitos inseridos no processo educativo dos CIEPs, os hábitos higiênicos eram um dos mais valorizados, pois, para seu principal idealizador, Darcy Ribeiro, a higiene pessoal se apresentava como importante forma de prevenção de doenças e boa saúde para camadas populares que viviam em condições insalubres (MOREIRA; JÚNIOR; SOARES, 2019, p. 24)

Retomando a entrevista com a professora Dirlene, ela nos conta também sobre os pais sociais. Eu já tinha ouvido falar que alguns estudantes, nessa época, podiam dormir na escola, mas ninguém, até então, tinha me contado como, de fato, isso acontecia. E nada melhor que a Dirlene que presenciou toda essa época:

“[...] tinham os pais sociais, esses pais eles ficavam acima da biblioteca, onde tinha uma casa social, para as crianças que não tinham como voltar pra casa, eles acolhiam de oito a quatorze crianças, aqueles pais sociais. Os pais sociais trabalhavam, às vezes na escola, às vezes não, a mãe geralmente ficava na casa e o pai trabalhava fora e recebiam as crianças às cinco horas e nos entregavam elas às oito horas [...] havia pais que iam buscar nos finais de semana [...] havia também as crianças que não tinham pais para buscar”.

O Projeto Alunos Residentes pretendia tirar crianças carentes das ruas, oferecendo-lhes a figura dos pais sociais, conforme relata Ribeiro (1986):

Para assistir especificamente as crianças ou adolescentes em situação de carência ou abandono, gerada pela inteira ou parcial impossibilidade dos pais, o Governo do Estado adotou, como medida de apoio, a residência de alunos nos CIEPs. As crianças acolhidas estão na faixa de 6 a 12 anos nos CIEPs da 1ª a 4ª série; e, na faixa de 12 a 14 anos nos CIEPs da 5ª a 8ª série. Durante sua permanência, os Alunos Residentes inserem-se nas atividades escolares de rotina, a partir das 8 horas, recolhendo-se às residências do CIEP ao fim do dia. Nos finais de semana, feriados e férias escolares, esses alunos, sempre que possível, voltam à convivência com seus pais ou responsáveis, para se evitar que acabem se rompendo os laços familiares (RIBEIRO, 1986, p.131).

Pode-se, também, vislumbrar referências sobre os pais sociais no Regimento Interno do CIEP, daquela época, Título VI, DOS ALUNOS RESIDENTES, artigo 64: “O CIEP mantém, como residentes, alunos do ensino regular do 1º Grau, assistidos por casais escolhidos e preparados para acompanhá-los e orientá-los e que farão as vezes dos pais ou responsáveis, quando tais crianças ou jovens, não possam contar com o apoio desses familiares” (Ribeiro, 1986, p.149).

Abaixo segue a foto atual da biblioteca do CIEP 220. Na parte de cima, onde estão as janelas arredondadas, é como se fosse uma casa, com cozinha, quartos e varanda. A biblioteca

fica na parte de baixo. A entrada é à parte. Não é preciso passar pela biblioteca para entrar na parte de cima. Há uma escada, na parte lateral, que dá acesso à residência.

Atualmente, no CIEP 220, a parte, onde outrora serviu de residência para o Projeto Alunos Residentes, está ociosa. Alguns funcionários contam que a parte de cima já foi invadida algumas vezes por moradores da região, porém, não é uma prática muito recorrente. O estabelecimento é um espaço grande, com boas divisões, no entanto, atualmente, está servindo somente para juntar poeira e sujeira.



Imagem 4 – Biblioteca do CIEP 220. Fonte: Maira Cibebe

Dirlene também falou dos “Animadores Culturais”, profissionais importantes que integravam diariamente a programação dos CIEPs. Ela conta que os animadores estavam sempre envolvidos em diferentes linguagens: música, circo, capoeira, entre outros. Ela descreve também sobre a sua carga-horária:

“Dentro dessa organização nós tínhamos nosso tempo de planejamento, o momento que a minha turma estava sendo entregue a outro profissional, que fosse atuar de alguma forma com eles, era o meu momento livre de planejar, esse momento também era pensado dentro de um cronograma”.

Em todos os momentos da entrevista, Dirlene falava com brilho nos olhos, com orgulho de ter feito parte de todo aquele processo.

“Essa proposta foi assim muito rica, muito linda, e a gente que vivenciou lamenta muito dela ter se esvaziado, desintegrado com o tempo e foi terminando né, e os governos não deram continuidade. Eu acredito que se essa proposta fosse uma proposta abraçada pelo governo atual, o índice de violência hoje estaria bem mais baixo do que temos hoje, por que nossas crianças estariam sendo encaminhadas, muito bem encaminhadas por essa proposta muito completa”.

Dirlene finaliza a entrevista confessando que foi muito feliz trabalhando no CIEP e declara que ganhava muito bem (mais de cinco salários-mínimos e gratificações) e sente falta de ser uma “CIEPeira”, como eram chamadas as professoras concursadas do CIEP.

1.3. Polo Positivo Versus Polo Negativo

A escola pública é um lugar privilegiado e diferenciado do ponto de vista social, onde se encontram sujeitos de diferentes classes e grupos sociais e se constitui em um meio sociocultural complexo, rico e diversificado. Oportunizar o acesso à linguagem teatral na rede pública de ensino, onde se encontram, em sua maioria, crianças e adolescentes das classes economicamente menos favorecidas, se torna fundamental para o desenvolvimento cultural dos educandos e primordial na busca da construção de uma sociedade capaz de pensar seus problemas e solucioná-los de maneira criativa e independente.

Brandão (1999) enfatiza que “ninguém escapa da educação”. Para o antropólogo, em todos os “pedaços da vida” a Educação está misturada. Ou seja, a Educação acompanha todos os aspectos da vida, seja para o indivíduo fazer algo, pensar em algo, conseguir realizar determinadas ações e práticas. Segundo o autor, dependendo da sociedade em que nascemos e nos desenvolvemos, a Educação será de um determinado jeito. Ele nos coloca a Educação numa perspectiva de frações e/ou pedaços da vida de grupos sociais que criam e recriam as suas os seus modos de ver, de ser e suas culturas em sociedade. E fala sobre “educações”:

[...] Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] (BRANDÃO, 1999, p.3).

A escola não pode e nem deve adotar um modelo único a ser seguido. Observo que o grande desafio da escola é o de circular entre a igualdade e a diferença, ou seja, entre aquilo que deve e precisa ser igual para todos e entre aquilo que é diverso. Eu me esforço, constantemente, na busca por aulas mais dinâmicas e interessantes para os estudantes. A lógica que o conhecimento escolar se conquista na memorização, padronização e repetição de conteúdos só gera apatia, falta de interesse e desmotivação por parte dos alunos. É necessário a escola se aproximar da vida “lá fora” do estudante.

[...] A escola só trabalha com o conhecimento pronto, e isso parece não impressionar mais os alunos, principalmente porque, fora da escola, a dinâmica da vida social não para os desafios é constantes, a ameaça está presente, e a necessidade de viver empurra para a criatividade (TACCA, GONZALEZ REY, 2008, p.5).

Sendo assim, o que eu tento com a minha prática é que a aprendizagem escolar seja questionada, ajustada, integrada ao contexto social e cultural dos educandos. A escola é cada vez mais vista como um lugar que se deve, obrigatoriamente, atender a todos e ser um direito de “todos”, e isto é algo maravilhoso. Porém, não podemos esquecer que, historicamente, foi projetada, com um tipo de modelo único, para atender poucos e/ou grupos específicos.

Sabemos que dentro do âmbito escolar lidamos com sujeitos de diferentes culturas e modos de ver e sentir o mundo. Essa singularidade de cada estudante deve ser respeitada na prática educativa. Fato é que não somos sujeitos iguais, somos todos diferentes e é na diferença que vai sendo formada a diversidade da nossa sociedade. Aprendemos de formas diversas, cada estudante tem o seu processo cognitivo e intelectual, a sua maneira de receber e processar os estímulos externos e a forma como elabora a sua resposta e comportamento em relação ao meio externo.

A educação por muito tempo atribuiu aos educandos o papel de receptores do conhecimento, valorizando apenas o aspecto cognitivo, negligenciando a experiência de vida que esses traziam para a sala de aula. Hoje, sabemos a importância de conhecer a realidade vivida pelo aluno, pois ela implica sua formação de modo integral. Quando o processo da aprendizagem se torna significativo, ou seja, que faça sentido para o aluno, possibilita um aprendizado duradouro e aplicável em suas práticas cotidianas. Quando o professor conhece a realidade do aluno passa a adequar as experiências de aprendizagem ao contexto da criança (ALVES, HAND, ROQUE, 2019, s/n).

Seguindo nesse contexto, entende-se que a principal função de um professor em sala de aula é proporcionar autonomia e estimular a capacidade de refletir, pensar e discernir do sujeito estudante. Mas como formar o aluno autônomo?

A autonomia na Educação faz com que o indivíduo consiga elaborar e formular pensamentos próprios durante o processo de ensino-aprendizagem e através das relações estabelecidas no meio onde está inserido. De acordo com Canário (2005):

[...]. Pede-se à educação, entendida em um sentido amplo como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma “saída” para as questões de civilização que nos atingem. A resposta a este tipo de desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente; [...] (CANÁRIO, 2005, p.12).

Canário (2005) nos elucida que devemos romper de vez com aquilo que Paulo Freire chamou de ensino “bancário”, ou seja, o “depósito” de ideias, conceitos e conteúdo nos alunos, caracterizando uma relação vertical, entre professor e aluno, onde o professor é o “depositante” e os educandos os “depositórios”, privilegiando, assim, exclusivamente a transmissão de conhecimento.

Envolta às ideias de Canário, também quero reinventar o “*modus operandi*” escolar, proporcionando novos processos de trabalho para os estudantes, concebendo diferentes maneiras de aprender e ensinar.

Em meus devaneios criativos, apoio-me nas ideias de Jean-Jacques Wunenburger (2007) que explica que o devaneio possibilita “a capacidade de aumento das significações previamente atualizadas pela consciência em presença do mundo”.

Olhar uma árvore, por exemplo, não desperta na consciência somente a representação de ideias simplesmente associadas, como um jardim de prazeres ou o corte da madeira para aquecer, mas conduz a, por exemplo, imagens de vida e mesmo de uma vida dotada de longevidade impressionante, e, finalmente, à ideia de uma eternidade para além da morte (WUNENBURGUER, 2007, p.13).

Considero que essa descoberta do sentido “escondido”, profundo de uma imagem, evidencia que a imaginação é uma forma de criar e perceber uma nova realidade. Entendo que essa ideia de “amplitude das significações” faz com que a minha prática seja sempre ajustada, atualizada, renovada. Como se o incômodo sobre algo fosse constantemente necessário e inerente ao meu trabalho.

Assim, dentro dessa questão, José Luiz Tejon (2021) nos elucida afirmando que “nós somos movidos pelas inquietações, dificuldades e obstáculos que estão no nosso caminho”. Sinto-me sempre impulsionada a querer mais e a utilizar o meu incômodo em sala de aula ao meu favor, ou melhor, a favor dos estudantes que me acompanham. Para Tejon (2021, p.17) “A vida morna não me serve. O mundo me incomoda demais para aceitar a normalidade”.

Como professora inserida num contexto social educacional conflituoso, como são as escolas localizadas em bairro de periferia, as palavras de Tejon me inspiram para criar condições de adaptações para conseguir realizar um trabalho de excelência com meus alunos.

[...] Diante do incômodo, iniciamos um processo de adaptação ao meio, é certo, mas os que realmente superam essa condição não são aqueles que apenas se adaptam. Quem supera e transforma incômodos numa alavanca de prosperidade, felicidade e dignidade é que transforma a realidade (TEJON, 2021, p.16).

Embalada pelas palavras de Tejon (2021), observo que a cooperação em sala de aula é o primeiro passo para que novas práticas sejam implementadas. Esse é o princípio da minha compreensão, primeiro nos adaptamos a algo, para suportar a mudança, a algo novo que está por vir, e em seguida começamos a criar e a modificar a realidade que está a nossa volta. Sendo assim, apesar de todas as dificuldades encontradas resolvi que na minha sala de aula todos atuarão como “protagonistas” e não como “vítimas”, por mais difícil que seja estar em um ambiente educacional que carece de tantos recursos materiais e financeiros.

Fato é que, o ensino das Artes, mesmo inserido há décadas nos currículos escolares, é visto, em algumas escolas, como ferramenta de diversão. A prática de Artes, muitas vezes, é entendida apenas como passatempos e se restringem a atividades de desenhar, colar, pintar e modelar. E os alunos acabam tendo essa ideia, até porque muitos estudantes, só terão acesso à disciplina de Artes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Constata-se, assim, que a disciplina que só foi incorporada como obrigatória na Educação Básica em 1996, ainda hoje, enfrenta desafios em sua implementação. Somente em 2016, foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff, a Lei 13.278 que estabelece a obrigatoriedade das disciplinas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na Educação Básica (Da Educação Infantil ao Ensino Médio).

Há também a questão de formação de cada professor. No meu caso, por exemplo, sou especialista em Teatro, fiz licenciatura e especialização voltada para essa área e ao chegar na sala de aula, me cobram, principalmente, conhecimento em Artes Visuais. A ideia do professor “multifacetado, que ministra todas as disciplinas” ainda assombra muitas escolas de Educação Básica. Lembro-me bem da minha sensação de desamparo, pois, a maioria dos meus alunos esperava “desenhar” e não “atuar”. O professor que se especializa em uma das quatro linguagens tem muita dificuldade de trabalhar com as outras linguagens.

Outra batalha enfrentada em sala de aula é o uso do aparelho celular, objeto extremamente eficaz em “atrapalhamento” no ambiente escolar. De certo que não podemos negar que, atualmente, não haja um aluno que não possua um telefone móvel dentro das

escolas públicas. Não adianta coibir seu uso com cartazes na sala de aula, com súplicas dos professores, bilhetes e conversas com os pais e responsáveis, fato é que, o “querido aparelhinho” tornou-se extensão do corpo do aluno e concorrência desleal com o professor. O celular em sala é um duelo diário entre estudante e professor, pois tornou-se “acessório” inerente ao corpo do aluno.

Sabemos que vivemos em uma era tecnológica e estamos a um toque de qualquer informação (ou desinformação!). Naquele jogo, onde o estudante sabe que não pode usar e usa escondido e o professor, muitas vezes, “finge” que não vê para conseguir dar sua aula, tentamos lidar com o seu uso descontrolado em sala de aula.

São inegáveis os benefícios que os dispositivos móveis oferecem, além de auxiliar com recursos educacionais. Eu mesmo, utilizo muito o celular para passar conteúdo, uma vez que não disponho de computador e/ou projetor em sala. O próprio aplicativo (e-Duque Diário de Caxias), onde apontamos frequência diária, notas, conteúdos ministrados funciona pelo celular, então muitas vezes, eu mesmo, ouço de um aluno: – “Não deixa os alunos, mas só fica no celular”. E tenho que explicar, ainda por cima, que é conteúdo para eles!

Por outro lado, o uso indiscriminado do celular por parte dos estudantes, além de interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem, impacta o andamento das aulas, pois os alunos querem tirar fotos, entrar nas redes sociais e até mesmo contribuir para o *cyberbullying*³. Eu vejo o uso do celular mais como um vilão do que um herói. Ele rouba a atenção dos alunos e tira algo essencial, a experiência de aprendizagem.

Ensinar é um processo social de cada cultura com suas normas, tradições e leis, mas não deixa de ser pessoal, pois cada um desenvolve seu estilo, aprendem e ensinam. O aluno precisa querer aprender e para isso, precisa de maturidade, motivação e de competência adquirida (MORAN; MASETTO; BEHRENF, 2000, p.1).

Entendo, assim, que ensinar é um processo social, pois são nas relações sociais que a Educação acontece. Não digo que o celular é de todo ruim, mas a maneira que é utilizada pelos alunos o torna um inimigo do professor. Muitas vezes já tive foto minha tirada sem permissão, foto de colegas mais tímidos e até mesmo de trabalhos apresentados, que não eram para serem expostos nas redes sociais, quando vi, tinham sido.

Teve uma vez, em uma das minhas aulas, com uma turma do sétimo ano, um aluno insistia em fazer uso do celular na sala, mesmo eu tendo pedido, gentilmente, umas dez vezes

³ *Cyberbullying* é a prática de assédio, ameaças ou humilhação realizada por meios digitais, como redes sociais, aplicativos de mensagens e jogos online. Ele pode se manifestar por meio da disseminação de mentiras e fotos constrangedoras, envio de mensagens ameaçadoras, criação de perfis falsos e a inclusão de informações pessoais para prejudicar alguém. Essa prática é prejudicial e pode levar a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, além de afetar o desempenho escolar.

para o estudante guardar o celular. Então, eu, educadamente, peguei o celular e entreguei na direção e disse ao estudante que ele só teria o celular de volta com o pai ou responsável fazendo a retirada do aparelho na escola. Lembrando que há uma lei que me assegura tomar tal atitude, – Lei nº 2242 de 3/4/2009 –, que proíbe o uso de telefones celulares nas salas de aula das escolas da rede pública de ensino do Município de Duque de Caxias.

No decorrer da aula, outro aluno pegou o celular, na minha frente e começou a usar. Fiz o mesmo, retirei e entreguei na direção, informando que só teria a retirada com os pais e/ou responsáveis. Não sei o que houve naquele dia, naquela sala, só sei que apreendi ao todo sete celulares. No final do dia, o trabalhado foi redobrado, pois tive sete reuniões com os responsáveis para a entrega de cada celular.

Dito isso e pensando em um processo “curativo” para o desinteresse pelas aulas e na busca por aulas dinâmicas, colaborativas, que fizessem sentido para os alunos eu persisti nas aulas práticas. E sempre me vinha a frase de uma professora e que se tornou amiga, a mestre Nathalia Goulart que me escrevia via whatsapp em alguns momentos que eu suplicava auxílio: “Não desiste da prática!” e “Eles só precisam entrar no jogo, daí não param de jogar!”. E eu pensava: “Ok! Vamos tentar mais hoje!”.

E foi assim que o trabalho foi se concretizando. Um dia de cada vez.

Inspirada por Rubem Alves (1994) fui seguindo na insistência por aulas afetivas, criativas e colaborativas.

As escolas: imensas oficinas, ferramentas de todos os tipos, capazes dos maiores milagres. Mas de nada valem para aqueles que não sabem sonhar. [...] O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isto os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos (ALVES, 1994, p.82).

Corroborando com Alves (1994), retomo Bachelard (1988) que nos faz refletir sobre a imaginação como força criadora e amplificadora da realidade. Para o autor, o mundo sonhado não é inferior ou menor do que o real, mas ampliado por ele.

[...] o devaneio é uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência. O sonhador de devaneio está sempre presente ao devaneio. Mesmo quando o devaneio dá a impressão de uma fuga para fora do real, para fora do tempo e do lugar, o sonhador do devaneio sabe que é ele que se ausenta – é ele, em carne e osso, que se torna um “espírito”, um fantasma do passado ou da viagem (BACHELARD, 1988, p. 144).

1.4. O Que Ilumina Quem Somos?

Entendendo que a cultura é viva, dinâmica e em constante transformação, pensar no passado e nas suas origens é uma forma de encontrar pertencimento e sentido na sua existência. “Quem sou eu?”, “Quem são meus pais?”, “De onde vim?”, “Para onde vou?”, “Por que estou aqui?”, “Quais minhas origens”, foram as perguntas que orientaram a realização do mapa da ancestralidade.

Descobrir as narrativas, saberes e cultura dos antepassados é uma forma de se relacionar com o mundo e com a própria existência. Quando alguém se apropria do passado, descobre que pertence a uma tradição, a uma trajetória ligada a determinado lugar em tempos antigos. Os saberes familiares e comunitários são valorizados, passam a ser recebidos com orgulho e o respeito que merecem ter e são compreendidos como tão importantes quanto outros saberes existentes no mundo (MEIRA *et al.*, 2022, p.118).

O ensino da Arte é fundamental para o desenvolvimento do processo criativo de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e torna-se um mecanismo essencial para que os estudantes se identifiquem como sujeitos autônomos, com capacidade crítica e que percebam as suas singularidades e potencialidades. Torna-se indispensável, em pleno século XXI, auxiliar na construção de indivíduos que entendam o que acontece ao seu redor, sobretudo na sua comunidade, que se tornem curiosos do mundo e que estejam preparados e conscientes para encarar os desafios da vida, principalmente no que concerne às questões sociais, políticas e econômicas do seu país.

Paulo Freire (2018), o nosso grande educador e filósofo brasileiro, já nos falava que sobre a importância da curiosidade humana.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2018, p.33).

Por essa lógica, entendo que a Arte tem um poder transformador, contribuindo para a construção de simbolismos e reflexões, criando possibilidades de novos pensamentos, novos modos de ver e sentir o mundo a sua volta. É fato, também, que os jovens dos anos finais do ensino fundamental, estão em constantes mudanças, sejam físicas ou psicológicas, perdendo aos poucos os aspectos mais infantis e tentando entender a sua nova identidade, ou seja, a transição da infância para a adolescência.

É um período de descobertas e angústias, um misto de sentimentos e emoções e, na medida em que este jovem estudante vai se desenvolvendo, novos desejos vão surgindo e

novos caminhos escolhidos. Diante de tal realidade, uma prática escolar que tenha como foco a autonomia desse sujeito, o estímulo ao seu autoconhecimento e autoestima torna-se importante nesse processo de crescimento do aluno. Nesse sentido, tracei metas e objetivos para as minhas aulas, sobretudo para os estudantes do 9º ano (do 2º segmento), jovens que no ano que vem, ou seja, 2025, não estarão mais na escola (e assim espero, que adentrem o Ensino Médio).

No intuito de fortalecer a articulação dos saberes, propus no meu planejamento, dois temas de relevância para o século XXI: corpo e ancestralidade. Ao propor um trabalho ancorado nesses dois temas, revelo a preocupação que possuo em construir um conhecimento que esteja intrinsecamente ligado ao desenvolvimento integral do estudante, pensando a “educação a partir do par experiência/sentido” (Bondia, 2002, p.19), proporcionando processos educativos que possibilitem aprendizagens afinadas com as necessidades dos alunos, bem como com os desafios da sociedade contemporânea.

Com o objetivo de ampliar as perspectivas artísticas e culturais dos estudantes, promovendo o enriquecimento de seus repertórios e oferecendo novas possibilidades de vivência e prática cultural, iniciei um trabalho fundamentado em jogos teatrais e na valorização da experiência sensível do estudante. Essa abordagem busca não apenas desenvolver habilidades expressivas, mas também favorecer a escuta, a presença e a construção coletiva do saber por meio do corpo, da imaginação e do afeto.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. [...] A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (BONDIA, 2002, p.25).

Segundo Bondía (2002) o sujeito da experiência é aquele indivíduo que está disponível para viver e sentir cada momento, está aberto para receber e aceitar e que se confirma por si mesmo. É algo individual de cada sujeito, pois para cada pessoa a experiência será única e singular.

Spolin (1982) também contribui para essa questão:

Aprendemos através da experiência [...]. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. [...]. Experimentar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os sentidos (SPOLIN, 1982, p.3).

Apoiada nas palavras de Bondía (2002) e protegida pelas ideias de Spolin (1982), iniciei minhas aulas práticas. Reforço aqui, que a maioria dos alunos nunca teve a oportunidade de ir ao teatro e foi realmente muito difícil implementar os exercícios cênicos para os estudantes. Tirá-los da cadeira e colocá-los em pé, em roda, foi um dos maiores desafios que já enfrentei na escola. E não é exagero. Acostumados a ficar sentados a maior parte do tempo na escola, a ideia de ter que se movimentar foi surpreendente para eles. E fazê-los acreditar que aquilo era aula e não bagunça, por vezes, quase me fez desistir da prática e me render ao “quadro branco”.

A atividade artística é periférica ao sistema escolar e lhe é atribuída a característica de “recreação”, quando não é submetida a exercícios de coordenação motora. Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda não são capazes de devolver através do pensamento racional e do discurso (KOUDELA, 1984, p.30).

O CIEP 220 foi minha primeira experiência como professora de Artes em uma escola pública. Antes disso, eu ministrava aulas de Teatro em cursos livres para crianças e adolescentes que pagavam pela minha aula e que ali queriam estar. É totalmente diferente estar em uma sala de aula da educação básica, ministrando aulas para estudantes do segundo segmento, do 6º ao 9º ano.

A maioria dos alunos, quando se depararam com a minha figura de “professora de Artes”, me viam como um pote de tinta guache e pincéis. Eles queriam somente desenhar e pintar. Quando eu falava para os meus alunos que a minha especialidade era Teatro, muitos não gostavam ou ficavam bem frustrados que não teriam aquilo que estavam esperando: desenhar. E confesso que sou péssima em desenho, o boneco de palito é o meu máximo. Pensava em como driblar essa situação e realizar os planos de aula que tinha me organizado para oferecer aos estudantes. Foram muitas aulas frustradas até eles se adaptarem a mim e eu a eles. Entendi, depois de muito errar, que teria que enfrentar o desafio da professora polivalente, ou seja, passar pelas quatro linguagens artísticas que a disciplina Artes abrange. Por mais que a disciplina Arte tenha experimentado muitos avanços ao longo da história da educação, conquistando novos patamares no âmbito escolar, fato é que, a maioria das escolas ainda abre seleção para a “professora de Artes” e não para a linguagem específica que deveria ser: “professora de Artes Visuais”, “professora de Dança”, “professora de Teatro” e “professora de Música”.

A Lei 13.278/2016 tornou Artes uma disciplina obrigatória no currículo do ensino básico, abrangendo as áreas de Dança, Artes Visuais, Música e Teatro. No entanto, as escolas não contam com professores especializados em cada linguagem artística e um único docente deve abordar todas as quatro linguagens, tornando-se, assim, um professor polivalente. Por mais que seja especialista em Artes Cênicas, percebi que teria que entrar também nas outras linguagens, uma vez que os alunos exigiam, e eu entendi que deveria ser um dever meu, por ser a única professora de artes da escola.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BNCC, 2017, p.02).

A presente pesquisa está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), englobando as competências gerais às específicas de Linguagens e de Arte para o Ensino Fundamental. Com o BNCC, promulgado na Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP n.2, de 22 de dezembro de 2017, o referido documento serve para garantir que os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos e oportunidades de aprendizagem, ou seja, o documento passa a definir as aprendizagens essenciais que os alunos de todo o país devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

A implementação deste documento normativo estava prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1995 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a participação de profissionais de ensino e da sociedade civil, a BNCC está assentada em princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEIRA *et al.*, 2022, p.27).

A partir desse pressuposto, entendi que não poderia negligenciar as outras linguagens artísticas. Em vez disso, considerei meios de como integrá-las da forma mais coesa possível. Reflito sobre isso, pois além do 9º ano, turma que faz parte desse meu estudo, eu ainda ministro aulas para todo o segundo segmento, englobando alunos do 6º, 7º e 8º ano.

É certo que o ensino da Arte permanece fundamental para abordar questões relacionadas à identidade cultural e ao trabalho coletivo e colaborativo, aspectos essenciais para a formação integral dos estudantes. Isso significa contribuir para o desenvolvimento das diversas dimensões do indivíduo, como a cultural, a sensível, a cognitiva, a criativa e, sobretudo, a crítica.

Embora o ambiente escolar seja um espaço protegido e controlado, ele pode se transformar em um ambiente alternativo, influenciado pelas tecnologias digitais da sociedade contemporânea do século XXI, onde comportamentos inadequados como machismo, bullying, cancelamentos e humilhações podem ocorrer, alimentando a discriminação e o preconceito. Muitas vezes, o próprio estudante que pratica essas ações não se dá conta disso. Por isso, promover processos colaborativos, atividades corporais e incentivar a resolução de problemas de forma presencial contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais saudável.

Este estudo também está alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, ODS nº 4 – Educação de Qualidade: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Nações Unidas Brasil)⁴, sobretudo no subitem 4.7:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Nações Unidas Brasil).

Entendo que o trabalho do professor em sala de aula é parte importante para que esses objetivos sejam alcançados. E o meu trabalho é semear a reflexão, dando oportunidades para os estudantes compreenderem melhor o mundo em que vivem, aprendendo com o passado e, com base nele, construir o presente e recriar o futuro.

Nesse sentido, trago para o debate os ensinamentos de bell hooks (2019) que nos ensina a transgredir e a persistir na tão sonhada revolução cultural.

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos que interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade (hooks, 2019, p. 21-22).

hooks (2019) faz uma analogia interessante da sala de aula com o espetáculo teatral, e aponta os estudantes como a nossa plateia e por mais que os professores não sejam atores, sabemos que sem uma plateia envolvida e engajada não há espetáculo teatral. O mesmo acontece na sala de aula, sem a disponibilidade dos alunos e vontade de fazer acontecer algo, não há aprendizagem. Assim como hooks (2017), eu clamo pela renovação e pelo rejuvenescimento das nossas práticas de ensino.

⁴ Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>

Mas como realizar isso? Como criar uma educação que reconheça e desperte a voz dos estudantes em direção a uma Educação como prática de liberdade? Que propostas que posso trazer para a sala de aula em que saberes antirracistas sejam contemplados no fazer pedagógico? Uma vez que 90% da minha sala de aula é formada por crianças e jovens negros, moradores da periferia do município de Duque de Caxias/RJ. Que educação anticolonial é essa, que tanto ouvimos falar na contemporaneidade? Quais as mudanças que posso proporcionar na vida dos estudantes e no cotidiano escolar?

Vale destacar que, no contexto desta pesquisa, voltada para estudantes do 9º ano, os estudos em teatro foram conduzidos com ênfase na criação artística como espaço de escuta do corpo e das memórias ancestrais. As práticas pedagógicas estiveram alinhadas aos objetos de conhecimento previstos para o ensino de Teatro, mas foram atravessadas por um olhar sensível à ancestralidade como dimensão viva e incorporada.

O trabalho buscou ampliar o repertório estético-cultural dos alunos, estimulando a análise e valorização da diversidade presente em manifestações artísticas tradicionais e contemporâneas, com atenção especial às expressões que carregam memórias de grupos e territórios. Já os elementos da linguagem cênica foram explorados não apenas como técnicas formais de encenação, mas como extensões do corpo e das narrativas que ele carrega — incluindo figurino, adereços e voz como dispositivos que evocam identidade, pertencimento e memória.

Por fim, os processos de criação foram pensados como um campo de investigação afetiva e poética, onde o corpo dos estudantes se tornou território de experimentação e escuta. Criar, nesse contexto, significou acessar memórias, revisitar histórias familiares e reinventá-las em cena, seja de forma individual, coletiva ou colaborativa.

Orientada pelas questões que norteiam esse estudo: “Quem sou eu? Quem é o outro? A que grupos étnico-raciais e culturais eu pertencço? Quais são minhas fragilidades e forças? Existem limites para a minha expressão? Quais são as possibilidades expressivas, narrativas e reflexivas do corpo?”, dei continuidade à pesquisa.

1.5. Acende Aí: A Turma 901 – Iluminando Memórias e Origens



Imagem 5 – Turma 901 em roda. Fonte: arquivo da pesquisa

O encontro com a turma 901 do CIEP 220 foi uma experiência desafiadora. Na imagem acima, vemos grande parte dos estudantes que formam a turma. Eles já tinham sido meus alunos no ano de 2023, quando cursaram a oitava série do Fundamental. A turma é bem diversificada e dividida em pequenos grupos distintos. A turma possui trinta e quatro alunos, sendo a maioria meninas, contando com apenas seis meninos. E desses seis, somente dois se interessam pelas aulas.

Educação [...] é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, é ajudar a integrar todas as dimensões da vida e encontrar o caminho intelectual, emocional, profissional que leve o indivíduo a realização e contribuição para a mudança social. Educar é transformar a vida em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, mostrar um projeto de vida que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, tanto no social como no profissional, com o objetivo de torná-los cidadãos realizados e produtivos (MORAN; MASETTO; BEHRENF, 2000, p.1).

O que se pretende, por meio das dinâmicas, práticas e processos que envolvem a troca de vivências, o compartilhamento de experiências coletivas e as discussões sobre as diferenças, é possibilitar que cada estudante da turma 901 reconheça a si mesmo e ao outro como parte de uma rede de pertencimentos e narrativas. Essas práticas visam ampliar o olhar

dos alunos sobre a diversidade da experiência humana, favorecendo a escuta sensível, o respeito mútuo e a valorização da alteridade.

Essa concepção está fundamentada na perspectiva de Paulo Freire (1996), que compreende a educação como um ato político e dialógico, fundamentado no reconhecimento do outro como sujeito do saber. Para Freire (1996, p.33) a educação é um ato de amor, sendo assim, um ato de coragem, e só pode ser verdadeiramente transformadora quando acolhe as vozes silenciadas e estimula o pensamento crítico a partir das vivências dos sujeitos. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Assim, ao promover momentos de criação colaborativa e escuta sensível, as propostas aqui apresentadas buscam valorizar as histórias de cada estudante. Trata-se de um caminho para a construção de uma pedagogia mais afetiva, plural e libertadora. Tentando escapar da racionalidade que permeia os processos educacionais, fui em busca de processos com foco nas experiências anteriores dos estudantes, ou seja, propus práticas onde as experiências que os alunos trazem da vida “lá fora” fossem os temas principais.

Fazer da experiência educativa um lugar de encontro com o Outro significa [...] estar disposto a lançar-se a novos horizontes desconhecidos expondo-se, com isso, ao inesperado, ao imprevisível, ao irreduzível do Outro com todos os riscos que o encontro exige e toda a insegurança e inquietação que ele provoca (MIRANDA, 2008, p. 127).

CENA 2 – RELATOS INEXPERIENTES DE UMA ARTISTA DOCENTE QUE CAIU (SEM) PARAQUEDAS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. (Anísio Teixeira)

Este capítulo é dedicado ao compartilhamento dos exercícios que compõem este estudo e que culminam na criação dos personagens ancestrais. Inspiradas por diversas referências teóricas – que estão sendo apresentadas ao longo do processo –, as atividades descritas a seguir foram concebidas com dedicação e escuta, buscando proporcionar aos estudantes uma experiência significativa na relação entre corpo, memória e ancestralidade.

O presente capítulo reúne os exercícios desenvolvidos ao longo dessa trajetória, acompanhados de reflexões desta pesquisadora e de depoimentos espontâneos dos próprios estudantes, compondo assim um registro vivo de um percurso coletivo que entrelaça corpo, arte e ancestralidade.

Aliando a prática reflexiva e a escrita teórica, busquei aprimorar a experimentação artística dos alunos, suas potencialidades e habilidades. As atividades práticas apoiam-se no conceito de jogos teatrais e são entendidas como momentos de experienciar o acontecimento teatral. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2022, p.21).

Ao trabalhar sobre o conceito de ancestralidade, refleti com os estudantes questões como: Você se conhece? Conhece a sua família? E os seus parentes mais distantes? O que você pode dizer sobre sua origem?

O estudo acerca da ancestralidade possui um debate amplo e acarreta diferentes acepções. A ancestralidade está relacionada com o sentido de herança, e expressa a nossa conexão com os nossos antepassados. Esse trabalho direciona seus estudos sobre a “Ancestralidade Afetiva”, ou seja, no sentido de herança afetiva, das redes de apoio e cuidado e, sobretudo, no sentido de pertencimento.

A autora Mônica Dias, em seu livro “Ancestralidade Afetiva”, nos ajuda a compreender um pouco mais sobre essa questão. Conforme Dias afirma:

[...] a *Ancestralidade Afetiva* enquanto elemento político potente que inspira a produção de parâmetros para recriação de existências e estratégias de vida, algumas delas cuja narrativa é romper com o predomínio de subserviências e devires afins, além de servir como forma de produção de laços sociais, facilitando a promoção de reestruturação e ressignificação de estruturas de parentesco (DIAS, 2023, p. 27).

O intuito é auxiliar o estudante no autoconhecimento, das suas memórias, histórias, valores e sentidos. Quais os sujeitos que fazem parte da sua experiência de vida? O trabalho que relato a seguir propõe uma reflexão sobre como a ancestralidade pode ser vivida como uma experiência afetiva, especialmente na área da educação e das relações humanas.

Eu me arrisco a enfatizar o quanto a ancestralidade e a afetividade andam de mãos dadas e corroboram na formação integral dos estudantes e como que os vínculos estabelecidos com os conhecimentos dos antepassados, daquelas pessoas que foram importantes na sua trajetória, fortalecem a identidade, a noção de pertencimento e estimulam a construção da memória coletiva.

Campos de Paula e Martielo (2024) nos auxiliam nessa questão ao afirmarem que “o conceito de ancestralidade tem forma e conteúdo no corpo com camadas de conexões invisíveis com afetos, cheiros, territórios, sons, sabores e texturas” (De Paula; Martielo, 2024, p.123). Dessa forma, percebe-se que a ancestralidade é um debate que vai muito além das relações consanguíneas, ampliando a rede familiar estabelecida e entendendo que os encontros, as experiências vividas e a convivência entre diferentes “mundos” estabelecem vínculos, dando alicerce a outros laços de filiação e irmandade.

De outro modo, expressam complexas negociações geradas nos encontros e nos processos de lembrar, esquecer, eleger e aceitar pertencimentos de uma família diversa, que se reconfigura no tempo presente e que se reafirma num sistema de convivência e reencontro, na restituição e articulação de elos perdidos. Nesse sentido a ancestralidade pode ser entendida como um princípio organizador que informa, ordena, aprofunda e dá alicerce a experiência do encontro [...]. (CAMPOS DE PAULA; MARTIELO, 2024, p. 123-124).

Entendo que é importante compartilhar histórias, símbolos e práticas ancestrais, sobretudo no âmbito escolar, a fim de reforçar a afetividade do grupo, auxiliando no processo da aprendizagem, como Dias nos ensina:

Quais seriam as histórias e memórias, os valores, os sentidos e as representações acionadas e recriadas na reformulação de novos pertencimentos? Que passados? Quais sujeitos? Que situações? Ideias acerca de: lutas, resistências, simplicidade, que envolvem relação com a terra e tudo que diz respeito à um modo de pensar a natureza em equilíbrio, com um bouquet de pureza. Ritos são estruturados de modo a garantir a partilha de sentidos. Histórias, danças e alimentos são compartilhados e afetivamente ressignificados, apropriadas como passos próprios, vivências que preenchem lacunas para sujeitos e seus coletivos. (DIAS, 2023, p. 27)

Compreendendo que respeitar as diferenças, reconhecer a identidade e a ancestralidade dos estudantes são caminhos essenciais para promover uma aprendizagem significativa, propus atividades que articulam jogos e exercícios voltados à relação entre corpo e cena. A

partir dessas práticas, busquei trazer para o centro do debate questões identitárias, físicas e emocionais, possibilitando que cada estudante se expressasse a partir de suas experiências e singularidades.

Inebriada pelas palavras de Kouyaté (*apud* Bernat, 2013, p.154): “Quando não soubermos para onde ir devemos nos lembrar de onde viemos”. O trabalho centrou-se no tema da ancestralidade, uma vez que o seu entendimento abre inúmeras oportunidades de o estudante refletir sobre sua cultura, seus grupos culturais, seus saberes e valores éticos e estéticos.

É preciso saber de onde viemos, qual a nossa história e identidade, conhecer nosso passado, pensar e falar sobre ele para nos tornarmos sujeitos com identidade, pois “sem identidade, somos um objeto da história, um instrumento utilizado pelos outros, um utensílio”. (BERNAT, 2013, p.154).

Envolta pelos ideais progressistas que acreditavam que “o professor não devia ensinar teatro, mas libertar a criatividade da criança, fornecendo um ambiente propiciador de iniciativas” (Koudela, 1984, p.19), decidi que as minhas aulas teriam foco no movimento corporal, no estímulo dos potenciais individuais e no desenvolvimento de uma experiência cênica coletiva da turma 901 do CIEP 220-Yolanda Borges. Com o objetivo de ofertar uma experiência artística em sala, me apoiei, principalmente, em jogos de Viola Spolin, Augusto Boal e do “griot” Sotigui Kouyaté⁵, este último que conheci através da oficina e publicação de Isaac Bernat, diretor, ator, professor e Doutor em Teatro.

A seguir, apresento os experimentos cênicos realizados com os estudantes. Cabe destacar que, em relação ao cronograma e à organização das atividades, cada tempo de aula possui a duração de 50 (cinquenta) minutos. Dessa forma, para contemplar todas as etapas previstas em cada plano de aula, foi necessário o uso de dois a quatro tempos por plano.

Todos os dezessete planos de aula utilizados neste estudo estão disponibilizados no Anexo (p.130 a p.170), com o objetivo de ampliar a compreensão sobre os processos e dinâmicas desenvolvidos.

⁵ Muitos jogos que serão expostos nesse trabalho tiveram inspiração a partir do trabalho de Sotigui Kouyaté, transmitido a mim, através de Isaac Bernat. Sotigui Kouyaté foi um “griot” que ficou conhecido por seu legado como dramaturgo e ator, por sua conduta humanista e pela capacidade de difundir a cultura africana com seu trabalho. Eu tive a oportunidade de participar de uma oficina, ministrada por Isaac Bernat sobre o “griot” e também comprei o seu livro “*Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*”, o que me inspirou, motivou e trouxe novos frescos a esta pesquisa.

2.1. BLOCO 01 – Entendendo os Conceitos de Ancestralidade, Memória e Identidade – Aulas 01 a 08

2.1.1. Aula 01 – Mapa da Ancestralidade Afetiva

Motivada e orientada pelo livro “Mosaico Arte: Ancestralidade” (2022)⁶, obra direcionada para estudantes do 9º ano, que apresenta temáticas contemporâneas e metodologias que integram os estudantes, estimulando a conexão com a realidade local da comunidade escolar. O livro foi um “achado”, uma grata surpresa que tive, pois como professora de primeira viagem, ele foi um excelente recurso didático que me auxiliou na articulação entre os saberes, no entendimento da necessidade da teoria aliada à prática, da fusão entre contemporaneidade e tradição, oferecendo ferramentas que contribuiriam para uma orientação reflexiva, construtiva e inclusiva da minha prática em sala de aula.

O trabalho a seguir foi inspirado no exercício proposto no livro e adaptado para a realidade e demanda da turma. No livro a atividade é intitulada “Mapa da Ancestralidade” e, nesse estudo, optei pelo termo “Mapa da Ancestralidade Afetiva”.

A atividade foi proposta com o intuito de estimular o reconhecimento de memórias, refletir sobre os vínculos culturais, afetivos e comunitários que constituem a identidade de cada estudante, valorizando histórias, territórios, gestos, palavras, rituais, saberes e afetos transmitidos ao longo do tempo.

O mapa teve como objetivo estimular a expressão simbólica e subjetiva da ancestralidade, promovendo a escuta sensível, a valorização da diversidade e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Os alunos foram orientados a realizarem um Mapa da Ancestralidade Afetiva, onde poderiam experimentar diferentes formas de expressar as suas origens.

Os estudantes ficaram livres para fazerem o mapa da maneira como quisessem (seguindo algumas orientações pertinentes da professora) e podiam incluir tanto os seus familiares como pessoas que foram importantes na sua educação.

[...] tais reconstruções servem como espécie de mapa afetivo-cultural. Sujeitos e coletivos tornam-se herdeiros de histórias coletadas em diferentes ambientes [...] seu modo de pensar e organizar suas vidas e modos de pensar

⁶ O livro Mosaico Arte: Ancestralidade “é um livro didático que integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC)”. O livro foi escrito pelos seguintes autores: Maria Beatriz Alves Meira, Rafael Vicente Ferreira, Sílvia Camara Soter da Silveira, Taiana de Araújo Machado. Foi escrito em 2022 e esta edição que utilizo é sua 3ª edição.

mundos. O chão, o território e o tempo de vida nele determinam quem são, descrevem sua trajetória identitária – elemento discricionário, que é parte do marco reivindicatório de consideração, respeito e direitos. (DIAS, 2023, p.28)

A atividade se deu da seguinte maneira (veja o plano de aula referente a esta atividade no Anexo p.130):

ATIVIDADE: MAPA DA ANCESTRALIDADE AFETIVA⁷

- Em uma folha faça o mapa de suas origens. Você pode se colocar na parte central e/ou inferior da folha e desenhar ramificações;
- Os nomes das pessoas podem ou não aparecer no mapa. Você pode escolher um padrão para representar as pessoas no mapa. Pode fazer desenhos, utilizar símbolos e/ou cores para essa representação.
- Reflita sobre as seguintes questões: Você se conhece? Conhece a sua família? E os seus parentes mais distantes? O que você pode dizer sobre sua origem?

Essa atividade foi realizada por todos os alunos e serviu como um pontapé inicial para trazer o tema da ancestralidade para a sala de aula. Reforço que estimei os alunos a procurarem maneiras diferentes de conceber os seus mapas. Não havia um modelo a ser seguido, foram instigados a pensar e a elaborar, criativamente, levando em consideração que podiam usar imagens, símbolos, palavras, concebendo como quisessem a posição, cor, tamanho e forma.

Os alunos foram instruídos a criarem, de forma livre, um mapa familiar, de modo a expressar as suas ideias, como viam as pessoas que faziam parte da sua vida, das suas histórias, do seu passado, em vez de focar em uma genealogia de fato. A escolha que cada aluno teve com os elementos eleitos muito tem a dizer sobre a sua capacidade imaginativa e individual.

A atividade teve como objetivo, primeiramente, fazer com que o estudante pensasse: Quem sou eu? De onde vim? Que pessoas posso representar que contribuíram com a minha origem, minha formação e educação?

Na proposta frisei que os alunos pensassem e refletissem sobre o conhecimento que têm de suas origens, das pessoas responsáveis por sua formação e educação. Reforcei que, aqueles que não viviam com os pais biológicos, ou que não sabiam quem era o pai ou mãe,

⁷ Essa atividade foi baseada no exercício proposto no livro “Mosaico: Arte” (ver nota 6; 2022, p.19) e ajustada para contemplar a demanda da turma.

que poderiam indicar aquelas pessoas importantes na sua vida, pais adotivos, avós, tios, professores, ou seja, aquela pessoa ligada diretamente com a sua educação/formação.

Alguns alunos, no início, se posicionaram contra a realização do trabalho, uns por não ter pai, outro por ter sido criado somente pela avó, e foi nessa ocasião que ressaltar que o trabalho não se restringia somente à estrutura familiar, mas que levassem em conta, principalmente, pessoas que foram cruciais na formação da sua identidade e educação. Notei que alguns alunos realizaram o trabalho com muito prazer e capricho, outros nem tanto.

Nessa esteira, o livro de Ailton Krenak (2020), “*Caminhos para a cultura do bem viver*”, contribui para o entendimento da tarefa proposta:

A gente tem em comum uma experiência de ter um vínculo com os nossos ancestrais. Os nossos ancestrais não são só a geração que nos antecedeu agora, do nosso avô, do nosso bisavô. É uma grande corrente de seres que já passaram por aqui, que, no caso da nossa cultura, foram os continuadores de ritos, de práticas, da nossa tradição. (KRENAK, 2020, p. 28).

Abaixo, compartilho alguns mapas realizados pelos alunos:

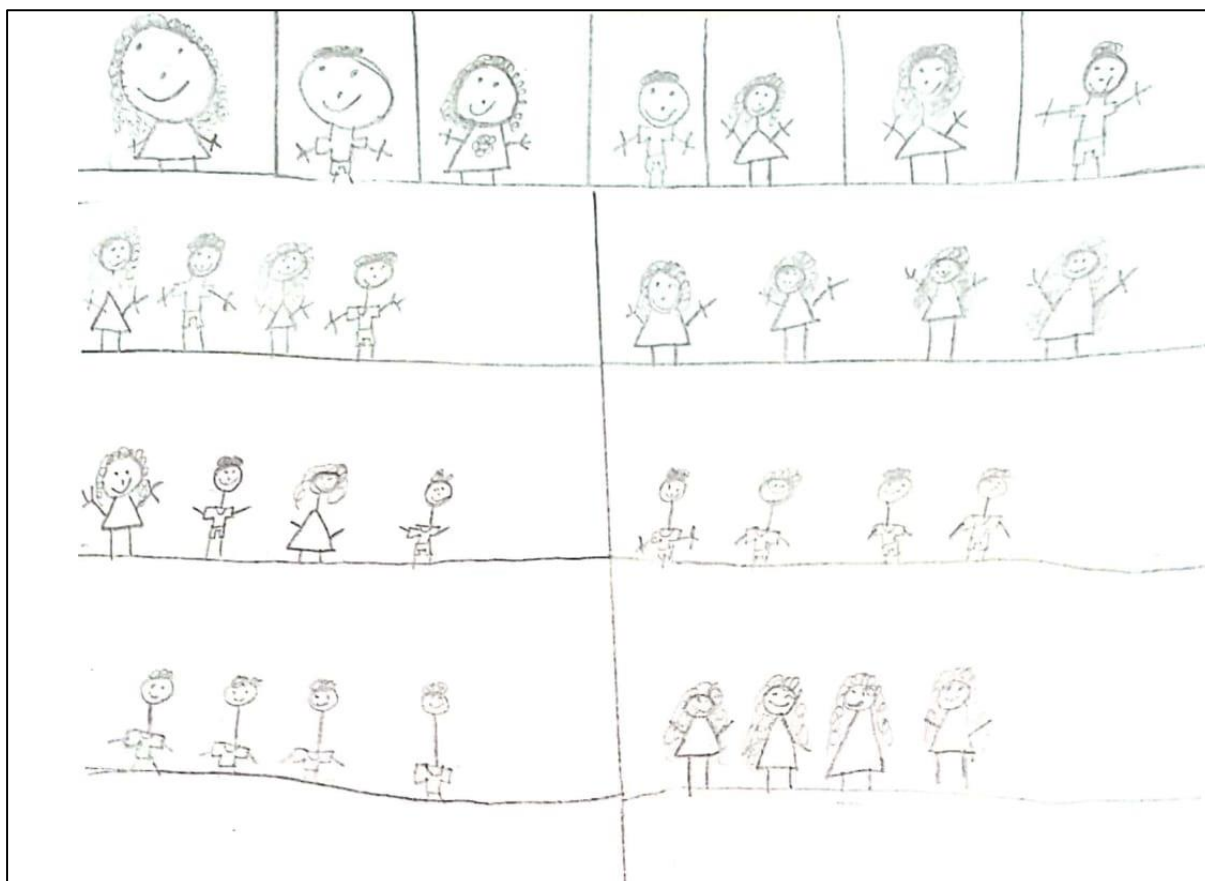


Imagem 6 – Mapa da Ancestralidade Afetiva. Fonte: Desenho feito por aluno do 9º ano.

Na Imagem 6, a estudante trouxe para o seu desenho um modo mais convencional de demonstrar o seu mapa da ancestralidade, optando pela representação de bonecos. Ela relata que optou em representar sua família, porém se recusou a nomear os bonecos e/ou pintá-los.

A estudante também relata que a família dela é numerosa e suas tias, assim como sua mãe, possuem muitos filhos. Entre nós professores, nos costumeiros conselhos de classes, ao falar de cada aluno e de cada turma, chegamos a brincar que o CIEP é formado por três grandes famílias, pois as turmas são formadas por irmãos, primos, tios, sobrinhos, em suma, a maioria se conhece e mora em casas próximas.

Neste trabalho é possível analisar um fato social e econômico presente, sobretudo, nas comunidades pobres no nosso país: como as desigualdades afetam a decisão das famílias em ter filhos. Segundo o relatório da UNFPA (Fundo de Populações das Nações Unidas)⁸ sobre direitos reprodutivos e a transição demográfica, a falta de acesso à informação, precariedade nos serviços de saúde e má distribuição de renda impactam diretamente nas taxas de fecundidade⁹.

A pesquisa mostra dois lados extremos. De um lado, mulheres com mais estudo, com uma progressão maior na carreira profissional, essas têm menos filhos, inclusive menos do que gostariam. Na outra ponta, que concentra um número maior de mulheres, com menos estudo, mulheres ficam grávidas mais vezes do que queriam e, em sua maioria, são jovens e a gravidez não foi planejada. Os números reforçam esse cenário. A parcela mais rica da população, que corresponde a 20% dos brasileiros, apresenta a menor taxa de fecundidade, com índice médio de 0,77 filho por mulher. Já os 20% mais pobres aparecem como os que mais têm filhos, são 2,9 por mulher.

Há pouco tempo recebi mais uma notícia que corrobora com esses tristes dados. Uma das alunas da turma 901 está grávida. Eu estava sentindo-a muito calada, introspectiva, até por vezes, agressiva, mas ainda não sabia o motivo. Demonstrava total desinteresse nas aulas e só ficava no celular, mesmo eu implorando pela sua participação. Em uma conversa de recreio, com um dos professores da escola, a notícia foi revelada. Mais um caso para entrar nas estatísticas. Grávida aos quatorze anos de um namorado de dezessete anos em uma

⁸ Disponível em: <https://popdesenvolvimento.org/populacao-e-desenvolvimento/721-unfpa-relatorio-sobre-a-situacao-da-populacao-mundial-2018-o-poder-de-escolha-direitos-reprodutivos-e-a-transicao-demografica.html>. Acesso em: 28 mai. 2024.

⁹ Fertilidade e fecundidade são conceitos diferentes, mas relacionados à capacidade de reprodução. Fecundidade é o potencial de reprodução de uma pessoa ou uma determinada população. Em nível social, costuma-se falar em taxa de fecundidade para se referir à taxa de crescimento de uma determinada população ou à média de filhos por casal. Já fertilidade, é a capacidade do indivíduo ou do casal de gerar um outro ser humano. Disponível em: <https://www.abc.med.br/p/vida-saudavel/1394475/alguns-conceitos-ligados-a-reproducao-humana.htm>. Acesso em: 15 set. 2024.

comunidade pobre de Duque de Caxias. Essa notícia estragou meu dia na escola. Ao encontrar a aluna em sala de aula, fui o mais afetuosa possível, queria dar um abraço, dar meu ombro para sua cabeça chorar, mas nada aconteceu. Ela nem sabe que já sei da sua gravidez. A aula iniciou e terminou. Ao observá-la indo embora no corredor pensei: “Uma criança cuidará de outra e assim continua o ciclo vicioso entre as jovens meninas da periferia”.



Imagem 7 – Mapa da Ancestralidade Afetiva. Fonte: Desenho feito por aluno do 9º ano.

O mapa da Imagem 7 já se encontra mais diversificado. A estudante optou por incluir no seu mapa, amigos da escola, professores, além da família. Nota-se na feitura do referido trabalho o capricho e cuidado que a aluna teve no seu desenvolvimento, escolhendo usar cores distintas dos títulos para determinados grupos e alguns desenhos para nomes mais importantes. Este trabalho demonstra o interesse da aluna pela sua realização e a reflexão que ela teve sobre as pessoas importantes que compõem a sua formação ética e cultural. Nota-se que o mapa é uma síntese do seu universo social e revela o afeto e esforço que a estudante empenhou na sua realização.

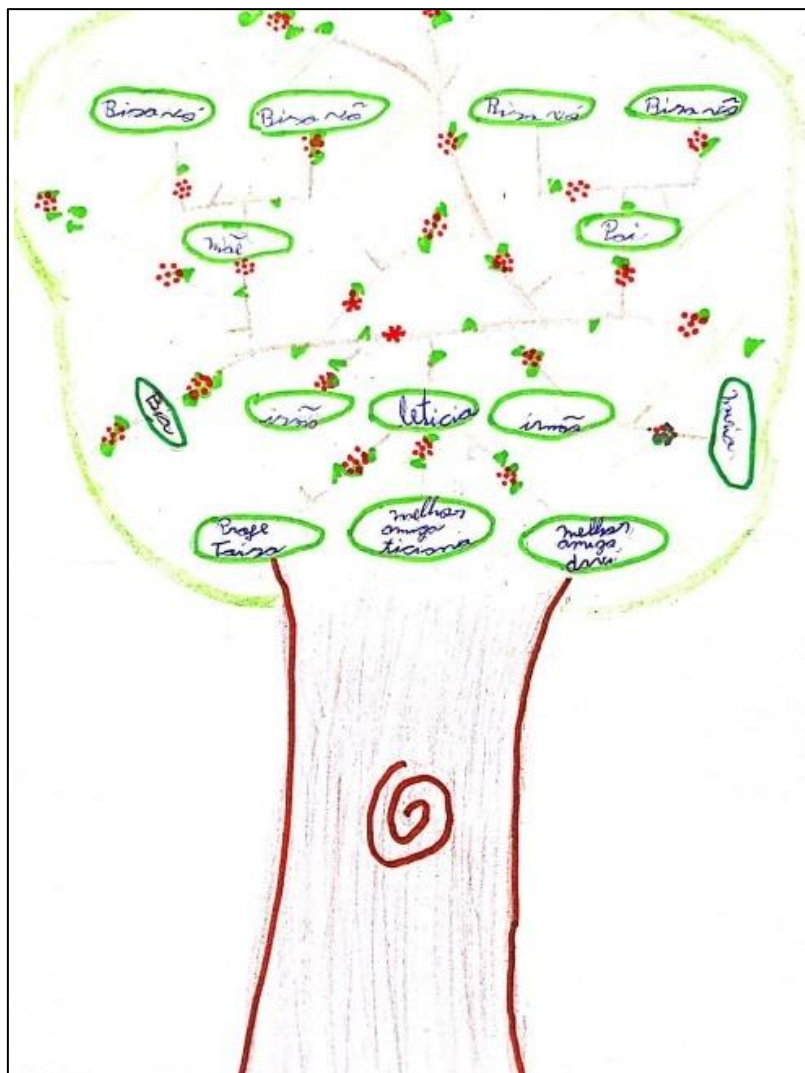


Imagem 8 – Mapa da Ancestralidade Afetiva. Fonte: Desenho feito por aluno do 9º ano.

Na Imagem 8, podemos perceber uma singularidade. O estudante não nomeia os bisavós, nem os pais, somente uma professora (a professora da disciplina de Geografia) e dois melhores amigos. É interessante pensar sobre isso. Esse mapa, ajustado em formato mais tradicional (uma árvore), podemos dizer que não apresenta a nomenclatura tradicional, ou seja, espera-se que o aluno coloque o nome de cada ente familiar, porém a escolha do estudante de nomear o professor preferido, deve ser o que mais ajuda na sua formação – a professora de geografia faz um trabalho de excelência com os alunos – seus dois melhores amigos.

Este mapa nos traz uma referência muito importante para o estudante: o potencial que tem um professor na vida de um aluno. O professor pode ser inspiração e motivação e ao revelar este mapa para a professora de geografia, ela ficou emocionada. É tipo um agradecimento, sem palavras, pelo trabalho que está sendo prestado. Nota-se aqui que o papel

do professor vai muito além do processo ensino-aprendizagem, o professor pode ser tornar uma grande referência para os seus alunos.

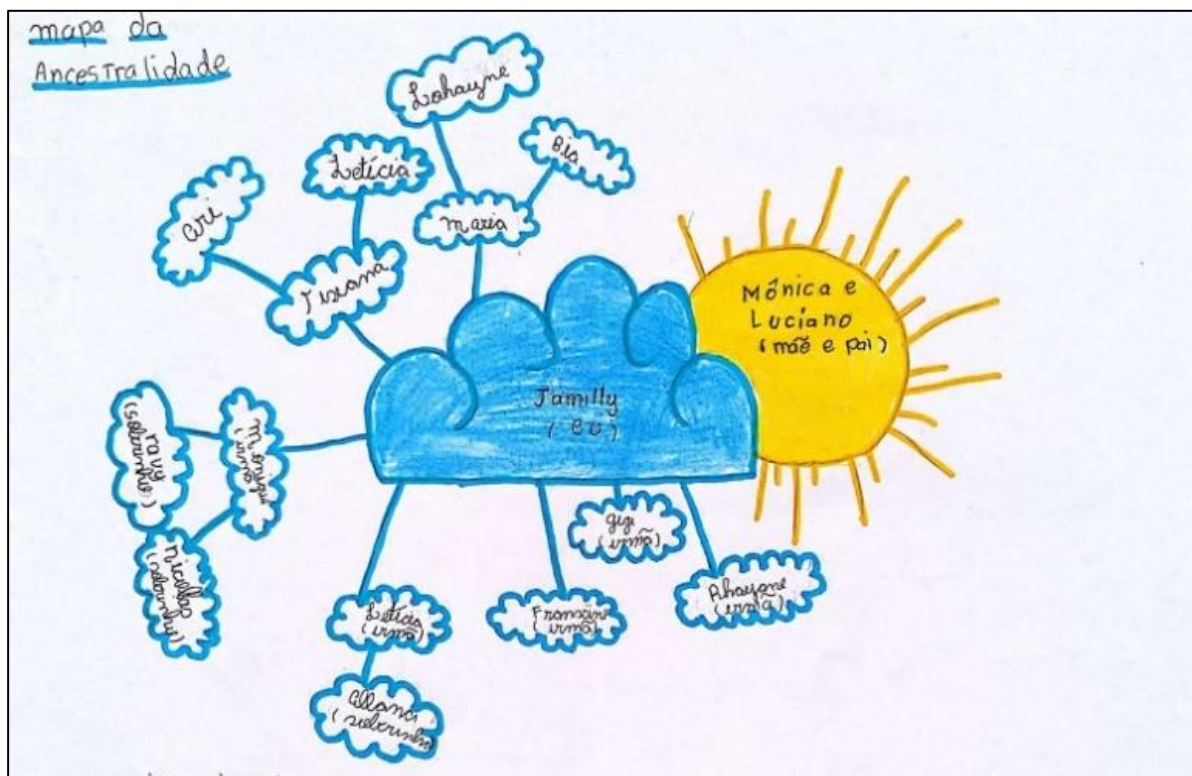


Imagem 9 – Mapa da Ancestralidade Afetiva. Fonte: Desenho feito por aluno do 9º ano

Na Imagem 9, a estudante optou por imagens e palavras. Ao me entregar e apresentar o seu mapa, ela me informou que escolheu o céu como norteador do trabalho. O sol, nossa maior fonte de energia e calor, representa seus pais. Nota-se aqui, uma estudante com uma boa relação com seus responsáveis. A decisão de usar o sol e seu amarelo intenso, traz para o trabalho um caráter alegre e vivo. A estudante se coloca em uma nuvem grande, pintada de azul intenso. E ao seu redor, as outras pessoas que fazem parte das suas origens. Todos são nomeados e os que têm graus de parentesco, assinalados. Constata-se capricho e dedicação, por parte do aluno, na realização do seu mapa.

Ao realizar este trabalho os estudantes foram provocados a refletirem sobre suas origens e afetividades. O mapa da ancestralidade serviu como uma síntese do universo étnico, espiritual e cultural de cada aluno, onde foram expostas pessoas que eles admiram e que tem importância em suas vidas, principalmente em termos afetivos. Uma oportunidade de pensar sobre o passado e o presente, expressando a sua identidade e o imaginário que possuem sobre a sua formação, seus gostos e tradições.

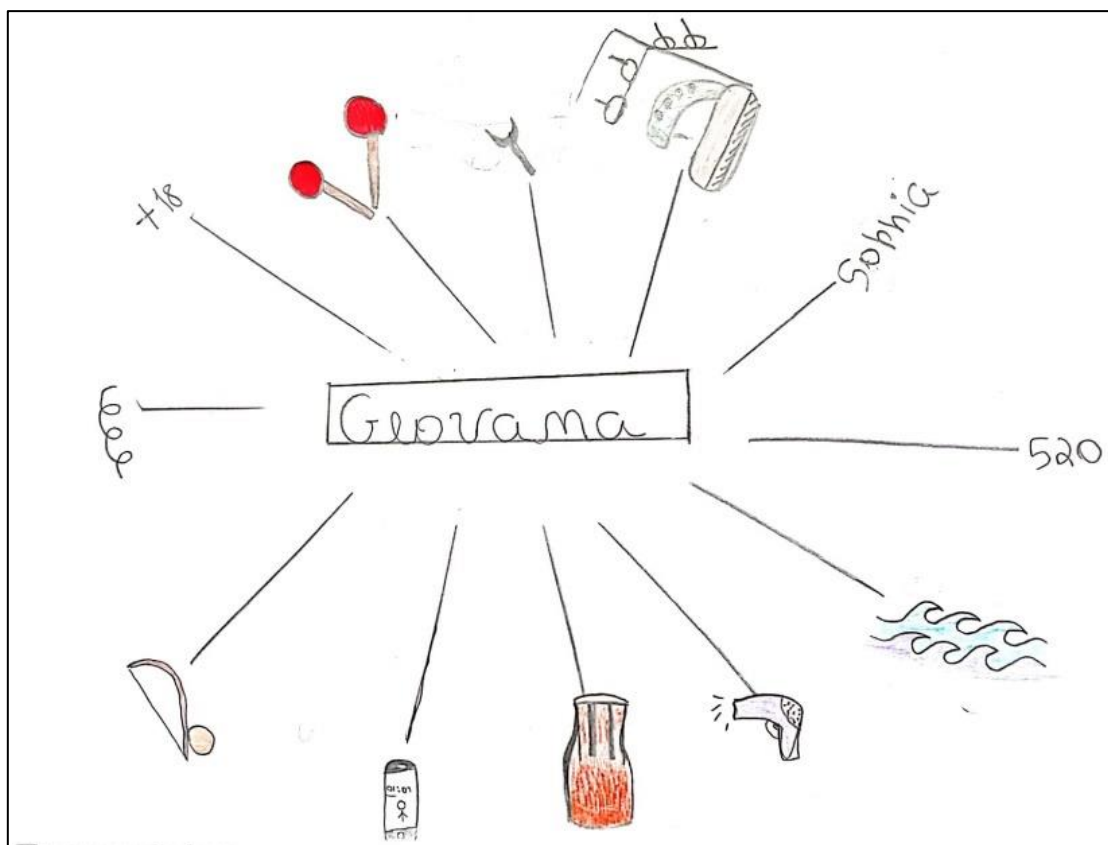


Imagem 10 – Mapa da Ancestralidade Afetiva. Fonte: Desenho feito por aluno do 9º ano

Na Imagem 10, temos um mapa feito exclusivamente por imagens, salvo o nome da estudante, centralizado e de outra pessoa, na ponta à direita. Todos os outros foram representados por imagens, o que torna o mapa mais pessoal para a aluna. Não é possível decifrar quem são as pessoas selecionadas, a menos que a própria estudante relate. Lembro que esta estudante fez o mapa se divertindo muito nos símbolos que criava para cada pessoa representada.

No trabalho a seguir, também é possível perceber a utilização de símbolos para retratar as pessoas que compõem o mapa. Diferente do estudante acima, na Imagem 11, há a utilização de peixes juntamente com o nome de cada pessoa. O estudante utiliza-se da livre distribuição dos peixes no papel, se colocando no centro com a palavra “me” e dispõe os peixes, ligados uns aos outros.

Através das minhas pesquisas sobre ancestralidade, pude constatar que os peixes são símbolos de ancestralidade e que para muitos povos indígenas, por viverem na água (elemento da criação), o peixe carrega o sentido de vida cíclica e da continuidade.

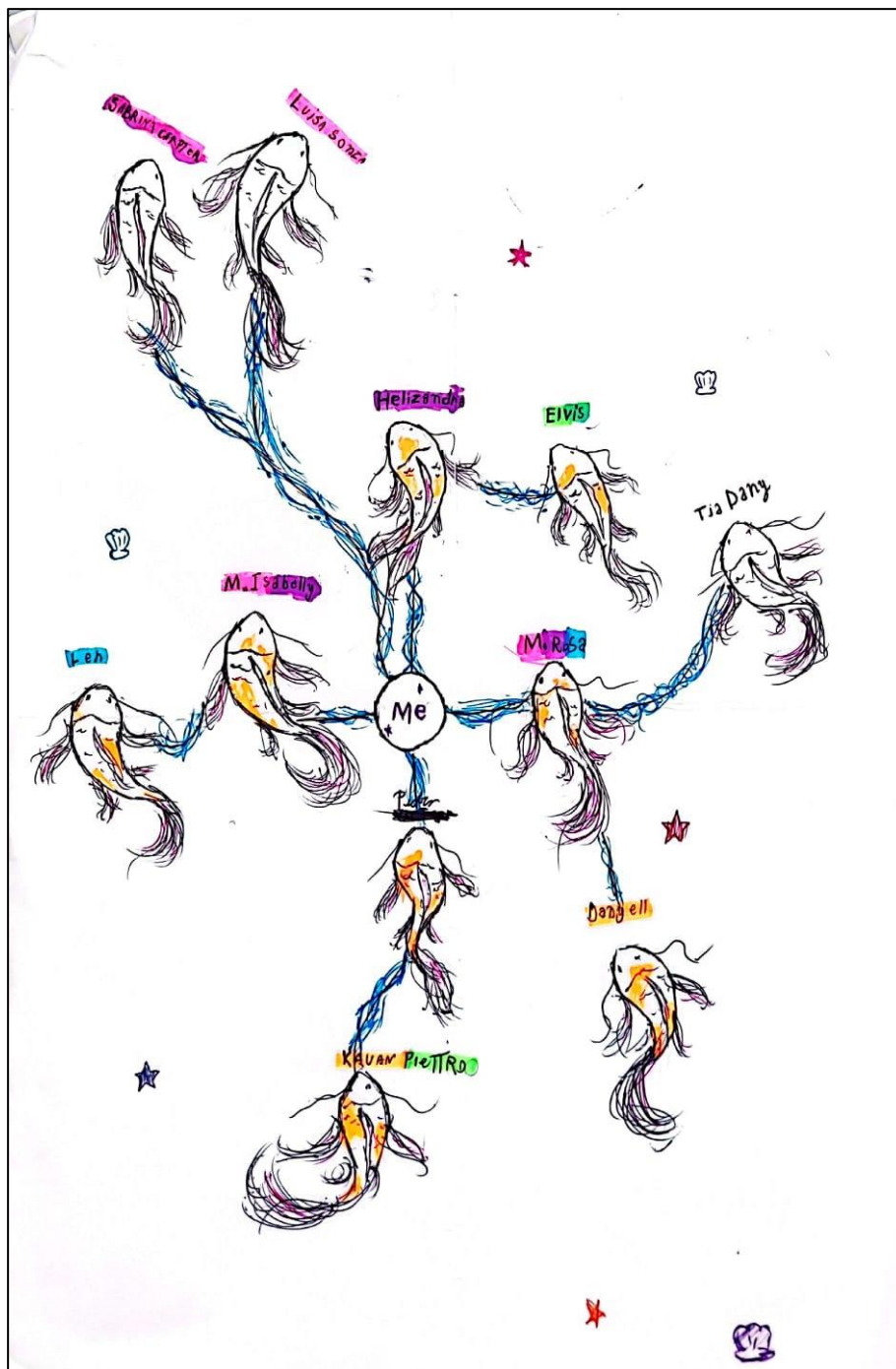


Imagem 11 – Mapa da Ancestralidade Afetiva. Fonte: Desenho feito por aluno do 9º ano

Corroborando com essas questões, trago dois autores que descrevem crenças onde peixes são portadores de entidades espirituais ou ancestrais:

Os peixes constituem uma categoria especial de seres no pensamento *enawene*. Segundo sua mitologia, eles surgiram espontaneamente logo após a formação dos primeiros rios e, diferentemente dos demais seres, que tiveram sua emanção e transformação direta dos humanos, gozavam não apenas de qualidades antropocêntricas (como a detenção do pensamento e da

alma), mas, sobretudo de certos atributos sociais (SANTOS; SANTOS, 2014, p.45)¹⁰.

Fato é que a utilização de símbolos para a identificação de pessoas é uma prática comum em várias culturas. É o caso dos grafismos indígenas que servem como forma de identidade de cada etnia, assim como, adornos como colares, pulseiras, braceletes, búzios ou tecidos estampados contêm símbolos que representam determinadas entidades e/ou sujeitos. A utilização de símbolos é uma forma de reconhecer a ancestralidade de alguém.

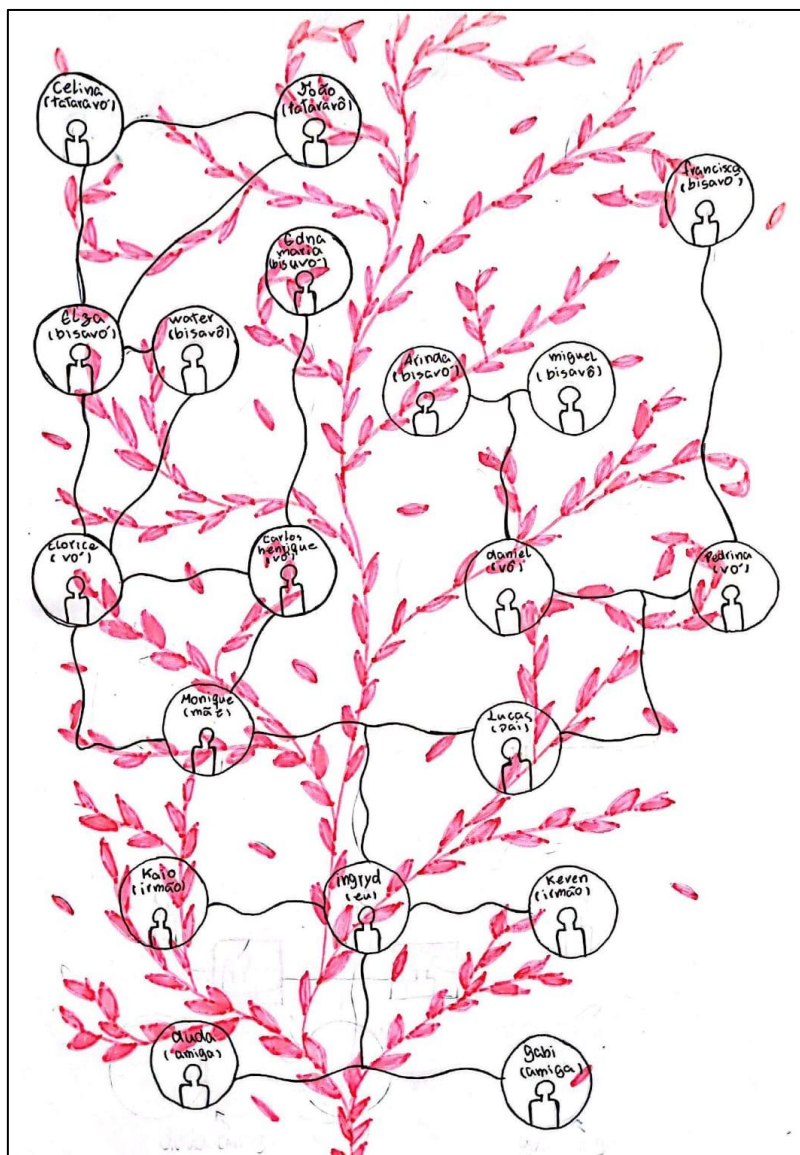


Imagem 12 – Mapa da Ancestralidade Afetiva. Fonte: Desenho feito por aluno do 9º ano

¹⁰ O artigo “Homens, peixes e espíritos: a pesca ritual dos Enawene-Nawe” (2014) analisa a relação entre os peixes e os ancestrais no contexto ritual da etnia Enawene-Nawe, no Mato Grosso (Brasil). Para os Enawene-Nawe, os peixes não são apenas alimento: são seres espirituais, ou seja, espíritos ancestrais. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/149>. Acesso em: 08 jul. 2025

Na Imagem 12, percebo dois desenhos sobrepostos. O primeiro, folhas rosas, delicadamente desenhadas e pintadas, que ocupam grande parte do desenho. E a partir das folhas rosas, o aluno foi agrupando e identificando o seu mapa afetivo. O aluno fez pequenos círculos, onde há um boneco (o mesmo para todos) e o nome da pessoa juntamente com sua relação de parentesco (colocado entre parênteses).

É possível identificar algumas folhas soltas, que se destacam das demais, perdendo a ligação. Nota-se que foi um trabalho feito com cuidado e sensibilidade e disposto de forma nítida.

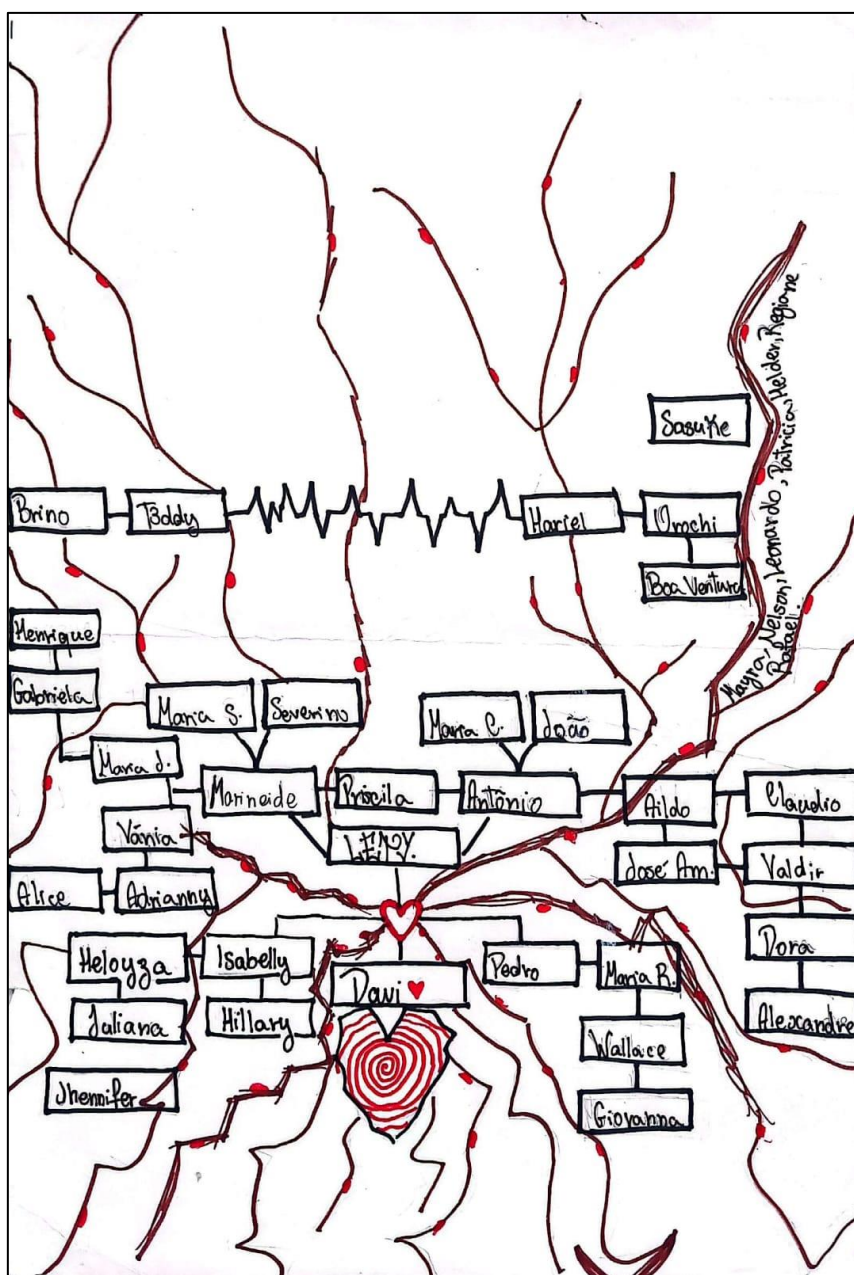


Imagem 13 – Mapa da Ancestralidade Afetiva. Fonte: Desenho feito por aluno do 9º ano

No mapa da Imagem 13, o estudante utiliza-se de um símbolo universal, o coração. Vislumbra-se que através deste elemento as ramificações vão se desenvolvendo, como se fossem as artérias (cuja principal função é transportar sangue rico em oxigênio do coração para o resto do corpo). A partir das “artérias”, o aluno vai identificando os personagens do seu mapa.

Essa analogia que o estudante traz para o trabalho é pertinente, uma vez que o coração representa afetividade, emoção e vitalidade. Em muitas culturas, o coração é visto como centro da memória ancestral, da vitalidade e da sabedoria herdada.

Os antigos egípcios deixavam o coração (considerado o órgão mais importante) no corpo durante o processo de mumificação. De acordo com o Museu Nacional de História Natural do Smithsonian, em Washington, nos Estados Unidos, “os sacerdotes deixavam apenas o coração no lugar, acreditando que era o centro do ser e da inteligência de uma pessoa” (2022, s/n)¹¹. Sendo assim, percebe-se que o coração é compreendido como símbolo da memória, da identidade do indivíduo e ancestralidade, transmitindo uma ideia de continuidade de vida.

Na imagem se verifica que o aluno utilizou a imagem do eletrocardiograma (exame que mostra o pulso vital coração) em formato de um gráfico e há pequenos círculos vermelhos, que podem representar pequenas gotículas de sangue, elemento essencial para o funcionamento do corpo.

Ao analisar o mapa do aluno percebi que havia nome de alguns professores, o que me trouxe muita alegria, uma vez que a orientação para o trabalho foi clara: realização de um mapa afetivo e não necessariamente familiar. “Pensem em pessoas importantes na sua trajetória”, “Que fizeram a diferença na sua vida”, essas foram as principais diretrizes do trabalho.

Cabe aqui retomar Monica Dias (2023) acerca do sentido de vínculo afetivo:

Tal estrutura remonta uma série de desejos expressos nas redes de solidariedade, de apoio, de acolhimento e de cuidado, nas alianças afetivas que estruturam novos sentidos de pertencimento e de parentela, onde histórias tornam-se espécie de narrativa de família, como se consanguínea fosse. A noção de Ancestralidade torna-se permeada por tais sentidos e relações, transformando a ideia de ancestral-legado, alterando o sentido de fixidez que remete às representações de antiguidade e de ascendência para entendimento que se consolidam em vivências sociais identitárias fluidas.

¹¹ Informação retirada da reportagem do site Redação National Geographic Brasil, publicado 26 de dez. de 2022. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2022/12/como-era-o-processo-de-mumificacao>

[...] Grupos de referência que promovem relações geracionais do passado-presente-futuro, em busca de coexistências. (DIAS, 2023, p.34)

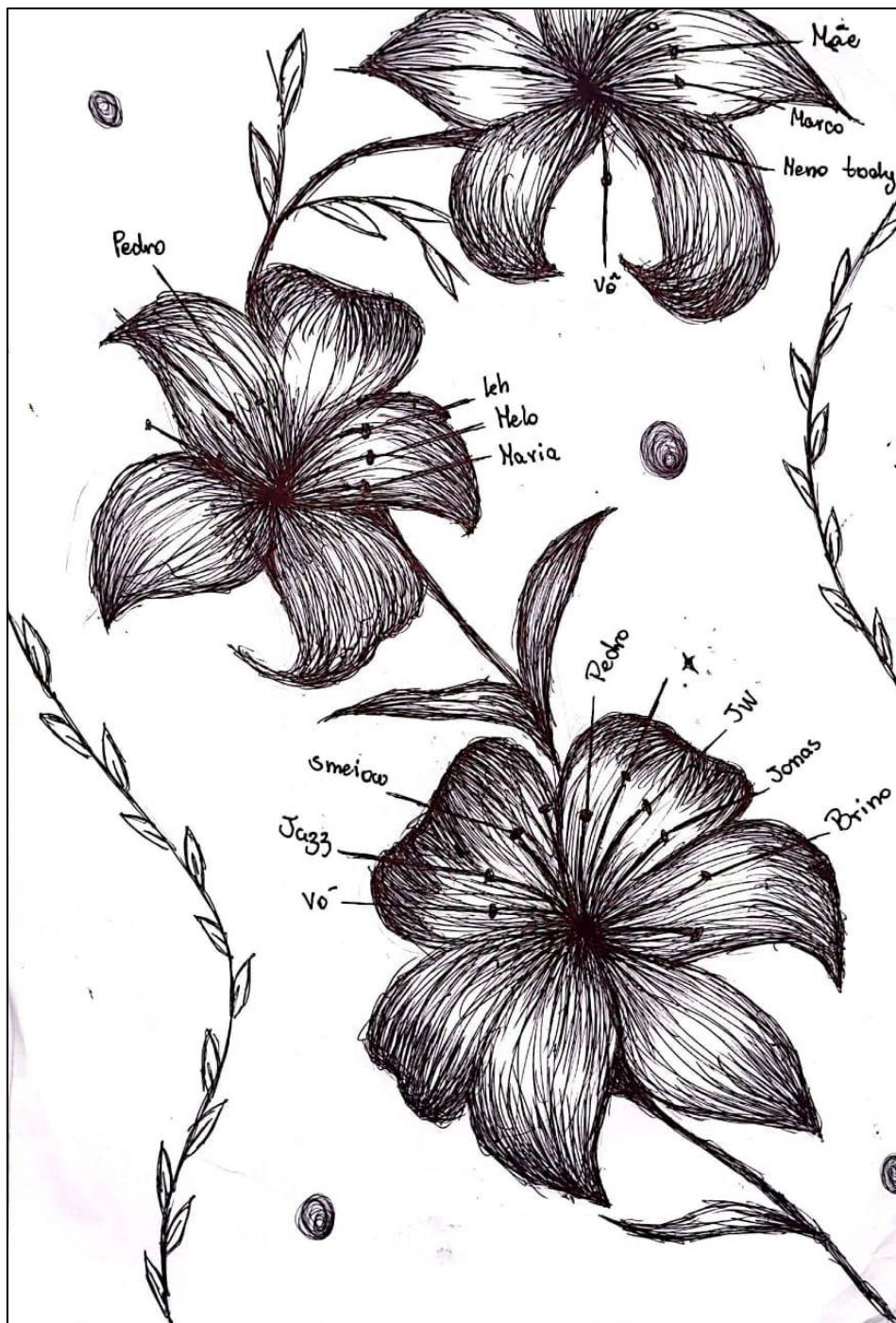


Imagem 14 – Mapa da Ancestralidade Afetiva. Fonte: Desenho feito por aluno do 9º ano

Observa-se na Imagem 14 um mapa afetivo feito com muito apreço e cuidado. O estudante utilizou flores para representar o seu mapa. O desenho foi feito com caneta preta e se nota delicadeza na sua confecção. O aluno, na sua livre expressividade, nomeia algumas pessoas e outras coloca somente a relação de parentesco. O símbolo da flor que o aluno traz

para o seu trabalho carrega forte relação com a ancestralidade, uma vez que, em muitas culturas, flores representam rituais, homenagens e conexão com a natureza, sobretudo no que se relaciona a germinação.

Na Imagem a seguir, a de nº 15, o aluno optou pela representação de uma árvore, com galhos, sem flores ou folhas, onde pequenos círculos são ordenados com os nomes das pessoas. O estudante se coloca no centro do tronco e organiza os demais sujeitos do seu mapa em pequenos círculos, dispostos nos galhos. Há um pequeno destaque para a palavra mãe, que é colocado logo após o seu.

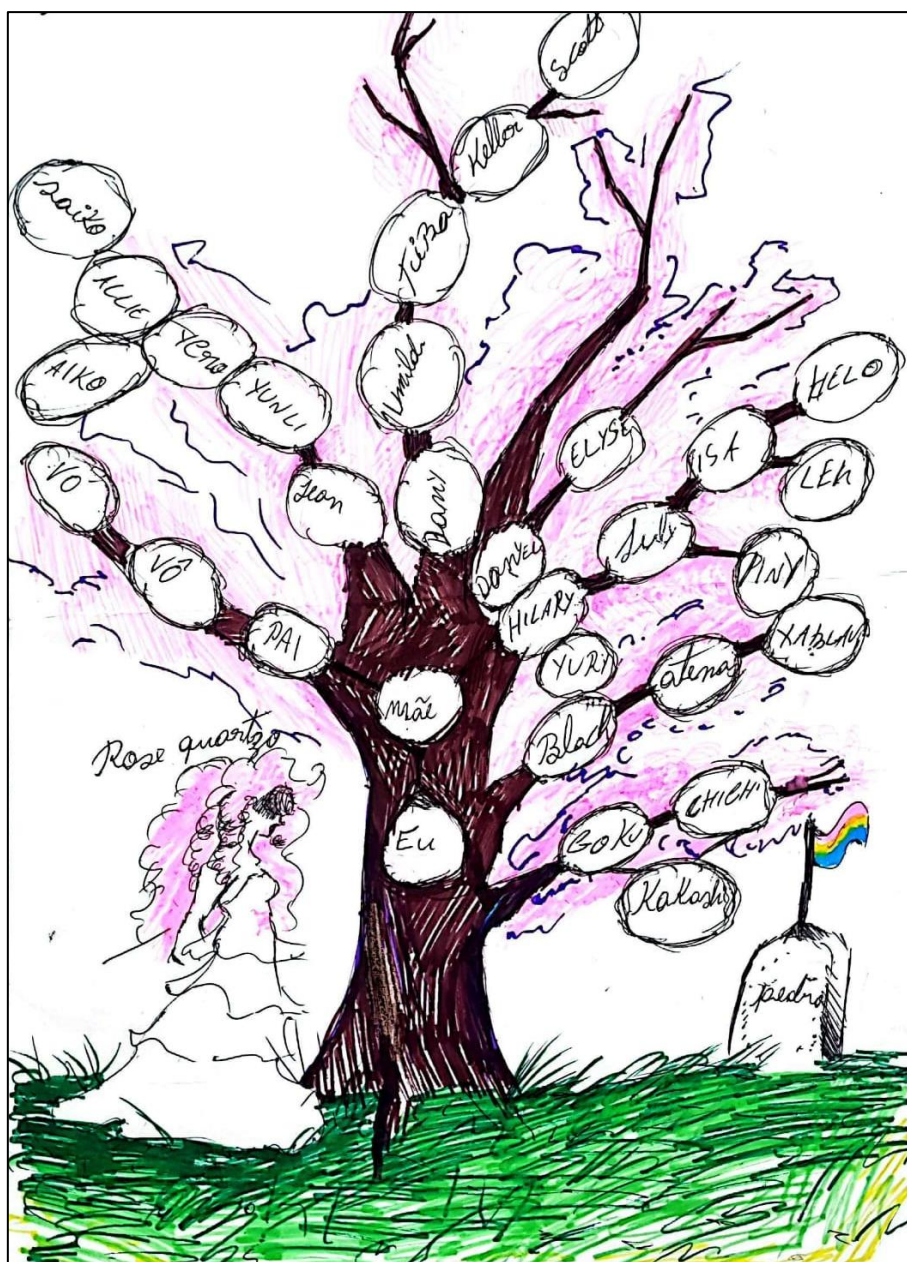


Imagem 15 – Mapa da Ancestralidade Afetiva. Fonte: Desenho feito por aluno do 9º ano

Neste desenho podemos vislumbrar que, além da árvore, a imagem de uma mulher e de uma lápide, complementando o seu mapa ancestral afetivo. Este aluno traz um elemento muito simbólico, a morte. É sabido que, para muitas culturas, a morte é um rito de passagem para a ancestralidade. As religiões de matriz africana entendem a morte como um retorno à comunidade ancestral, onde o espírito passa a habitar outro plano e pode ser cultuado, conforme nos elucidam Diamante e Barros (2020): “Os rituais de morte africana são momentos valorizados pela comunidade, pois o morto continua a influenciar a vida dos enlutados”.

Nesse sentido, compreende-se que a morte não rompe com o círculo da ancestralidade, mas a reforça. Campos de Paula e Martielo (2024) enfatizam que “a morte é o começo do status de ancestralidade para uns”, sendo assim, percebe-se a morte como um meio de transformação dos seres humanos para outro nível de existência.

Lembro-me que este estudante realizou seu mapa com paciência e concentração, gostando de realizar a tarefa proposta.

Após a produção individual dos Mapas de Ancestralidade, propus aos alunos o compartilhamento de seus trabalhos em pequenos grupos. Essa etapa teve como principal objetivo promover o exercício da escuta ativa, o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes e a valorização das histórias e trajetórias familiares de cada um. Como aponta Paulo Freire (1996) quando nos ensina que educar exige escutar:

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine quo* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. (FREIRE, 2018, p. 114).

O intuito dessa aula não foi somente a apresentação dos trabalhos, mas o compartilhamento das narrativas de vida que cada estudante carrega dentro de si, suas memórias, afetos e raízes. O momento de socialização revelou-se extremamente potente, pois permitiu que os estudantes se reconhecessem nas histórias uns dos outros, identificando semelhanças, diferenças e pontos de conexão afetiva. Muitos relataram com emoção aspectos de sua ancestralidade que, até então, não haviam sido compartilhados em ambiente escolar.

Durante a partilha, observei a ampliação do senso de pertencimento e o fortalecimento da identidade coletiva no grupo. Essa etapa evidenciou que o mapa não era apenas um produto visual, mas um dispositivo pedagógico que mobiliza memória, afeto e reconhecimento mútuo.

Além disso, esse momento permitiu levantar reflexões sobre a pluralidade das composições familiares, as influências culturais herdadas e as formas com que os alunos compreendem sua história e a dos outros.

A escuta não se reduz a um ato passivo, mas se manifesta como prática ética e política. Nas palavras de bell hooks (2019), ao defender uma educação como prática da liberdade, a autora nos convida a criar espaços pedagógicos em que “todos tenham voz”, reconhecendo o saber que cada sujeito carrega como legítimo e potente.

Nesse sentido, o mapa de ancestralidade não se encerrou como um simples desenho, mas revelou-se como dispositivo de memória e identidade. Ao contar sobre seus avós, sobre as trajetórias de suas famílias, sobre as pessoas significativas na sua formação e educação, os alunos trouxeram à tona experiências que geralmente não têm espaço nos currículos escolares.

A mediação docente, nesse momento, foi menos sobre direcionar e mais sobre sustentar o espaço da escuta, acolher os silêncios e os afetos que emergiram. Conforme afirma Jorge Larrosa Bondía (2002): “[...] pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Bondía, 2002, p.2). O autor nos ensina a permitir que algo “nos aconteça”, que sejamos tocados pelo outro.

Nesse seguimento, o compartilhamento dos mapas não apenas consolidou o trabalho desenvolvido individualmente, mas gerou deslocamentos afetivos. A experiência da partilha transformou o espaço da sala de aula em um lugar de encontro, um lugar privilegiado de pertencimento e reconhecimento mútuo.

Acredito que, a partir da realização dos mapas, os alunos foram instigados a refletirem sobre a própria formação identitária e, sobretudo, a reconhecerem suas origens. Percebi que, embora o conceito de ancestralidade possa ser apresentado pela via teórica, foi por meio da prática – do fazer, do desenhar, do narrar – que os estudantes realmente se aproximaram do seu significado. A experiência concreta possibilitou um encontro afetivo com o tema, ressignificando o aprender. Nesse sentido, cabe retomar Larrosa (2002), ao afirmar que “a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (p.21). Trata-se, portanto, de um saber que não se transmite, mas que se vive – algo que só pode emergir quando o sujeito é atravessado pelo acontecimento e se deixa afetar por ele.

Cada apresentação dos mapas foi também uma oportunidade de diálogo: enquanto ouviam os colegas, os alunos revisitavam suas próprias histórias. E, como educadora, pude ir permeando essas trocas com ideias e conceitos sobre ancestralidade, ampliando as reflexões a

partir das próprias vivências do grupo. Essa escolha metodológica, de partir da experiência concreta para construir saberes, se alinha à pedagogia freiriana, que valoriza o ponto de partida do sujeito e o conhecimento oriundo da vivência.

Nesta tarefa vislumbrei que alguns estudantes tinham um maior conhecimento sobre suas origens e descendências. Notei também que outros alunos nunca foram motivados a buscar este tipo de conhecimento e saber sobre si mesmo. Logo, essa atividade serviu para aguçar nos estudantes a vontade de saber um pouco mais sobre sua história.

[...] As culturas estão vivas e em movimento, sempre em transformação. Não existe uma definição exata do termo ancestralidade, assim como não existe uma cultura essencial, pura, que represente o passado verdadeiro. O que se busca não é a verdade da ancestralidade nem uma ancestralidade pura, mas as muitas linhas que formam o passado de cada existência, feito do encontro de muitas culturas. (MEIRA *et al.*, 2022, p.118).

A partir da proposição da atividade do mapa, foi possível vivenciar, na prática, os conceitos teóricos estudados sobre ancestralidade. Compreendi que esse tema estimula os estudantes a refletirem sobre sua própria história e origens, expressando, de forma artística e criativa, as diferentes maneiras pelas quais percebem e representam sua família, comunidade e entes queridos.

Notei que, abordar a história familiar dos alunos, no contexto educacional, ganha extrema relevância, pois através desse conhecimento, constata-se a importância e participação deste aluno na comunidade onde vive. Também, é pertinente salientar que esse tipo de abordagem na escola, proporciona uma breve leitura sobre informações históricas do contexto sociocultural em que o estudante está inserido, além de articular uma aproximação entre a história familiar de cada aluno com a comunidade escolar.

Logo após a realização do exercício do Mapa de Ancestralidade Afetiva, iniciamos uma sequência de aulas práticas com o propósito de estimular o pensamento criativo dos estudantes e favorecer a experimentação de diferentes técnicas expressivas. Essas atividades tiveram como foco principal a preparação para a criação do personagem ancestral, permitindo que os alunos explorassem materiais, linguagens e referências de forma livre, sensível e conectada às suas histórias familiares.

Esse primeiro momento de confecção e partilha dos Mapas de Ancestralidade Afetiva constituiu o ponto de partida para o desdobramento deste estudo, que culmina na criação do personagem ancestral. Nas seções seguintes, apresento os demais exercícios desenvolvidos com a turma, os quais tiveram como objetivo ampliar as reflexões e fornecer subsídios criativos e afetivos para a construção desse personagem.

2.1.2. Aula 02 – Quem Sou Eu? Quem é O Outro?

Após a realização do Mapa da Ancestralidade Afetiva e das discussões em torno do conceito de ancestralidade com os alunos, propus uma nova dinâmica com o objetivo de compreender as percepções e relações que os estudantes estabelecem consigo mesmos e com o outro. Acredito que a produção do mapa contribuiu significativamente para o autoconhecimento dos alunos e que a atividade proposta a seguir amplia essa reflexão ao favorecer a construção de vínculos e a empatia nas relações interpessoais.

Com o objetivo de valorizar e reconhecer o repertório do estudante, assim como compreender a visão que ele tem de si mesmo e do outro, propus a aula intitulada “Quem sou eu? e Quem é o outro?” (ver plano de aula disponibilizado no Anexo p.134).

A ementa desta aula dialoga com os princípios da educação antirracista e anticolonial, estimulando práticas pedagógicas que fortalecem o pertencimento, o protagonismo juvenil e a construção de relações éticas e significativas dentro e fora da escola.

Ao elaborar a metodologia desta aula, busquei articular com clareza os conceitos de identidade, diversidade e alteridade, promovendo a escuta, a expressão e a disponibilidade corporal dos estudantes por meio de jogos e dinâmicas. A proposta teve como foco fortalecer o senso de coletividade, pertencimento e convivência entre os pares.

O conteúdo priorizou o debate sobre autoconhecimento, repertório individual e pertencimento social e cultural, a partir da discussão sobre identidades individuais e coletivas. Foram introduzidos conceitos fundamentais como alteridade e empatia — noções pouco abordadas no contexto escolar e, até então, pouco compreendidas pela turma. A aula também abriu espaço para reflexões sobre uma educação antirracista e anticolonial, ao tratar de desigualdades e práticas discriminatórias, permitindo aos estudantes reconhecerem e questionarem essas questões em suas realidades.

Através de atividades escritas, expressivas e corporais, os estudantes foram estimulados a reconhecer a diversidade presente no espaço escolar, desenvolvendo empatia, escuta, respeito mútuo e consciência crítica.

A seguir compartilho 4 bilhetes dos estudantes:

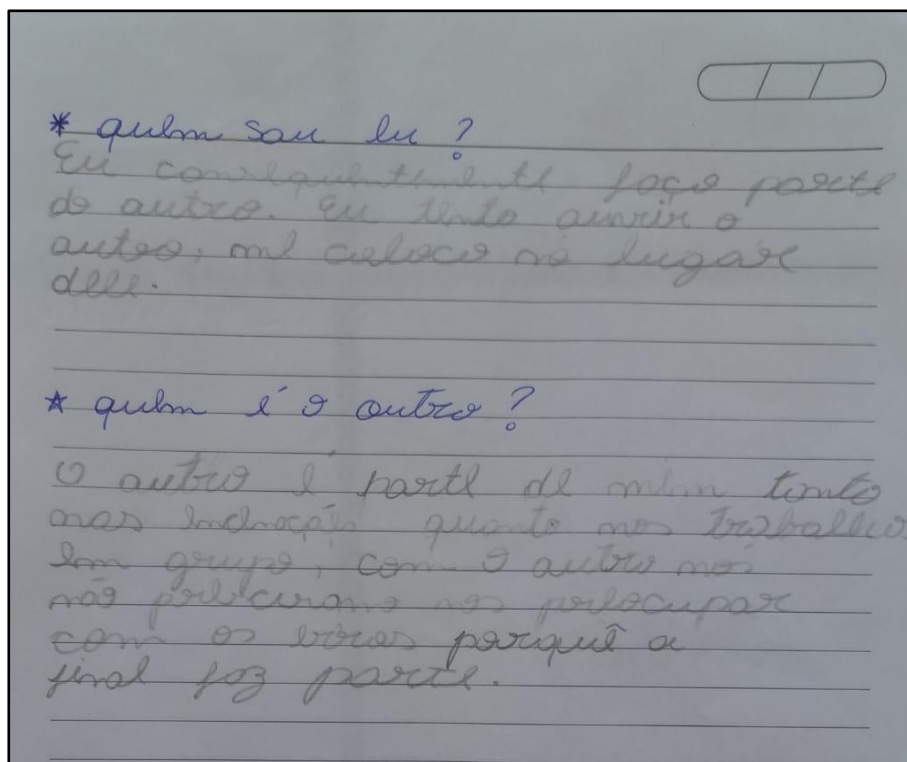


Imagem 16 – Resposta de um estudante 1. Fonte: caderno do aluno.

Abaixo segue a transcrição das respostas do estudante para melhor entendimento e visualização:

Transcrição Imagem 16:

Quem sou eu?

Eu consequentemente faço parte do outro. Eu tento ouvir o outro, me coloco no lugar dele.

Quem é o outro?

O outro é parte de mim, tanto nas encenações quanto nos trabalhos em grupos. Com o outro nós não precisamos nos preocupar com os erros porque no final faz parte.

Neste relato pode-se perceber o entendimento que o estudante tem sobre a importância da presença do outro, assim como, da escuta do outro. Apesar do breve relato, nota-se que o aluno compreende que a presença e a troca de experiências com os colegas é algo importante para a sua formação, pois não apenas fortalece as habilidades educacionais, mas também desempenha um papel primordial no desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Conforme o aluno descreve, ao final do relato: “Com o outro nós não precisamos nos preocupar com os erros porque no final faz parte”. Ou seja, os estudantes aprendem, uns com os outros, a lidar com diferentes personalidades, a ter empatia, compartilhar responsabilidades e a se apoiar mutuamente.

Partindo do pressuposto de que ao refletir sobre si e o outro, o estudante poderá ampliar sua compreensão sobre diversidade e diferença, reconhecendo que é justamente na diferença que reside a oportunidade de aprendizado. A diversidade está presente no cotidiano e nos permite experimentar múltiplas visões de mundo, ampliando nossa maneira de ver, sentir e conviver em comunidade. É por meio do contato com o outro que desenvolvemos a ética e a alteridade.

Sobretudo no Brasil, onde a diversidade é elemento constitutivo e as desigualdades sociais são extremas, torna-se urgente essa renovação de conteúdos, abordagens e práticas pedagógicas para dar visibilidade a valores estéticos e a identidades culturais silenciadas no passado [...] é fundamental cultivar uma pedagogia libertadora nos processos educativos. Os processos de ensino-aprendizagem devem ser gestados no esforço da produção de conhecimento que tenta ler, nomear e modificar o mundo, um acontecimento capaz de iluminar e transformar a realidade, recheá-la de significados e sonhos por meio das múltiplas práticas das linguagens (MEIRA *et al*, 2022, p.19).

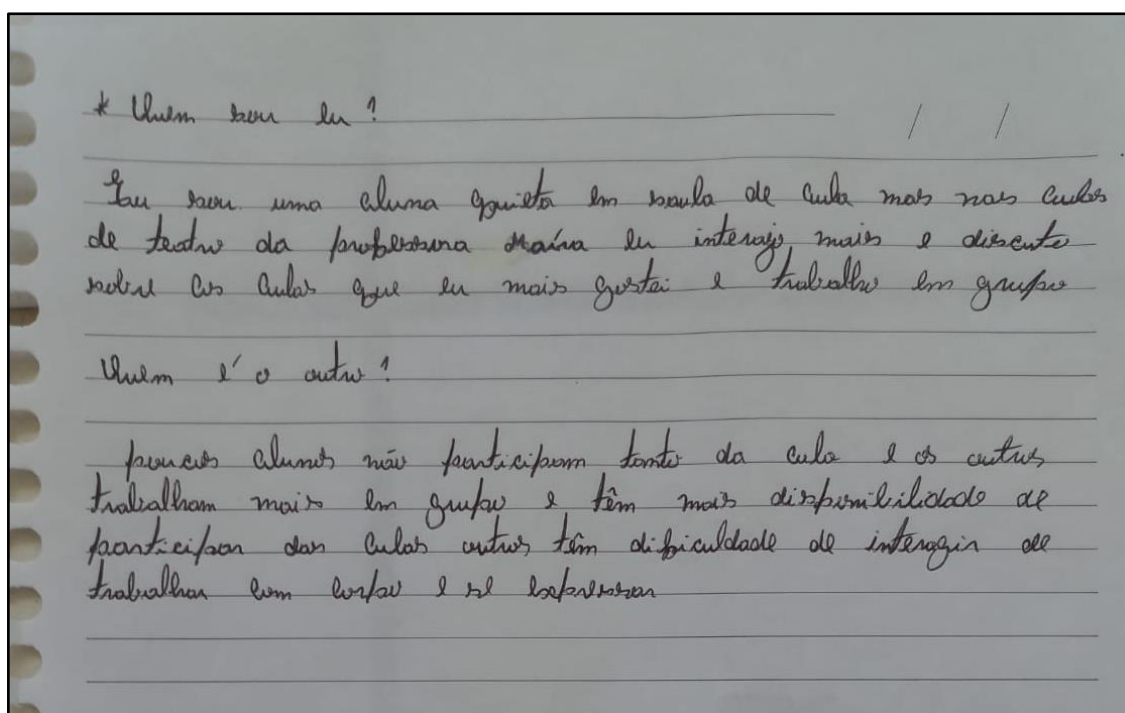


Imagem 17 – Resposta de um estudante 2. Fonte: caderno do aluno

Transcrição Imagem 17:

Quem sou eu?

Eu sou uma aluna quieta em sala de aula, mas nas aulas de teatro da professora Maira eu interajo mais e discuto sobre as aulas que eu mais gostei e trabalhos em grupos.

Quem é o outro?

Poucos alunos não participam tanto da aula e os outros trabalham mais em grupo e têm mais disponibilidade de participar das aulas, outros têm dificuldade de interagir, de trabalhar em grupo e de se expressar.

Vislumbra-se nesse relato como que a oportunidade do experimento teatral pode proporcionar ao estudante uma desinibição perante o grande grupo e fomentar uma interação maior do coletivo. Ao se disponibilizar para a aula prática, essa estudante encara o desafio do desconhecido, do novo e, ao contrário de alguns colegas, resolve participar e experienciar. Ressalto que, a estudante em questão, antes das aulas práticas, era uma aluna pouco participativa, faltosa e sem interesse algum nas aulas. Com as novas propostas que surgiam nas minhas aulas, a aluna passou a ter frequência regular e se mostrar ativamente participativa.

A aluna relata que “*poucos alunos não participam tanto da aula*”, porém até “*muitos*” virarem “*poucos*” foi um longo processo de persistência, o que veremos no decorrer do estudo.

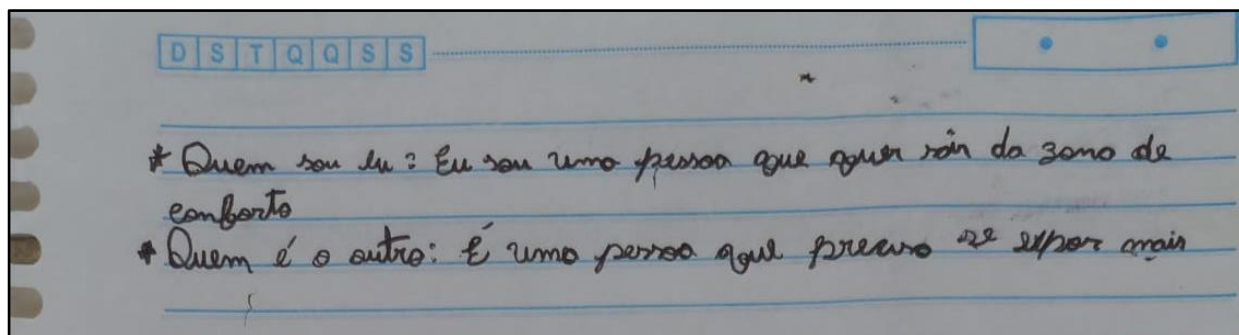


Imagem 18 – Resposta de um estudante 3. Fonte: caderno do aluno

Transcrição Imagem 18:

Quem sou eu?

Eu sou uma pessoa que quer sair da zona de conforto.

Quem é o outro?

É uma pessoa que precisa se expor mais.

Nessa resposta, percebe-se que o estudante demonstra consciência de si e de suas limitações, além de um desejo de mudança, o que se é muito importante, sobretudo para adolescentes que, na maioria das vezes, prefere permanecer apenas em zonas de segurança. A

segunda resposta "o outro é uma pessoa que precisa se expor mais" pode ser entendida como uma projeção de si mesmo, o que é comum em processos de amadurecimento (próprio da faixa etária dos estudantes). Assim como, perceber, entre os seus colegas, a necessidade de expressar suas emoções e sentimentos.

É interessante que a resposta desse aluno nos leva diretamente para o conceito de alteridade: perceber o outro como sujeito, com seus próprios desafios e desejos. Habowski, Conte e Jacobi (2018) nos auxiliam nesse entendimento:

[...] visamos somar esforços no sentido de tornar visível e criar estímulos para uma ação pedagógica atenta às diferenças culturais e sociais que nos constituem, bem como aos saberes históricos que precisam ser reconstruídos pela cultura do diálogo na escola. Definir a alteridade no cenário educativo significa valorizar as diferenças e a conversação de abertura ao outro, para promover relações mais humanas e justas [...]. (HABOWSKI; CONTE; JACOBI, 2018, p.68).

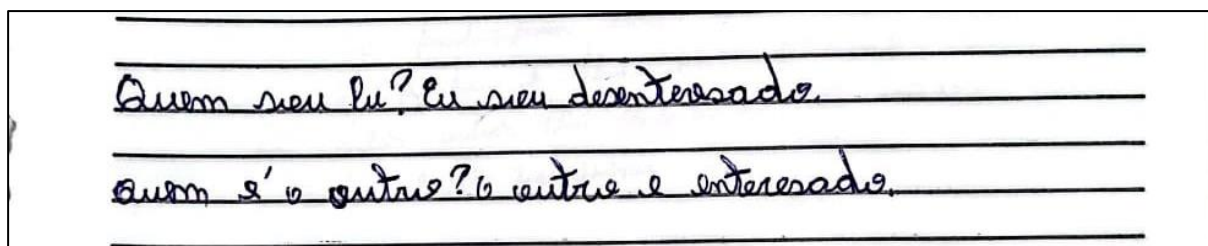


Imagem 19 – Resposta de um estudante 4. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 19:

Quem sou eu?

Eu sou desinteressado

Quem é o outro?

O outro é interessado.

Ao afirmar “eu sou desinteressado”, o estudante revela uma percepção de si mesmo que, embora negativa, indica um nível significativo de autoconhecimento e coragem ao expressar esse sentimento. Percebo que essa autodeclaração é como se fosse ponto de partida para a construção de práticas educativas mais acolhedoras.

Infelizmente, não são raras as ocasiões em que escuto os próprios alunos se identificarem como “desinteressados”, “incapazes de criar” ou mesmo como “burros”, demonstrando o quanto a escola, muitas vezes, falha em construir um espaço de valorização e escuta. Essas falas revelam uma ferida simbólica provocada por experiências de exclusão, discriminação e desmotivação constantes.

Diante desse cenário, acredito que práticas como a que proponho – que envolvem escrita, escuta e expressão corporal – podem abrir caminhos para o reconhecimento de outras potências. São experiências que favorecem o autoconhecimento, a ressignificação de si e a percepção do próprio lugar no mundo, promovendo não apenas aprendizagem, mas também cuidado de si e do outro.

A frase “o outro é interessado” revela uma construção de oposição que permite compreender como esse estudante enxerga o outro como um referencial diferente de si. Essa diferenciação pode expressar um desejo de transformação, uma admiração velada ou até mesmo uma sensação de distanciamento em relação ao ambiente escolar, à turma ou à proposta da atividade.

Como mediadora da atividade e diante de outras posturas observadas entre os colegas, entendo que essa resposta pode indicar baixa autoestima ou resistência, aspectos que também fazem parte do cotidiano escolar e precisam ser acolhidos. É fundamental compreender que manifestações como essa são extremamente válidas no processo, pois revelam camadas subjetivas importantes e provocam reflexões profundas sobre o meu papel como educadora. Elas me convidam a repensar práticas, escutas e estratégias que favoreçam a construção de um espaço mais afetivo, seguro e inclusivo para todos os estudantes.

Pode-se afirmar que a aula alcançou de maneira significativa os objetivos propostos, gerando resultados que contribuiriam diretamente para a continuidade do processo de criação do personagem ancestral. Por meio de atividades que integraram escuta, escrita e expressão corporal, foi possível observar o envolvimento dos estudantes e sua disponibilidade para processos de autoconhecimento e construção de sentido sobre si e sobre o outro. A articulação dessas linguagens favoreceu um espaço de escuta sensível e expressão, fundamentais para o aprofundamento da proposta pedagógica. A roda de conversa inicial e os bilhetes anônimos possibilitaram um espaço seguro para que os alunos expressassem sentimentos, inseguranças, desejos e percepções de mundo, revelando diferentes níveis de consciência sobre suas identidades e experiências.

Vislumbro que a leitura coletiva dos bilhetes na aula foi um acerto e estimulou um exercício potente de escuta sensível e empatia. Os alunos demonstraram respeito e curiosidade diante das histórias dos colegas, e a ausência de nomes nos papéis garantiu um distanciamento necessário para que todos pudessem acolher o conteúdo com sensibilidade e cuidado. A atividade de expressão corporal foi outro ponto alto da proposta. Muitos estudantes, mesmo os mais envergonhados, aceitaram o desafio de traduzir palavras e sentimentos em gestos, experienciando o corpo como território de memória e identidade.

Durante todo o processo, foi possível identificar diferentes posturas entre os estudantes: enquanto alguns mergulharam com entrega e entusiasmo, “querendo sair da zona de conforto”, outros revelaram resistências ou desconexão. Constatado que essas variações são naturais e devem ser utilizadas como indicadores importantes do momento individual de cada aluno.

Do ponto de vista pedagógico, a aula cumpriu seu papel ao provocar reflexões significativas sobre identidade, alteridade e diversidade, contribuindo para a construção de um ambiente mais afetivo, colaborativo e respeitoso no espaço escolar. Enquanto educadora, reafirmo a relevância de propor práticas educativas com potencial transformador, que estimulem os estudantes a compreenderem a si mesmos em sua totalidade.

2.1.3. Aula 03 – O Que Veio Antes de Nós?

O corpo é o meio pelo qual nos colocamos no mundo e é a partir dele que nos comunicamos com o outro, mostramos as nossas necessidades, medos, emoções, vontades, nosso meio de expressão. O corpo é a nossa identidade, nossa unidade de existência, nossa presença no mundo, é através dele que agimos no mundo.

Embora sejamos conscientes da importância do corpo para a expressão, o corpo do estudante, no ambiente escolar, é limitado, tolhido e restrito, ou seja, na maioria das atividades propostas em sala de aula, o aluno deve permanecer sentado em sua cadeira, quieto (de preferência) e olhando para a frente (copiando o dever). A ideia do não movimento é atrelado à ideia do bom comportamento e isso prevalece na maioria dos estabelecimentos de ensino.

Tocantins (2012, p. 50) destaca que “o corpo na escola continua a ser entendido da mesma forma que na sociedade, um objeto a serviço da mente que precisa ser educado para servir de força produtiva”. A escola ainda prioriza processos mais racionais, fragmentando o estudante em corpo e mente na sala de aula, onde o corpo (ou o movimento do corpo) é reconhecido e interpretado como atos de indisciplina.

Essa aula (ver plano de aula no Anexo p.137) teve como conteúdo principal a expressão corporal através das memórias e lembranças de cada estudante. Foi uma aula potente de 50 (cinquenta) minutos que trouxe resultados surpreendentes, em especial, no trabalho coletivo e colaborativo da turma. Os temas foram articulados com muita sensibilidade, interligando os principais eixos como expressão e movimento do corpo, memória, ancestralidade e criação coletiva.

O plano de aula (Anexo p.137) foi pensado de forma sensível e intensa, a fim de criar uma aula que integrasse o estudante com as suas vivências. Em um primeiro momento pensei que o tempo não seria suficiente, pois até organizar a turma para o trabalho demora um pouco. Mas no final, quando todas as tarefas propostas foram concluídas, vislumbrei que o tempo estimado foi adequado. E isso pode e deve ser revisto em cada aula, pois muitas vezes, elaboramos um plano de aula com atividades insuficientes (parece que os alunos fazem tudo muito rápido) ou com atividades que extrapolam o tempo de aula.

Abaixo seguem dois registros da referida aula. Pode-se vislumbrar o interesse e disponibilidade da turma. Realizamos essa aula no auditório da escola, um espaço grande, sem cadeiras.

Conforme metodologia descrita no plano de aula 03 (p.137), num primeiro momento, os alunos foram convidados a andar pelo espaço, explorando cada canto da sala. Orientei uma caminhada consciente, sem pressa, mas com presença. Ou seja, que eles vislumbassem tudo ao seu redor: as janelas do auditório, o chão, as paredes e os colegas que passavam ao seu lado. Em um certo momento da caminhada foi solicitado que parassem, se olhassem e voltassem a caminhar. Foram feitas algumas repetições desse aquecimento. Algumas instruções foram dadas:

- “Pare e olhe o seu colega!”
- “Concentração!”
- “Volte a caminhar.”
- “Diga o nome, em voz alta, de alguém importante para você, pode ser algum antepassado, uma pessoa importante na sua trajetória ou algum ente querido”.



Imagem 20 – Registro de aula 3. Fonte: arquivo da pesquisa

A Imagem 20 mostra esse primeiro exercício corporal. Foi muito difícil, pois a falta de concentração tomou conta de quase todos os estudantes. Eles riam, faziam piadas e davam “encontrões” nos colegas (como se batessem uns nos outros). Quase desisti da aula prática. Alguns se recusaram a fazer e ficaram encostados na parede. Outros, aceitaram a proposta.

Após a caminhada, os estudantes foram orientados a formarem duplas. Intitulei esse jogo de “Gestos da memória”. Em duplas, um estudante de frente para o outro, um aluno inicia os movimentos e o outro repete. É o conhecido jogo do espelho que adaptei a fim de conseguir integrar com a temática a ser trabalhada. Os alunos foram orientados a fazer gestos e movimentos que representassem memórias afetivas. Por exemplo: “o cheiro da comida da minha avó”; “minha avó cozinhando”; “um gesto de saudade”; “um gesto de amizade”. A mediação foi direcionada para esse fim, para que os estudantes criassem gestos a partir de suas lembranças/ memórias.



Imagem 21 – Registro de aula 3. Fonte: arquivo da pesquisa

Na última etapa da aula, os alunos tiveram que apresentar os gestos e movimentos criados em grupo. Essa parte foi chamada de “Corpos que contam histórias”. O espaço do auditório foi dividido entre palco e plateia e os grupos se revezaram na apresentação. Teve bastante envolvimento e integração com a maioria dos estudantes, assim como, respeito e escuta nas apresentações.

A turma conseguiu cumprir as atividades propostas, mas foi uma tarefa árdua para a professora. A vergonha e timidez, características desta faixa-etária, dificultaram bastante o processo. Apesar do esforço despendido, percebo que os objetivos foram alcançados. Os alunos foram estimulados a pensar no colega e ter um olhar mais cuidadoso e sensível com o seu par, além de aguçar a sua autopercepção e suas lembranças. O corpo foi o suporte para que as memórias afetivas fossem despertadas.

Outro ponto a ser destacado foi o uso da música, que se mostrou eficaz para favorecer o engajamento e despertar memórias em alguns estudantes, deixando-os mais à vontade. No entanto, houve certa resistência por parte de alguns alunos em relação ao tipo de música proposto. As músicas escolhidas tinham um caráter instrumental e calmo, no intuito de trazer à tona tradições culturais, corroborando com a temática da aula: ancestralidade e memória.

2.1.4. Aula 04 – O Que Eu Carrego Comigo?



Imagem 22 – Registro de aula 4. Fonte: arquivo da pesquisa

Com o intuito de promover o debate sobre os valores, costumes e tradições que cada estudante carrega consigo e ver como isso se manifesta no corpo, propus uma aula intitulada “O que eu carrego comigo?”.

Comecei a aula (ver plano de aula Anexo p.139) com um pequeno aquecimento de caminhada pelo espaço. Orientei os estudantes a caminharem normalmente pela sala prestando atenção na sua respiração. Os estudantes riam muito e não conseguiam se concentrar e fazer uma simples caminhada. Em alguns momentos eu pedia para que todos

parassem, se olhassem e continuassem a caminhada. Todos se integraram bastante no aquecimento, porém não obtive a concentração almejada.

Realizei algumas caminhadas com velocidades diferentes: ritmo rápido, moderado e lento. Nesse instante houve muita risada e conversa, até que os ritmos propostos fossem aceitos e cumpridos. A mediação se deu com as seguintes instruções:

- “Ritmo rápido/acelerado – quando eu falar o número 3”
- “Ritmo moderado – quando eu falar o número 2”
- “Ritmo lento- também chamado de câmera lenta – quando eu falar o número 1”
- “Não corra no ritmo rápido, acelere o passo”
- “Preste Atenção no seu colega”
- “Não pare no ritmo lento, ande em câmera lenta”
- “Veja como seu corpo reage a cada troca de ritmo”.

Em seguida, organizei os alunos em pé, formando um círculo. Propus, então, o jogo "Quando eu for pra lua", cuja dinâmica consistia em cada estudante dizer um objeto que levaria para a lua. Cada estudante foi convidado a mencionar um objeto simbólico que levaria consigo, representando algo importante de sua história ou cultura. O colega ao lado repetia os itens anteriores e acrescentava o seu, ativando a escuta e a memória coletiva. O intuito era aguçar o reconhecimento da diversidade presentes no grupo, assim como, favorecer um espaço de partilha, afetos e memórias.

Logo após, realizei um outro jogo “Viagem no Tempo” em que propunha uma viagem no tempo para conhecer as antigas civilizações. No entanto, para embarcar na jornada imaginária era preciso desvendar uma “charada”. Iniciei o jogo dizendo: “Eu vou fazer uma viagem no tempo, eu quero conhecer as antigas civilizações e vou levar comigo nessa viagem uma “mochila”. Em seguida, passei a fala para a aluna à minha direita, pedindo que repetisse a frase: “Eu vou fazer uma viagem no tempo, eu quero conhecer as antigas civilizações e vou levar comigo nessa viagem...” – completando com um objeto de sua escolha. Porém, apenas os estudantes que descobrissem a lógica da charada poderiam participar da viagem.

Após diversas tentativas frustradas, um aluno finalmente acertou, o que despertou maior atenção e engajamento dos demais. Após o primeiro acerto, os demais estudantes se envolveram de forma mais ativa na brincadeira, demonstrando maior concentração, curiosidade e entusiasmo. O desafio de desvendar a charada mobilizou o coletivo e todos os alunos queriam participar e acertar.

A chave da charada estava em levar um objeto que começasse com a mesma letra do próprio nome. Ao perceberem esse padrão, os estudantes se envolveram ainda mais na

dinâmica. Esse exercício, aparentemente simples, provocou um efeito motivacional na turma, pois sem que percebessem, estavam sendo desafiados a observar e persistir na descoberta da charada. Assim, a viagem imaginária tornou-se um espaço de escuta ativa e fortalecimento de vínculos, preparando simbolicamente o terreno para reflexões sobre memória, ancestralidade e pertencimento.

Como exercício final da aula, foi proposto o jogo intitulado de “Pés no chão, raízes do corpo”, onde os estudantes, espalhados pela sala, deveriam fechar os olhos e se concentrarem no seu próprio corpo. As orientações foram as seguintes:

- “Fechem os olhos e sintam a sua respiração”.
- “Sintam os pés firmes no chão, como se fossem raízes que se conectam à terra”
- “Concentrem em si mesmo”.

Para tornar o jogo um pouco mais fácil, foi orientado que os alunos se imaginassem como árvores, onde os seus pés são as raízes, criando uma conexão com a terra e suas origens. A orientação foi que os alunos deveriam pensar em um lugar que trouxesse uma lembrança das suas origens. Onde essa “árvore-corpo” estaria plantada?

Após alguns minutos, sugeri que cada um, ao abrir os olhos, compartilhasse com a turma o lugar que pensaram e a sensação que o exercício trouxe. Poucos se manifestaram. Esse tipo de dinâmica é uma das mais difíceis de implementar em sala de aula, pois muitos não conseguem se concentrar e manter os olhos fechados. O silêncio não foi total, mas alguns alunos conseguiram realizar o jogo de forma satisfatória e reflexiva. Esse jogo possibilitou um fechamento de aula mais calmo e sensível, unindo corpo, memória e ancestralidade de forma simbólica.

2.1.5. Aula 05 – Entre Semelhanças e Diferenças

Esse plano de aula, que pode ser conferido no Anexo p.142. Ele foi estruturado com o objetivo de trabalhar a escuta sensível do grupo, a consciência corporal e espacial, fomentando a percepção do outro, estimulando a diversidade entre os pares e auxiliando no autoconhecimento do estudante. A temática central das aulas focou na investigação, através de jogos teatrais, dos conceitos de identidade e alteridade, na exploração das semelhanças e diferenças entre os colegas e na promoção da cooperação e concentração. Foram necessárias três aulas para contemplar os exercícios propostos. Abaixo compartilho os exercícios e jogos realizados e seus respectivos desdobramentos.

Iniciei a primeira aula desse plano com exercícios de aquecimento, onde os alunos caminharam livremente pelo espaço, percebendo o seu corpo, sua respiração e os colegas. Ao meu sinal, todos deveriam parar, se olhar por alguns segundos e retomar a caminhada. Orientei o grupo a se equilibrar no espaço, como se fossem “copos” em uma bandeja que precisa estar equilibrada e bem distribuída.

Em seguida, propus o jogo “Corpo-escultor”, que consistia em um colega “modelar” o outro. Os estudantes se espalharam pelo espaço, em duplas, um de frente para o outro. Combinaram entre si, quem seria o escultor e quem seria o bloco de argila. Ao sinal da professora, o escultor começou a “modelar”, cuidadosamente o corpo do seu colega, guiando, com gentileza, a posição dos braços, pernas e cabeça.

Neste exercício reforcei a importância do respeito e confiança com o colega e salientei que o toque no colega deveria ser gentil, valorizando o cuidado com o outro. Foi um jogo divertido e obtive o entusiasmo da grande maioria dos alunos. Sugeri alguns temas para as esculturas, a fim de conversar com a temática da aula, propondo que pensassem em uma brincadeira de infância, alguém da família, ou uma pessoa importante na sua formação e educação. Alguma imagem que ligasse a alguma memória e/ou lembrança.

Quando as “esculturas” ficaram prontas, solicitei aos escultores que passeassem pela sala, observando a sua escultura e as dos demais colegas, e a sala se tornou uma grande galeria viva. Depois, invertei os papéis, quem era escultor virou argila e vice-versa.

Ao realizar esse jogo com os alunos, e a maneira como foi bem recebido por eles, me lembrei das palavras de Isaac Bernat (2013, p.165) que elucida “(...) a única forma de vencer o medo é ousar, arriscar. E isto ocorre quando aceitamos jogar. E o jogo se faz principalmente quando acreditamos na sabedoria do nosso corpo, na sua memória, naquilo que ele traz de mais primitivo. É preciso deixar nosso corpo agir”.

No fechamento dessa aula, os alunos foram convidados a sentarem no chão e formarem um círculo e realizei algumas perguntas a respeito das atividades realizadas. Os alunos, como sempre, são muito sucintos em suas respostas: “Sim”, “Gostei”, “Legal”. Mas sempre mantenho esse tipo encerramento de aula, pois acredito que eles, aos poucos, se acostumarão a partilhar suas emoções e sensações. É na repetição e na insistência que me apoio para melhorar a interação em sala de aula.

Na segunda aula proposta nesse plano, resolvi propor exercícios que trabalhassem o corpo e a voz do estudante, favorecendo o ritmo coletivo, a escuta e a expressividade. O primeiro jogo intitulado “Meu nome, minha identidade”, propus que os alunos ficassem em pé, dispostos em círculo, e ao sinal da professora, um aluno deveria ir ao centro e falar seu

nome em voz alta. O nome deveria ser repetido três vezes pelo aluno, variando o ritmo, a tonalidade e a intenção.

Como forma de acolher o grupo e dar início à atividade, me voluntariei para ser a primeira a ir ao centro do círculo, já que os alunos demonstraram resistência em se apresentar. Disse meu nome em três variações distintas: sussurrando, berrando e cantando. Expliquei a eles que essas foram as formas que encontrei de expressar minha identidade naquele momento, mas que não precisavam repetir o que eu fiz. O convite era justamente que cada um encontrasse suas próprias variações, diferentes intensidades, ritmos e gestos.

Esse não foi um exercício fácil para os alunos e não consegui alcançar diferentes variações conforme sugerido na atividade, a maioria imitava o anterior e as entonações ficaram todas muito parecidas. Mesmo assim, achei que a tarefa cumpriu com o seu propósito de reconhecer o nome como parte de sua identidade individual e coletiva e foi bom ver o nome de cada um ser falado em voz alta, demonstrando como o nome pode ter presença e força.

Logo após, propus o jogo “Eu no lugar do outro”, que consiste em os alunos trocarem de lugar, uns com os outros, no círculo. Os alunos, em pé, dispostos em círculo, se olham em silêncio. A professora orienta que todos devem se observar atentamente. E, ao cruzar o olhar com um colega, deve trocar de lugar com essa pessoa, atravessando o círculo e sempre mantendo o olhar com o colega. Esse exercício foi feito em três etapas. Num primeiro momento, sugeri somente a troca a partir do contato visual. Assim que todos os alunos trocaram de lugar somente com o olhar, implementei a troca com a expressão facial. Ou seja, para a troca de lugar acontecer o aluno tinha que olhar o seu parceiro e exercitar a expressão do rosto – sorrindo, fazendo careta – e trocando de lugar com o colega. E, por último, com a expressão do corpo, onde o corpo se movimentava exageradamente convidando o outro colega a trocar de lugar.

Orientei sobre a importância de sempre manter o olhar no colega, de forma concentrada e consciente. E que não se tratava de um jogo de velocidade e sim de conexão com o outro. Os alunos se empolgaram muito com esse exercício e houve muita falação, conversas paralelas e risadas. O exercício se deu de forma satisfatória e todos se disponibilizaram a participar. Acredito que houve uma troca relevante entre os alunos e puderam aprender aspectos relacionados à convivência, empatia e alteridade.

O terceiro jogo da aula foi o “Não deixe a peteca cair”, no qual os estudantes foram convidados a brincar de peteca. Esse exercício teve como foco não deixar a peteca cair, mantendo a peteca no ar o maior tempo possível. A cada toque na peteca, o grupo deveria

contar em voz alta, estimulando a atenção e escuta coletiva. Se a peteca caísse, seria necessário recomeçar do zero.

O fato é que os estudantes do 9º ano não estão acostumados a brincar, e a peteca caiu toda hora. Quando planejei essa aula, achei que esse seria o exercício mais legal, mas foi o que menos deu certo. Os alunos não conseguiam jogar a peteca, não se disponibilizaram para pegar e/ou esperavam o colega ao lado tocar na peteca. No planejamento, havia a inserção de outra peteca, para deixar o jogo mais complexo, porém mal consegui realizar a primeira tentativa. Uma única peteca já era o suficiente para deixar o jogo complicado. Esse jogo, de fato, não funcionou.

Para o fechamento da aula realizei a roda de conversa para refletirmos sobre os exercícios realizados. A maioria dos alunos gostou muito das primeiras atividades propostas e não gostou do jogo da peteca. Eu provoquei os alunos a refletirem o porquê de o jogo da peteca não ter dado certo. Falando da importância da escuta sensível e da disponibilidade corporal, elementos que faltaram no jogo para que ele funcionasse.

Retomo Bernat (2013, p.170) que contribui com essas questões, afirmando que “através da escuta, temos a possibilidade de interagir verdadeiramente com o outro. Mas este interagir requer liberdade, inclusive a de errar, se enganar [...]”.

Percebo que o medo de não conseguir tocar a peteca e direcioná-la para o colega foi tão grande que fez com que a maioria dos alunos nem quisessem tocá-la. O medo de errar, de falhar foi um fator determinante para que o jogo não fosse bem-sucedido. Uma simples brincadeira de peteca evidencia o quanto a autocobrança e o julgamento do outro podem interferir nas atividades coletivas.

Ao final, sugeri que todos, em um gesto de união, colocassem uma das mãos sobre as outras e falassem em voz alta: “Errar é preciso!”. E finalizamos a aula.

Na terceira aula, com os alunos dispostos em círculo, propus o jogo de contar até um a vinte. Em um primeiro momento todos acharam fácil, porém enfatizei que não haveria combinação prévia e que duas pessoas não poderiam falar ao mesmo tempo. Caso, dois estudantes falassem o mesmo número simultaneamente, o grupo deveria recomeçar a contagem do zero. Reforcei que não haveria uma ordem a ser seguida e tanto um aluno poderia falar o número mais de uma vez, como um outro estudante poderia não falar nenhum número durante a rodada.

Não conseguimos chegar nem até o número 10. Anotei esse exercício para fazer mais vezes com a turma, pois percebo que a repetição dos exercícios auxilia na promoção da escuta e atenção do grupo. A proposta simples do jogo comprova como a falta de cooperação e

cumplicidade coletiva pode afetar o andamento do exercício. Notei que muitos não queriam ceder a sua vez e não davam espaço para os outros jogarem.

Em seguida, solicitei que os alunos andassem livremente pela sala e ao meu sinal deveriam formar objetos e/ou imagens a partir das palavras/temas sugeridas. A fim de enriquecer esse exercício sugeri algumas palavras e imagens que se relacionassem ao tema da aula: identidade, alteridade e diversidade. Como por exemplo: “terra”, “fogo”, “comunidade”, “avós”, “família”, “árvore”, “raízes” entre outras.

Ao final de cada imagem, os estudantes deveriam desconstruir a forma criada coletivamente e voltar a caminhar livremente pelo espaço, aguardando a próxima palavra. Orientei que as imagens poderiam ser realizadas individualmente, em pequenos grupos ou com o grande grupo. Ao falar a palavra eu contava um tempo de 20 (vinte) segundos para que a imagem fosse executada. O exercício foi bem recebido pelos alunos que executaram de forma satisfatória, brincando e rindo bastante.

Esse jogo exige improvisação e disponibilidade corporal e pude notar que a maioria dos alunos aguarda a iniciativa do colega antes de propor algo. São poucos que, espontaneamente, tomam a iniciativa primeiro e propõem soluções criativas para as imagens propostas. Aqui observo o quanto é importante esse trabalho, o quanto é necessário trabalhar a autoconfiança, a autoestima e o autoconhecimento dos estudantes, pois só assim, serão capazes de ter autonomia para tomada de decisões e protagonismo nas práticas de criação colaborativa.

Na Imagem a seguir, a de nº 23, é possível vislumbrar os estudantes realizando o jogo “Siga o Mestre”. Os estudantes ficam em pé, dispostos em círculo, e um aluno deve sair da sala por alguns instantes. A professora escolhe, em silêncio, quem será o líder daquela rodada e indica aos demais alunos (pode ser com um simples toque no ombro do aluno escolhido). O exercício consiste em o líder iniciar um movimento e o restante do grupo imitá-lo, discretamente, tentando não denunciar quem está guiando. O aluno que saiu da sala, deve retornar e se posicionar no centro do círculo, a fim de tentar adivinhar quem está guiando. O líder deve ir sempre mudando o movimento de forma sutil. O grupo deve colaborar para proteger o anonimato do líder, mantendo o olhar no conjunto e sincronizando os gestos com cuidado. O aluno terá três chances para tentar adivinhar. O jogo pode ser repetido até todos os alunos participarem, ou como líder ou como o “adivinha” no centro.



Imagem 23 – Registro de aula 5. Fonte: arquivo da pesquisa

Esse foi sem dúvida o exercício mais amado pelos alunos. Todos se entusiasmaram e quiseram participar. Como é um exercício um pouco mais longo, não conseguimos realizar a roda de conversa, conforme proposto no planejamento inicial. Mas entendo que é assim mesmo, os planos de aulas são feitos, refeitos, ajustados e revisados, pois a sala de aula é um organismo vivo. Cabe a nós, educadores, estarmos atentos ao ritmo e às necessidades do grupo, acolhendo o fluxo coletivo e aprendendo com ele.

2.1.6. Aula 06 – Meu Corpo, Meu Espaço

A aula “Meu corpo, meu espaço” (ver plano de aula Anexo p.146) teve como foco principal o movimento do corpo e os desdobramentos que isso acarreta como: aquecimento corporal, escuta ativa, coordenação motora e prontidão. Os alunos não estão acostumados a pensar no seu próprio corpo como um espaço privilegiado de comunicação, então nas minhas aulas de teatro eles teriam essa oportunidade.

Inicialmente, os estudantes caminharam pelo espaço atendendo a comandos propostos pela professora. Alguns comandos trabalhados: 1) pular; 2) dançar; 3) formar duplas e caminhar de mãos dadas; 4) andar em câmera lenta; 5) imitar um animal; 6) congelar como uma estátua; 7) dizer seu nome em voz alta; 8) agachar; 9) sacudir o corpo; 10) pular em um pé só. Os alunos realizavam os comandos e retomavam a caminhada aguardando o novo sinal.

Esse exercício os alunos ficaram muito entusiasmados e executaram com ânimo e vontade. Quando os jovens entram no clima da aula, não querem mais sair. E com esse jogo o “aceite” foi imediato. Os comandos foram dados também de forma não linear, alternando os números, o que deixou a tarefa mais complexa.

Em seguida, realizei outra modalidade, onde os alunos, caminhando livremente pelo espaço, deveriam utilizar o seu corpo para expressar a emoção proposta pela professora. As emoções propostas foram variadas: alegria, tédio, cansaço, raiva, surpresa, medo.

Verifiquei que no exercício dos comandos corporais, como pular, dançar, imitar um animal, os estudantes não precisaram parar para pensar, ou seja, reagiram de forma imediata e espontânea. Vislumbrei que as ações propostas eram mais concretas e os alunos tinham mais conhecimento, facilitando a execução das tarefas. Porém, ao introduzir os comandos relacionados as emoções, notei que, como se tratava de temas abstratos e subjetivos, houve um tempo maior de elaboração. Muitos olharam ao redor, buscaram referências nos colegas, não foi tão orgânico como o primeiro exercício.

Sendo assim, é possível afirmar, a partir da experiência vivenciada, que ao trabalhar conteúdos mais simbólicos, como as emoções, os alunos precisam de mais tempo, mais repertório para conseguir se expressar corporalmente. Outro ponto importante que destaco, é que se faz necessário que a escola contribua para a aquisição desse repertório, trabalhando com a linguagem expressiva dos alunos, a fim de criar um ambiente seguro, de confiança e com liberdade para criar.

Na sequência, realizei o jogo “Estátua-tema”, onde dividi o espaço da sala em palco e plateia e solicitei que seis estudantes se posicionassem na plateia e ficassem de costas para a turma. Expliquei que falaria um tema e, ao sinal de uma palma, eles teriam que se virar e representar o tema proposto. Comecei com algumas palavras e depois fiz pequenas frases. “Escola”, “família”, “férias”, “último dia de aula”, “primeiro dia de aula”, foram alguns temas propostos. Houve grande participação dos estudantes e todos conseguiram participar.



Imagem 24 – Registro de aula 6. Fonte: arquivo da pesquisa

Essa foi uma aula de 50 (cinquenta) minutos que pareceu ter quinze minutos de tão rápido que passou, restando somente cinco minutos para a roda de conversa. No fechamento fiz algumas reflexões importantes sobre a diferença dos exercícios propostos, sobretudo nos que envolviam temas abstratos versus temas concretos. Os estudantes, como sempre, mais ouvem do que falam, mesmo eu incentivando o diálogo e não o monólogo.

2.1.7. Aula 07 – Corpo: Presença, Postura, Prontidão.

Seguindo na esteira do corpo como o principal suporte para os exercícios, planejei as aulas a seguir tendo como principal referência os exercícios e jogos propostos por Augusto Boal. Diretor, dramaturgo e teatrólogo brasileiro, Boal me inspirou na elaboração de aulas pois estudar o seu método é fundamental para trabalhar com práticas pedagógicas que envolvam o corpo, a expressão e participação ativa.

Impulsionada por Boal, na primeira aula desse plano de aula (ver Anexo p.148), realizei um aquecimento corporal, dividindo os alunos em duplas e propondo que representassem um esporte. Orientei que levassem a sério e imaginassem que de fato aquele esporte estaria acontecendo. Sugeri algumas atividades como: voleibol, pingue-pongue, basquete. O exercício demorou para ser aceito pela turma, não estavam entendendo muito bem o que deveriam fazer. Alguns alunos se disponibilizaram a executar da forma correta, com entusiasmo

Logo após, solicitei que os alunos fizessem um círculo e começassem a andar. Expliquei que,alaria um número que em voz alta, e todos deveriam imitar o mesmo animal: 1 – macaco; 2 – canguru; 3 – girafa; 4 – leão; 5 – gato. Informei que a sequência deveria ser seguida. Alguns alunos saíram da roda dizendo que não queriam participar e outros continuaram na roda. Executei a dinâmica umas três vezes.

Após isso, delimitei o espaço da sala, separando-o em palco e plateia. Um grupo de alunos ficou na plateia e outro grupo foi ao palco para jogar. Escrevi, em papéis dobrados, nomes de animais em pares, ou seja, machos e fêmeas (por exemplo: leão- leoa, cavalo-égua, abelha-zangão). Os papéis foram distribuídos, aleatoriamente, entre os alunos. E informei que o objetivo do jogo consistia em cada animal achar o seu par, observando os comportamentos e se aproximando dos colegas com quem perceba afinidade de espécie.

Em um primeiro momento, instruí os alunos a usarem somente o corpo, explorando as características corporais de cada animal. Após um tempo, os sons poderiam ser introduzidos. Esclareci que os gestos e/ou sons dos animais não deveriam ser óbvios. Quando todos

encontraram seus pares, coube aos alunos, que estavam observando, adivinhar quais eram os animais. Em seguida, outros alunos subiram ao palco para jogar.

Esse foi um ótimo jogo para trabalhar a consciência corporal dos estudantes e a comunicação não-verbal. Apesar das resistências iniciais, tivemos um bom aproveitamento da aula e todos conseguiram participar.

Na aula seguinte, iniciei com o jogo “Diz que sim, diz que não”, os alunos ficaram dispostos em círculo e eu dei partida na dinâmica cantando a frase “Sempre quando eu falar sim, você vai falar não... Sim, sim, sim”. Apontei para os alunos e eles falaram”, coletivamente, “não, não, não”. E fui fazendo variações “sim, não, sim”, “sim, sim, não”, “não, não sim” e os alunos me respondiam. Logo após, fui andando pelo círculo, apontando cada aluno que me respondia individualmente.



Imagem 25 – Registro de aula 7. Fonte: arquivo da pesquisa

Na sequência implementei o jogo “Hipnotismo colombiano”, de Augusto Boal, onde os estudantes formaram duplas e ficaram um de frente para o outro. Instruí para que combinassem, entre si, quem seria o “hipnotizador” e quem seria o “hipnotizado”. Ressaltei que não haveria contato físico. Expliquei que o aluno hipnotizador deveria posicionar a palma da mão a cerca de 20 centímetros do rosto do seu parceiro, e o hipnotizado deveria seguir a mão com o rosto, sem jamais tocar no colega. Orientei para que a mão do hipnotizador criasse diferentes movimentos, com variações de ritmo, velocidade e níveis.

Mais adiante, resolvi trabalhar com eles alguns conceitos sobre opressão e oprimido, tendo cuidado e consciência que estava com alunos do 9º ano. Delimito espaço da sala, separando-o em palco e plateia e chamei dois alunos para dar início ao jogo. Eles pegaram,

cada um, dois papéis dobrados onde eu tinha escrito previamente algumas relações de poder: professor/aluno, mãe/filho, patrão/empregado, entre outros. Expliquei aos alunos que deveriam encenar, em uma breve cena, a relação indicada.

Por conta do tempo, somente duas duplas conseguiram realizar o exercício. As relações trabalhadas foram professor/aluno e mãe/filho. É impressionante como um simples exercício acarreta tanta reflexão. A partir das encenações, conseguimos discutir o quanto algumas relações sociais podem ser injustas e o que podemos fazer para mudar. E, sobretudo, o próprio aluno pode repensar o seu “estar” no mundo, na sua comunidade e como pode melhorar e transformar o seu futuro. Após o fechamento dessa aula, combinamos que na aula seguinte retomariamos esse exercício.

Na aula posterior, iniciei a aula solicitando que os alunos caminhassem em diferentes níveis: 1- nível baixo; 2 – nível médio; 3 – nível alto. O que causou muito estranhamento e gargalhadas nos alunos, principalmente, caminhar no plano baixo. E, logo em seguida, voltamos ao exercício sobre as relações de poder. Nessa aula, deixei mais tempo para o debate, pois percebi que foi um assunto que todos gostaram e contribuíram.

Vislumbrei que, além de proporcionar o trabalho coletivo, a cooperação entre os pares e a escuta ativa, com os exercícios de Augusto Boal pude discutir formas de solucionar conflitos, encontrar maneiras de construir diálogos e a mostrar a importância de nos tornarmos sujeitos críticos e consciente do nosso lugar no mundo.

2.1.8. Aula 08 – O Corpo que Brinca e Aprende

Nesta aula (plano de aula disponibilizado no Anexo p.151), o foco principal era desenvolver a expressividade, a presença cênica e percepção do corpo do aluno no espaço. Com o intuito de estimular processos e dinâmicas que colocassem o corpo como suporte principal na criação individual e coletiva, iniciei o trabalho com um aquecimento utilizando uma bola.

Solicitei que os alunos formassem um círculo e dei a bola para um estudante, dizendo que ele deveria arremessar a bola para um colega e falar, em voz alta, o seu nome. Assim ocorreu com toda a turma. Logo em seguida, fiz uma outra rodada do exercício com uma variação: ao arremessar a bola, o aluno deveria dizer o nome do colega para quem ele iria arremessar. Embora tenha havido alguma confusão inicial, a turma logo se adaptou, já que todos conheciam os nomes uns dos outros.

Na última rodada, a complexidade aumentou. O aluno com a bola deveria arremessá-la para um colega, mas, ao fazê-lo, deveria dizer o nome de um terceiro colega – e este seria o próximo a receber a bola. Nessa etapa, houve bastante confusão, pois muitos não compreenderam de imediato a lógica da atividade.

Tive alguns problemas iniciais com alunos que arremessavam a bola com força excessiva, gerando certo desconforto entre os colegas. Porém, após muita conversa consegui conduzir a turma e finalizar a atividade. Trabalhar com essa faixa etária é sempre uma caixinha de surpresas. Quando penso que eles não vão se envolver, jogam com entusiasmo, quando preparo uma atividade pensando que vou agradar, eles simplesmente não gostam.

Na sequência, auxiliada por um aluno, trilhei corda e os estudantes, inicialmente, passaram por ela dando um pulo. Após todos participarem, orientei que formassem duplas e, em sincronia, deveriam passar novamente pela corda dando um pulo. Realizei mais uma variação, instruindo que as duplas passassem pela corda, direto, sem pulo. O exercício foi executado com entusiasmo pelos alunos.

Em seguida, propus um jogo onde o aluno deveria escolher “mentalmente” um colega como “inimigo” e outro como “amigo”. Ao meu sinal, todos deveriam se afastar do inimigo e proteger o amigo. Os alunos se espalharam pela sala e começaram o jogo. Muitos correram, o que me levou a intervir imediatamente, reforçando que não era permitido correr, mesmo ao fugir do inimigo, deveriam apenas caminhar rapidamente. Em determinado momento, eu parei o jogo e escolhi alguns alunos para verificar se o grupo conseguia identificar quem eram seus respectivos inimigos e amigos.

O último exercício dessa aula foi a dinâmica “Imagem-viva”. Dividi o espaço da sala em palco e plateia e instruí os estudantes a se dividirem em grupos de quatro participantes. Cada grupo deveria escolher, entre si, quem seria o primeiro a entrar em cena. Na vez de cada grupo, o colega escolhido do respectivo grupo se posicionou no palco e formou uma imagem com o próprio corpo, como se fosse uma escultura. Logo após, os outros três colegas do grupo entraram em cena, um de cada vez, e complementaram, em silêncio, a imagem inicial, utilizando apenas o corpo. A atividade foi realizada com todos os grupos.



Imagem 26 – Registro de aula 8. Fonte: arquivo da pesquisa

Nessa aula foi proposto brincadeiras com bola e corda, o que traz pertencimento das atividades que fazemos quando somos crianças. Os alunos adoraram, aprenderam brincando. Percebo que consegui trabalhar questões importantes relacionadas à expressividade corporal como o deslocamento, coordenação motora e orientação espacial. Toda a movimentação do corpo proposta nessa aula exigiu dos alunos atenção, adaptação de postura e respeito às regras coletiva.

Nas duas últimas dinâmicas executadas, os estudantes foram estimulados a fomentar narrativas internas, pensamentos simbólicos e se comunicar sem o uso de palavras, além de promover o autocontrole, a empatia e a percepção do outro.

2.2. BLOCO 2 – Corpo e Ancestralidade – Aulas 09 a 17

2.2.1. Aula 09 – Quem É o Meu Personagem?

No intuito de começarem a desenvolver os seus personagens ancestrais, elaborei a aula intitulada “Quem é o meu personagem?” (ver plano de aula Anexo p.153) e propus alguns jogos teatrais que auxiliassem os estudantes a construírem os aspectos físicos e emocionais de seus personagens.

Iniciei a aula com uma caminhada a fim de explorarem os diferentes níveis do espaço: baixo, médio e alto. Esse é um exercício que sempre gera uma certa confusão, pois os alunos se jogam no chão ao fazer o nível baixo e tenho muito medo deles se machucarem. Então faço o exercício sempre com muita cautela.

Depois disso, os alunos continuavam caminhando livremente pelo espaço e solicitei que pensassem em três gestos para o seu personagem. Ao meu sinal, os alunos fizeram esses três gestos. Muitos criaram vários, mas pedi que se concentrassem somente em três. Outros alunos, como sempre, falam que não tem imaginação, e que não querem fazer, mas a maioria cumpre o combinado. Ainda nesse exercício, pedi para que alguns alunos mostrassem os seus gestos para os demais. Ao meu comando, solicitei que todos parassem a caminhada e que observassem os alunos. Poucos não quiseram participar e ficaram somente observando.

Logo em seguida, pedi para que os estudantes formassem duplas e improvisassem uma pequena cena, utilizando os gestos criados. A cena não poderia ter fala. Delimitei o espaço da sala em palco e plateia e pedi para que se apresentassem. Como de costume, algumas duplas se recusaram, mas como a turma é grande, o jogo foi proveitoso. A minha tendência é não obrigar o aluno nas apresentações, pois uns são muito tímidos. Eu dou a oportunidade, mas se recebo uma negativa, aceito.



Imagem 27– Registro de aula 9. Fonte: arquivo da pesquisa

Finalizei a aula com o jogo “Conduzindo outro personagem”. Em duplas, o colega que começou conduzindo colocou a mão direita nas costas da sua dupla e a mão esquerda segurando sua mão e conduziu o colega explorando diferentes espaços da sala. Orientei os alunos a usarem ritmos e velocidades diferentes. Normalmente faço esse exercício solicitando que os alunos fechem os olhos, mas os alunos permaneceram de olhos abertos e deveriam aceitar as propostas do colega. Após, realizei a troca de papéis.



Imagem 28 – Registro de aula 9. Fonte: arquivo da pesquisa

Ao final da aula pedi que os alunos anotassem as ideias que surgiram a partir das atividades propostas referente a construção do personagem. Que pensassem, partir dos gestos criados e das cenas improvisadas, como seria esse personagem, considerando sua postura, atitudes, trejeitos e características.

2.2.2. Aula 10 – Onde Meu Personagem Está?

Essa aula (ver Anexo p.155) teve início com uma atividade simples – caminhada pelo espaço com comandos – os alunos tiveram que responder aos meus comandos trabalhando com deslocamento, emoções, diferentes ritmos e ocupação do espaço. Sugeri algumas imagens e sensações durante a caminhada, dando alguns comandos como: “caminhando na chuva”, “indo para o recreio”, “caminhando em pedras”, “caminhando em brasas”.

Depois evolui para interações em duplas, onde os alunos deveriam se relacionar, entre si, com os comandos dados pela professora: “Pensem que vocês estão em um ônibus lotado”; “Hoje é dia de prova de matemática”; “Tem muitos brinquedos pela sala e vocês podem escolher um”.

E, por fim, sugeri uma representação mais elaborada, facilitando o engajamento da dupla. Delimitei o espaço da sala em palco e plateia e os alunos, ainda em dupla, combinavam previamente um local/lugar. Os alunos da plateia deveriam descobrir qual era o local, através da encenação proposta pela dupla.

Com essa aula consegui trabalhar cooperação, escuta e confiança do grupo, e senti o grupo de alunos motivados a participar, sendo sempre reforçado o caráter de jogo do exercício e não de avaliação. Ao final da aula, solicitei que os alunos escrevessem sobre o local onde mora os personagens, quais seriam as características desse ambiente. Pedi para refletirem: “O personagem mora sozinho?”; “Mora na cidade, no campo, em alguma aldeia?”; “Mora em casa ou apartamento?”.

2.2.3. Aula 11 – O Que Meu Personagem Está Fazendo?

Comecei essa aula (plano de aula disponibilizado no Anexo p.157) com um aquecimento simples, com os alunos em pé, dispostos em círculo. Solicitei que um aluno fosse para o meio do círculo e executasse uma ação e voltasse para o seu lugar. Todos os alunos participaram. As ações realizadas foram simples: comer, varrer, cozinhar, tomar banho, entre outras.

Após, avancei para criatividade com objetos. Os alunos, ainda em círculo, receberam, um de cada vez, o mesmo objeto e tiveram que transformá-lo. O primeiro objeto foi um pedaço de pano, que foi transformado em “bebê”, “capa de super-herói”, “espelho”, “saia”, “cropped”, “acessório de cabelo”. Alguns alunos não quiseram participar e passaram o objeto direto, mas de uma maneira geral, os estudantes participantes gostaram o exercício. A segunda rodada foi com um cabo de vassoura e os objetos transformados foram: “espada”, “violão”, “halteres”, “pente”, entre outros.



Imagem 29 – Registro de aula 11. Fonte: arquivo da pesquisa

Logo após esses dois exercícios percebi que o grupo estava mais solto, mais disponível e prontos para a culminância da aula, o jogo de adivinhação em palco. Delimitei o espaço da sala entre palco e plateia e, um a um, os alunos foram ao palco executar uma ação, que foi adivinhada pela plateia. Alguns alunos gostaram tanto desse jogo que quiseram fazer mais de uma vez, orientei que fizessem em duplas.

Nesse último exercício, além de proporcionar exercícios lúdicos e divertidos, trabalhamos com escuta e leitura corporal e, com a modalidade em duplas, consegui engajar alunos mais tímidos no jogo. O foco desse jogo foi em ações do cotidiano, a fim de ajudar os alunos no desenvolvimento das ações do seu personagem ancestral. Constatei que essa metodologia foi dinâmica e estimulante para o coletivo, trabalhando além da expressão corporal e criatividade, a capacidade de observação.

2.2.4. Aula 12 – Histórias Que os Outros Contam

As aulas executadas a seguir (ver Anexo p.159), priorizaram a expressão oral, escuta sensível e a construção da narrativa. Comecei trabalhando o corpo, com caminhada pelo espaço. Logo após, solicitei que todos parassem e somente dois alunos por vez podiam caminhar. Não deu muito certo esse exercício, pois a ansiedade estava grande e sempre tinha mais alunos caminhando do que o permitido no jogo.

Em seguida, propus a segunda atividade, direcionado na oralidade. Os estudantes, em duplas, foram orientados a ficarem sentados, um de frente para outro. O jogo consistiu em um contar para o outro uma história, podia ser real ou inventada. O importante é que tivesse início, meio e fim. Alguns alunos não sabiam o que contar, então orientei que contassem o que tinham feito no dia anterior, ou o que gostariam de fazer assim que saíssem da escola. Essa sugestão ajudou muitos alunos a participarem de forma efetiva do jogo. Orientei que o importante é que a história, inventada ou real, tivesse início, meio e fim e que o aluno tivesse respeito e mantivesse o silêncio enquanto escuta a narrativa. Controlei o tempo para que todos pudessem ouvir e contar as suas histórias. Após esse momento, as histórias foram partilhadas, em um grande círculo, agrupando todos os alunos.

A ideia de trabalhar com a oralidade a fim de construir narrativas foi o primeiro impulso para os alunos começarem a escrever sobre o seu personagem ancestral, sobre a história desse personagem. Ao ouvir a história do colega os estudantes exercitaram a atenção, memória e respeito com o outro. Na partilha com o grande grupo, o desafio de transformar a

narrativa do outro em uma versão mais curta, foi divertida e um maneira de trabalhar a objetividade e a concisão com os estudantes.

Na aula seguinte, no intuito de continuar articulando corpo, voz, imaginação e escuta, mantive o foco em uma dimensão mais narrativa e improvisacional, com a ideia de desenvolver competências de oralidade, contação e improvisação, auxiliando na construção do personagem ancestral.

A atividade do “choquinho” foi o primeiro exercício proposto, um aquecimento leve e divertido, que gera conexão no grupo. Os alunos, dispostos em círculo, em pé, devem receber e passar um pulso, o chamado “choquinho”. Esse pulso é um simples aperto de mão, que deve passar por todos os participantes do círculo. Os alunos devem fechar os olhos para melhor aproveitamento do jogo. Reforcei que o aperto deve ser fraco, sem machucar o colega. Esse exercício é interessante, pois acarreta um silêncio raro em sala de aula.

Na sequência, propus um exercício de criação de pequenas frases, focado na construção dos personagens. Solicitei que cada aluno criasse uma frase que representasse o que seu personagem diria. Ao meu sinal, os alunos caminharam pelo espaço falando as frases dos personagens. Em certo momento, solicitei que todos parassem e fui escolhendo, um de cada vez, a andar sozinho pelo espaço falando, em voz alta, a frase.

Logo após, os alunos formaram duplas e criaram pequenas cenas com as frases criadas. Constatei que as pequenas encenações deram um sentido prático às frases, fomentando a cooperação coletiva e a criatividade.

No encontro seguinte, o meu objetivo foi experimentar intenções, diferentes entonações e ritmos, reforçando o trabalho coletivo e escuta atenta. Iniciei com um exercício que gera bastante concentração – contação de 1 a 20. Os alunos em pé, dispostos em círculo, devem contar de um a vinte, sendo que não há combinação prévia e duas pessoas não podem falar ao mesmo tempo. Se dois estudantes falarem o mesmo número simultaneamente, o grupo deve recomeçar do zero. Não há uma ordem a ser seguida e tanto um aluno pode falar o número mais de uma vez. Um jogo que, à primeira vista, parece fácil, mas não conseguimos chegar nem até 10. Esse é um jogo que deve ser revisitado mais vezes, pois gera concentração e sua execução não é fácil. É preciso muito trabalho do grupo.

Na sequência, retomei o exercício das frases da aula anterior. Os alunos deveriam dizer suas frases em voz alta, explorando três intenções diferentes. Agrupei a turma e fui chamando um aluno de cada vez, pedindo que falasse a frase com ritmos e emoções variadas, como: falar rápido, falar lentamente, falar gargalhando, falar chorando, entre outros.



Imagem 30 – Registro de aula 12. Fonte: arquivo da pesquisa

Nesse dia, ao final da aula, deu tempo de realizar a roda de conversa, visando dar espaço à reflexão e a oportunidade de os alunos falarem como estão se sentindo e eu ouvi-los. Realizei algumas perguntas: “Está sendo difícil construir um personagem?”; “Qual a maior dificuldade enfrentada?”. Alguns estudantes se manifestaram dizendo que é muito difícil para eles se expressar com o corpo e, outros, falaram que é mais difícil escrever sobre o personagem.

Acho muito importante esse momento de conversa com os alunos, acredito que a roda de conversa no final da aula fortalece a escuta, a autoavaliação e auxilia no acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno.

2.2.5. Aula 13 – Escrevendo Meu Personagem Ancestral

A escrita do personagem foi um momento especial e importante do processo. A maioria dos alunos da turma, não faz as tarefas solicitadas em casa, então resolvi disponibilizar a sala de aula para a escrita do personagem. Percebo que é pertinente colocar no papel o que foi feito na prática, em sala de aula. Nessa aula (ver Anexo p.162), fiquei à disposição dos alunos para fazer a leitura dos textos que estavam redigindo, assim como, sugerindo ideias, características e possíveis ações desses personagens.

Observo que, tanto as aulas práticas, como as teóricas são importantes para todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que auxilia na integração e desenvolvimento de

múltiplas habilidades, como: expressão corporal, oralidade, escrita e reflexão, reforçando um aprendizado mais completo e significativo.

Sinto que a turma tem muita dificuldade na escrita, sendo assim, acredito que os exercícios de oralidade e de construção de narrativas foram relevantes para essa etapa do trabalho. É uma estratégia que contribui para que os estudantes desenvolvam ideias e se sintam mais preparados para escrever.

Constato que ao possibilitar a escrita/criação de personagens reais ou inventados, propicio mais liberdade criativa aos alunos, respeitando os limites, ritmos e interesses de cada aluno. E, assim como, a partilha das narrativas e criações, fortalecem e enriquecem tanto o desenvolvimento individual quanto a interação coletiva.

Abaixo compartilho alguns personagens criados pelos alunos:

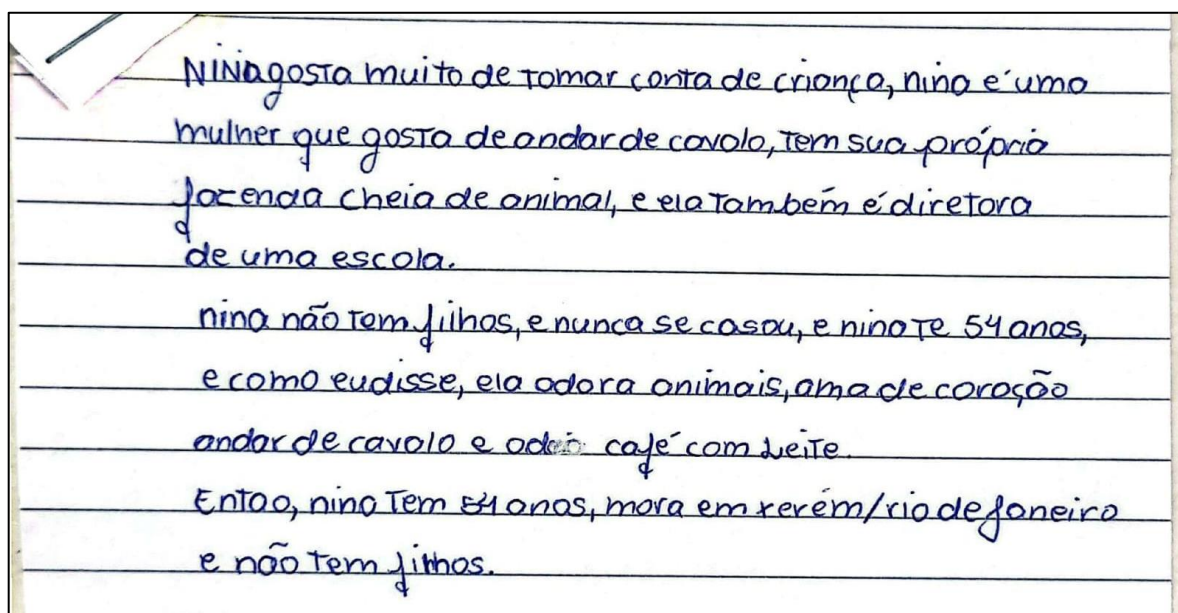


Imagem 31 – Meu personagem. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 31:

Nina gosta muito de tomar conta de criança, Nina é uma mulher que gosta muito de andar a cavalo, tem sua própria fazenda cheia de animal, e ela também é diretora de uma escola.

Nina não tem filhos, e nunca se casou, e Nina tem 54 anos, e como eu disse, ela adora animais, ama de coração andar a cavalo e odeia café com leite.

Então, Nina tem 54 anos, mora em xerém/rio de Janeiro e não tem filhos.

~~Jurema~~ Jurema...

Jurema é uma mulher na flor da idade ela tem apenas 64 anos, uma pessoa chata, inconveniente, uma mulher extremamente ranzinza que odeia crianças. pois foi criada assim, sem um lar acolhedor com pais que mal estavam em casa que também não gostavam de crianças. Ela nunca se casou, levando uma vida sem emoções ou com coisas novas, sempre a mesma rotina, não tem filhos pois odeia crianças, sem marido ou namorado, seus pais ~~já~~ já estavam mortos com apenas poucos primos muito distantes. A única coisa que ela gosta de fazer é cozinhar. quando mais nova ela começou a trabalhar em pequeno restaurante, porque não tinha outra opção e ~~ela~~ Jurema gostou de preparar comidas. Uma coisa que ela sempre diz é ~~essas~~ essas crianças sempre fazendo bagunça, nunca comem toda a comida, só gostam de besteiras e não comem legumes e nem verduras, quando comem alguma coisa sempre se sujam. porque elas são assim? Eu as odeio. Bom da pra perceber que ela não é muito sociável né.

Imagem 32 – Meu personagem. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 32:

Jurema...

Jurema é uma mulher na flor da idade, ela tem apenas 64 anos, uma pessoa chata, inconveniente*, uma mulher extremamente*ranzinza que odeia crianças, pois foi criada assim, sem um lar acolhedor com pais que mal estavam em casa que também não gostavam de crianças. Ela nunca se casou, levando uma vida sem emoções ou com coisas novas, sempre a mesma rotina, não tem filhos pois odeia crianças, sem marido ou namorado, seus pais já estavam mortos. Com apenas poucos primos distantes. A única coisa que ela gosta de fazer é cozinhar. Quando mais nova ela começou a trabalhar em pequeno restaurante, porque não tinha outra opção e Jurema gostou de preparar comidas. Uma coisa que ela sempre diz é essas crianças sempre fazendo bagunça, nunca comem toda a comida, só gostam de besteiras e não comem legumes e nem verduras, quando comem alguma coisa sempre se sujam. Por que elas são assim? Eu as odeio. Bom, da pra perceber que ela não é muito sociável, né.

Meu nome é Hélio, tenho 68 anos, sou casado
 com 3 filhos e 2 filhas. moro no Pilar especificamente
 no morro, mas estou querendo ir para um outro
 lugar tipo: ESTADOS UNIDOS, INGLATERRA, Alemanha,
 enfim, eu trabalho com circuladores de ar e venti-
 ladores e quando eu estou desanimado eu escuto
 um poema que passa na radio que diz o seguinte:
 "Todo o trabalho é difícil, mas se você for bom
 e souber o que está fazendo, aí logo será fácil".
 Não gosto muito de pessoas, às vezes penso que
 não fazia algo para mim, mas sei lá acho que
 deve ser coisa da minha cabeça, não gosto de
 sair porque já estou velho, e só gosto de
 trabalhar escutando meu poema, e lembre-se
 "Todo o trabalho é difícil, mas se você for bom
 e souber o que está fazendo, aí logo será fácil".

Imagem 33 – meu personagem. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 33:

Meu nome é Hélio, tenho 68 anos, com casado com três filhos e duas filhas, moro no Pilar
 especificamente no morro, mas estou querendo ir para um outro lugar tipo: Estados
 Unidos, Inglaterra, Alemanha, enfim, eu trabalho com circuladores de ar e ventiladores e
 quando estou desanimado eu escuto um poema que passa na radio que diz o seguinte:
 "todo o trabalho é difícil, mas se você for bom, e souber o que está fazendo, aí logo será
 fácil". Não gosto muito de pessoas, às vezes penso que não fazia algo para mim, mas sei lá
 acho que deve ser coisa da minha cabeça, não gosto de sair, porque já estou velho, e só
 gosto de trabalhar escutando meu poema, e lembre-se "todo o trabalho é difícil, mas se
 você for bom, e souber o que está fazendo, aí logo será fácil".

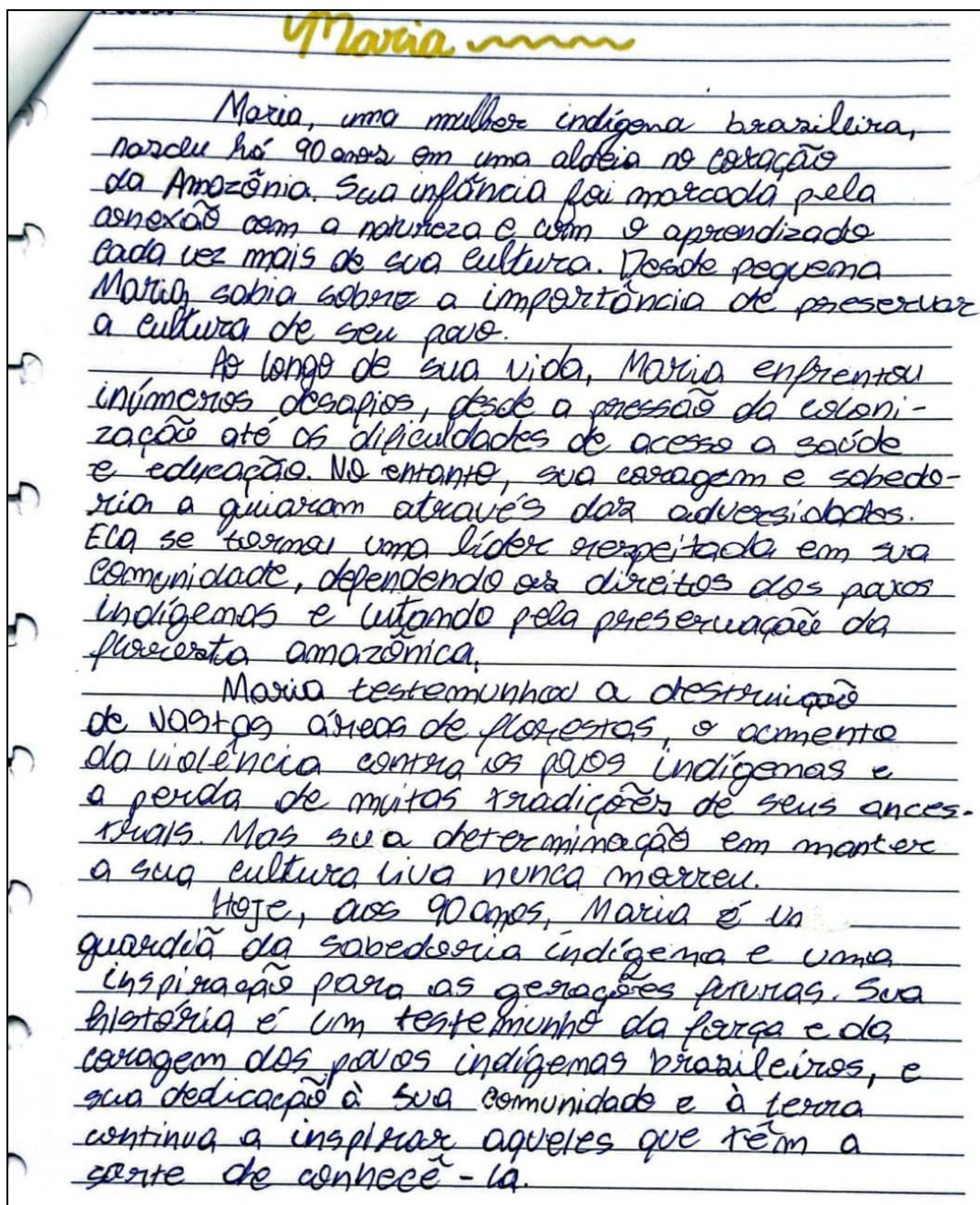


Imagem 34 – Meu personagem. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 34:

Maria

Maria, uma mulher indígena brasileira, nasceu há 90 anos em uma aldeia no coração da Amazônia. Sua infância foi marcada pela conexão com a natureza e com o aprendizado cada vez mais de sua cultura. Desde pequena Maria sabia sobre a importância de preservar a cultura do seu povo. Ao longo de sua vida, Maria enfrentou inúmeros desafios, desde a pressão da colonização até as dificuldades de acesso à saúde e educação. No

entanto, sua coragem e sabedoria a guiaram através das adversidades. Ela se tornou uma líder respeitada em sua comunidade, defendendo os direitos dos povos indígenas e lutando pela preservação da floresta amazônica.

Maria testemunhou a destruição de vastas áreas de florestas, o aumento da violência contra os povos indígena e a perda de muitas tradições de seus ancestrais. Mas sua determinação em manter sua cultura viva nunca morreu. Hoje, aos 90 anos, Maria é uma guardiã da sabedoria indígena, e uma inspiração para as gerações futuras. Sua história é um testemunho da força e da coagem dos povos indígenas brasileiros, e sua dedicação à sua comunidade é a terra continua a inspirar aqueles que têm a sorte de conhecê-la.

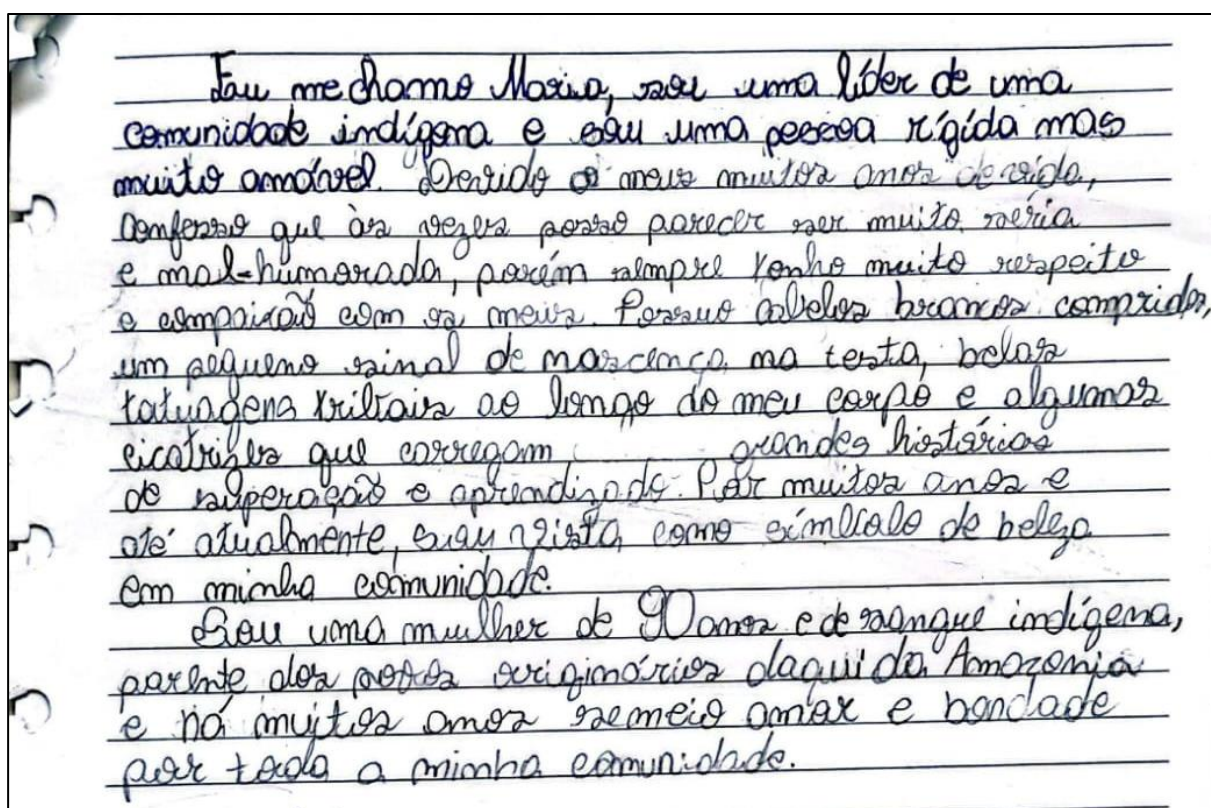


Imagem 35 – meu personagem. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 35:

Eu me chamo Maria, sou uma líder de uma comunidade indígena e sou uma pessoa rígida, mas muito amável. Devido aos meus muitos anos de vida, confesso que às vezes posso parecer ser muito séria e mal-humorada, porém sempre tenho muito respeito e compaixão com os meus. Possuo cabelos brancos compridos, um pequeno sinal de nascença na testa, belas tatuagens tribais ao longo do meu corpo e algumas cicatrizes que

carregam grandes histórias de superação e aprendizado. Por muitos anos e até atualmente, sou vista como símbolo de beleza em minha comunidade.

Sou uma mulher de 90 anos e de sangue indígena, parente dos povos originários daqui da Amazonia e há muitos anos semeio amor e bondade por toda a minha comunidade.

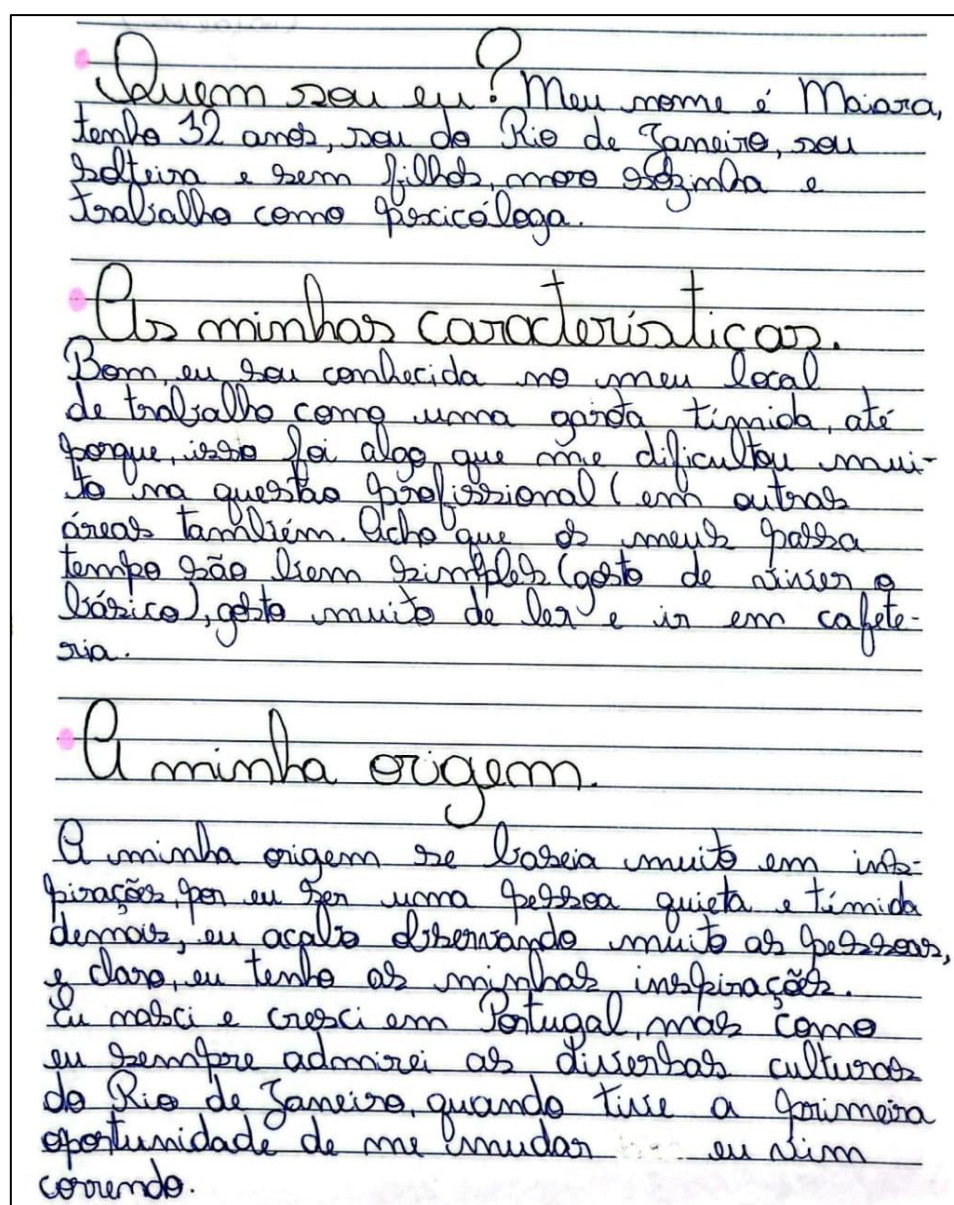


Imagem 36 – Meu personagem. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 36:

Quem sou eu? Meu nome é Maiara, tenho 32 anos, sou do Rio de Janeiro, sou solteira e sem filhos, moro sozinha e sou psicóloga.

As minhas características.

Bom, eu sou conhecida no meu local de trabalho como uma garota tímida, até por que, isso foi algo que me dificultou muito na questão profissional (em outras áreas também. Acho que os meus passatempos são bem simples (gosto de viver o básico) gosto muito de ler e ir em cafeteria.

A minha origem

A minha origem se baseia muito em inspirações, por eu ser uma pessoa quieta e tímida demais, eu acabo observando muito as pessoas, e claro, eu tenho as minhas inspirações. Eu nasci e cresci em Portugal, mas como eu sempre admirei as diversas culturas do Rio de Janeiro, quando tive a primeira oportunidade de me mudar eu vim correndo.

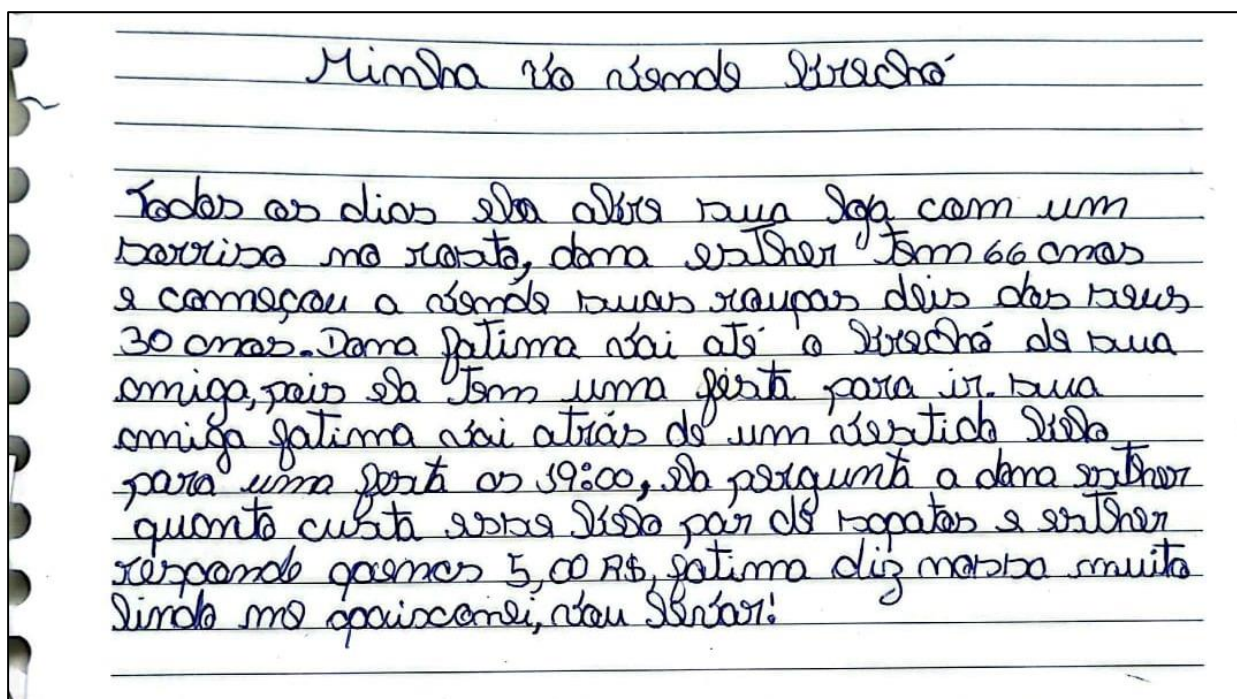


Imagem 37– Meu personagem. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 37:

Minha vó vende brechó

Todos os dias ela abre sua loja com um sorriso no rosto, dona esther tem 66 anos e começou a “vende” suas roupas “deis” dos seus 30 anos. Dona fatima vai até o brechó de sua amiga, pois ela tem uma festa para ir. Sua amiga fatima vai atrás de um vestido belo para uma festa as 19:00, ela pergunta a dona esther quanto custa esse belo par de sapatos e esther responde apenas “5,00 R\$”, fatima diz nossa muito lindo me apaixonei, vou levar!

2.2.6. Aula 14 – Encontro dos Personagens

Essa aula (ver Anexo p.164) foi dedicada à exploração dos personagens criados e o encontro entre eles. Iniciei a aula orientando os alunos a se espalharem pela sala e experimentarem a forma de andar e os trejeitos dos personagens. Após um tempo, um personagem cumprimentava o outro e retomava a caminhada. Ao meu sinal, os personagens se encontraram, com o colega mais próximo, e começaram uma pequena conversa. Em seguida, retornavam à caminhada. Esse processo foi repetido várias vezes, garantindo que uma boa parte dos alunos tivesse a oportunidade de interagir com a maioria dos colegas.

Esse exercício possibilitou que os estudantes explorassem postura, trejeitos e movimentação, desenvolvendo consciência corporal e identidade do personagem. No próximo jogo, delimitei o espaço palco-plateia e os alunos formaram pequenos grupos, combinando, entre si, uma breve cena improvisada.



Imagem 38 – Registro de aula 14. Fonte: arquivo da pesquisa

As pequenas encenações possibilitaram a construção narrativa conjunta, fomentando a imaginação e criatividade. Nessas improvisações, em alguns momentos, precisei interferir e sugerir alguns locais/lugares, assim como, ideias de relações para que as cenas ficassem coerentes. Essa aula serviu para desenvolver uma progressão gradual do entendimento do personagem, começando no corpo e movimentos dos personagens, agregando pequenas interações, culminando em improvisações curtas, em duplas.

Na aula posterior, realizamos o compartilhamento das histórias dos personagens. Os alunos sentados em círculo e, ao meu sinal, um por vez, se posicionou no centro para apresentar seu personagem e suas características. Não consegui que todos participassem, conforme previsto no plano de aula, mas tive êxito nas apresentações voluntárias.

As apresentações se estenderam por toda a aula e consegui, rapidamente, realizar a roda de conversa, durante os 5 minutos restantes. Nesse tempo, não deu para realizar debate, mas provoqueei os alunos com algumas perguntas para eles refletirem: “Como está sendo o processo de construção do personagem?”; “Está sendo legal escrever sobre ele e depois se expressar corporalmente?”; “Alguma história ou fala de outro personagem te marcou?”; “Você está se sentindo mais criativo?”.

Por fim, recolhi todos os materiais escritos sobre os personagens, que também serviram como forma de avaliação e pontuação pela participação em aula.

2.2.7. Aula 15 – Expressão Cultural dos Personagens

Essa aula (ver Anexo p.166) foi realizada na sala de aula da turma e não no auditório. O objetivo era a construção de um material escrito sobre o personagem, ou seja, uma manifestação cultural que se relacione com ele: uma canção, uma contação de história, um poema, uma crença, uma lenda/mito ou qualquer outro elemento que tenha a ver com o personagem.

Abaixo selecionei três manifestações para incluir nessa seção.

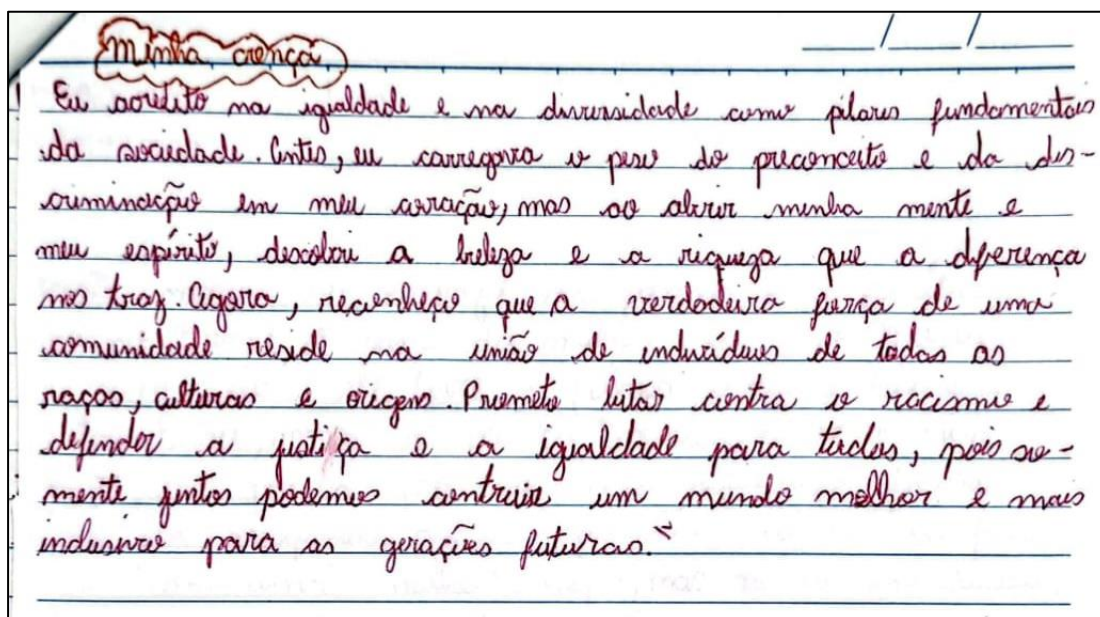


Imagem 39 – Manifestação cultural do personagem. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 39:

Minha crença

Eu acredito na igualdade e na diversidade como pilares fundamentais da sociedade. Antes, eu carregava o peso do preconceito e da discriminação em meu coração, mas ao abrir minha mente e meu espírito, descobri a beleza e a riqueza que a diferença traz. Agora, reconheço que a verdadeira força de comunidade reside na união de indivíduos de todas as raças, culturas e origens. Prometo lutar contra o racismo e defender a justiça e a igualdade para todos, pois somente juntos podemos construir um mundo melhor e mais inclusivo para as gerações futuras.

Esse estudante optou por um texto forte e reflexivo, aproximando-se de valores pessoais, com destaque para temas relevantes, como igualdade, diversidade e combate ao preconceito. Percebe-se que a crença central da narrativa é a diversidade e igualdade e que o aluno traz o relato como um processo de transformação pessoal, do preconceito para a valorização da diferença. Lembro-me que esta aluna criou um personagem racista, a fim de provocar a turma, pois ela queria debater sobre o tema do preconceito.

A partir da manifestação cultural apresentada é possível vislumbrar que o personagem, ao longo da jornada, demonstra maior consciência social e apresenta um compromisso de luta contra o racismo e a favor da coletividade.

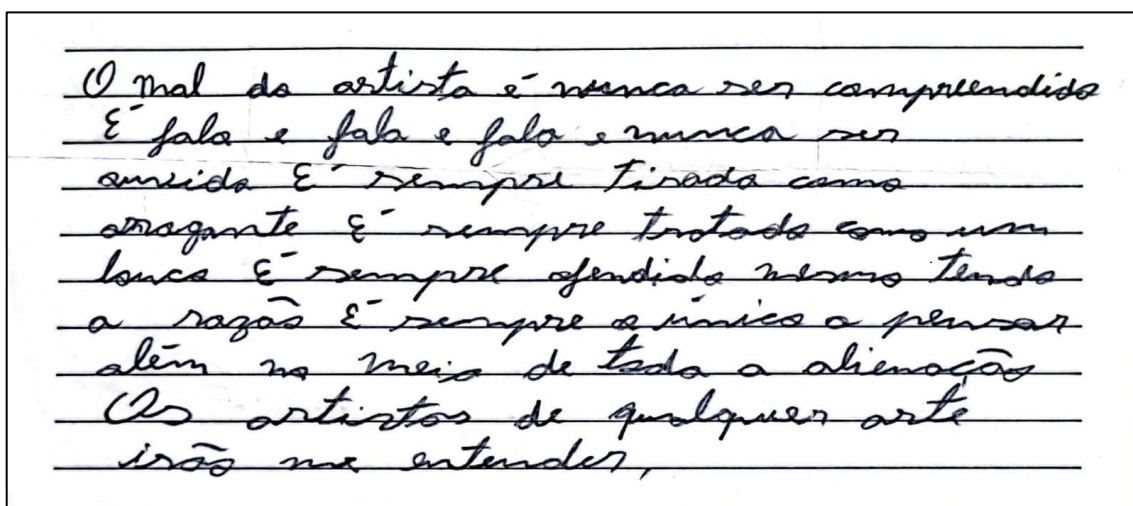


Imagem 40 – manifestação cultural do personagem. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 40:

O mal do artista é nunca ser compreendido. E fala e fala e fala e nunca ser ouvido. É sempre tirado como arrogante. É sempre tratado como um louco. É sempre ofendido mesmo tendo razão. É sempre o único a pensar além no meio de toda a alienação. Os artistas de qualquer arte irão me entender.

A manifestação dessa estudante gera uma reflexão profunda sobre a experiência de ser artista. O relato aborda temas como solidão, crítica social e percepção sobre a arte. Após uma pesquisa na internet, constatei que a estudante tinha copiado esse relato de autoria de Clara Costa, no site Pensador.com. Mesmo assim achei muito válido, pois a pesquisa é aceitável nesse tipo de trabalho. Era claro que preferiria que tivesse criado, mas achei que a aluna trouxe elementos diferentes dos demais no que se refere à expressão cultural do personagem.

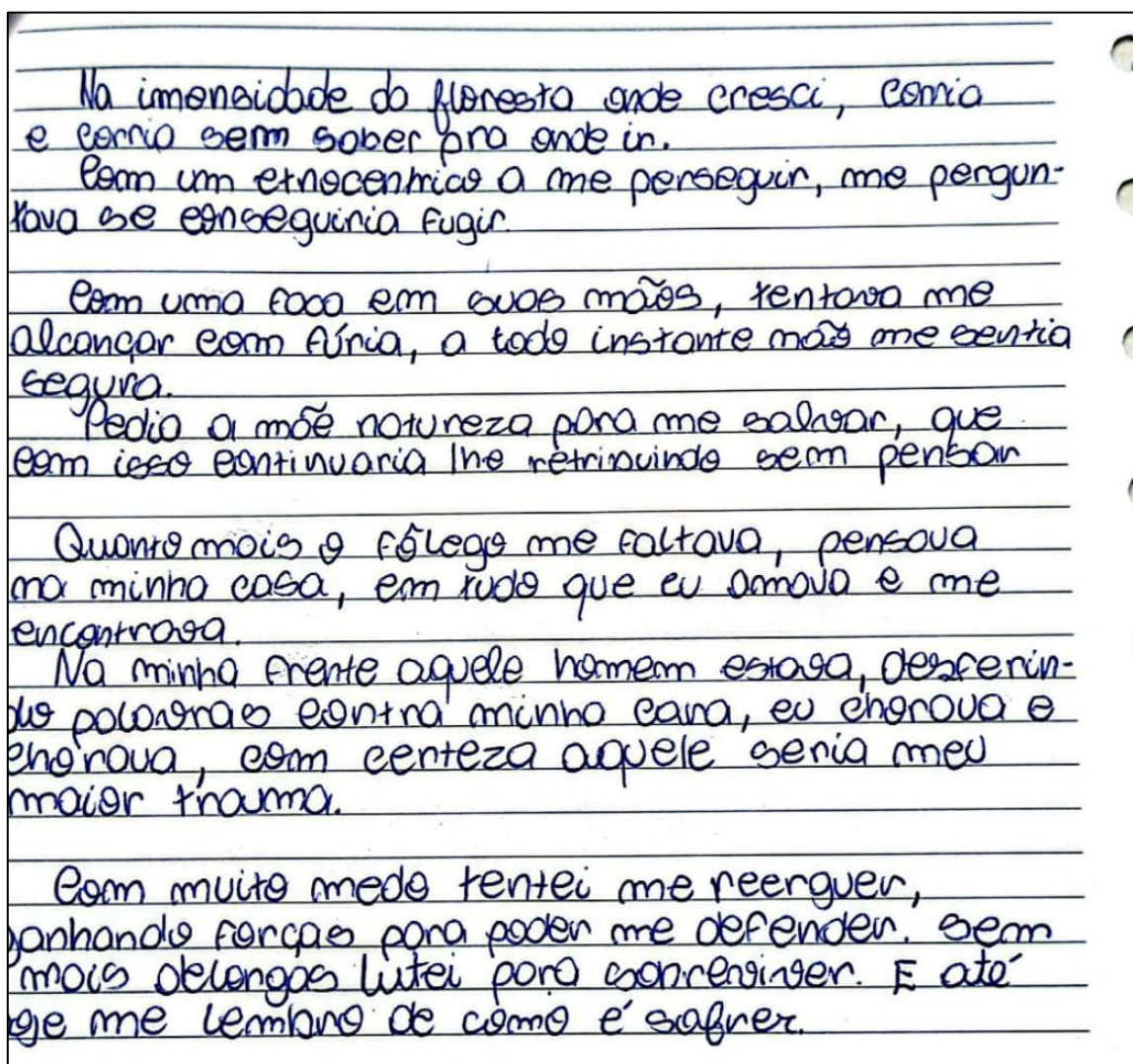


Imagem 41 – manifestação cultural do personagem. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 41:

Na imensidão da floresta onde cresci, corria e corria sem saber para onde ir. Com um etnocêntrico a me perseguir, me perguntava se conseguiria fugir. Com uma faca nas mãos, tentava me alcançar com fúria, a todo instante não me sentia segura. Pedia a mãe natureza para me salvar, que com isso continuaria lhe retribuindo sem pensar.

Quanto mais o folego me faltava, pensava na minha casa, em tudo que eu amava e me encontrava. Na minha frente aquele homem estava desferindo palavras contra a minha cara, eu chorava e chorava, com certeza aquele seria meu maior trauma.

Com muito medo tentei me reerguer, ganhando forças para poder me defender. Sem mais delongas lutei para sobreviver. E até hoje me lembro de como é sofrer.

O relato acima parece se relacionar a algum mito ou lenda, embora a aluna não tenha deixado isso explícito. Nota-se uma forte carga emocional na expressão cultural do personagem, especialmente nas emoções, como medo, insegurança e superação. Observa-se também uma conexão significativa com a natureza e como ela influencia a narrativa criativa. A escrita da aluna demonstra riqueza em sentimentos, emoções e reflexão, evidenciando sensibilidade e profundidade na construção do personagem.

2.2.8. Aula 16 – Gravação dos Personagens Ancestrais

Dediquei duas aulas (ver Anexo p.168) de 50 minutos cada para a gravação dos personagens ancestrais. As filmagens ocorreram em diferentes espaços da escola e foram realizadas através do meu celular. Os estudantes tiveram liberdade para trazer adereços, caso desejassem. No registro filmado, foram estimulados a apresentar seu personagem, contar sua origem, destacar suas principais características e falar sobre a manifestação cultural que o representasse.

Tanto a proposta da manifestação cultural (plano de aula 15) quanto o registro filmado (plano de aula 16) foram inspirados em sugestões de atividades descritas no livro didático do colégio, *Mosaico Arte*, destinado aos alunos do 9º ano, conforme já mencionado neste trabalho.

2.2.9. Aula 17 – Mostra “Meu Personagem Ancestral”

Essa aula (ver Anexo p.169) foi dedicada à exibição e análise de vídeos com personagens ancestrais criados pelos alunos, com o objetivo de valorizar as raízes culturais e promover o reconhecimento da ancestralidade como patrimônio cultural imaterial. Por meio da observação e debate coletivo, buscou-se desenvolver a reflexão crítica, o respeito à diversidade cultural e o fortalecimento da identidade individual e coletiva. A atividade contemplou também a expressão artística e textual, reforçando a importância da memória e das tradições culturais no contexto escolar.

Como a maioria dos alunos não aceitou gravar seu personagem, tivemos somente 7 (sete) adesões, quando ocorreu a Mostra da Sala de Vídeo do colégio, muitos vieram me perguntar se ainda poderiam realizar a gravação. Infelizmente, isso não foi possível, pois não havia mais tempo hábil para filmagem e edição do material. Reforcei, então, a importância de se disponibilizar para o trabalho e participar das atividades propostas, lembrando que, naquela ocasião, a gravação havia sido apenas uma proposta, de caráter opcional, e não obrigatória para a pontuação do bimestre.

Percebi que vários estudantes ficaram chateados por não terem participado e por não se verem no vídeo. Contudo, considerei esse aspecto positivo, pois pode contribuir para que reconheçam a relevância do engajamento e da dedicação ao trabalho coletivo em sala. Em contrapartida, os alunos que gravaram se mostraram muito satisfeitos ao se verem na tela, e vivenciamos momentos bastante divertidos durante a atividade.

Mostra “Meu Personagem Ancestral”

LINK da GRAVAÇÃO: <https://youtu.be/iuaRpD7CK5g>

CENA 3 – MANTENDO A LÂMPADA ACESSA – PARTILHAS QUE ILUMINAM ANCESTRALIDADES

O corpo é o lugar fantástico onde mora, adormecido, um universo inteiro.
(Rubem Alves)

No capítulo anterior, foram apresentados os dezessete planos de aula que fizeram parte deste estudo e que culminaram na criação dos personagens ancestrais. Contudo, é importante ressaltar que, a construção desse planejamento, ou seja, de atividades e tarefas que despertaram o interesse e disponibilidade do grupo de alunos foi um processo intenso, desafiador e, em muitos momentos, frustrante.

Os meus primeiros planos de aula foram todos diretos para o lixo. Nada funcionava, pois os meus alunos não entendiam o que eu estava tentando “ensinar”. O meu público de estudantes nunca tinha ido ao teatro, muito menos tido alguma aula de corpo ou expressão corporal. As “nomenclaturas” que eu aprendi e estava tentando “transmitir” para eles não estavam funcionando. Não havia um conhecimento prévio daqueles jogos e exercícios. E eu estava acostumada a dar aulas em instituições privadas para alunos que se interessavam por teatro e estavam pagando para estar ali. Totalmente diferente do desafio que agora batia a minha porta. E para conseguir “abrir a porta” tive que começar do início. Exercícios que considerava mais básicos foram os que começaram a dar mais certo e foi assim que dei início às aulas práticas, focadas, em um primeiro momento, na disponibilidade e escuta do próprio corpo.

Nesse estudo foram compartilhadas aulas realizadas com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II no intuito de construir, criar colaborativamente um personagem ancestral. Cada aula partilhada teve 50 (cinquenta) minutos de duração e aconteceu duas vezes na semana. O planejamento foi realizado em dois blocos: o Bloco 1, contemplando os meses de março a junho; e o Bloco 2, compreendido entre os meses de agosto a outubro. A divisão em dois blocos ocorreu de forma orgânica e se tornou mais evidente à medida que organizei meus estudos e registros para a realização deste trabalho.

O planejamento das aulas se deu da seguinte maneira:

Bloco 1 – ENTENDENDO OS CONCEITOS DE ANCESTRALIDADE, MEMÓRIA E IDENTIDADE – Aulas de 1 a 8. Onde foi proposta uma série de exercícios e jogos com o intuito de introduzir a temática acerca da ancestralidade e promover o reconhecimento e, principalmente, a valorização da própria identidade.

Bloco 2 – CORPO E ANCESTRALIDADE – Aulas de 9 a 17. Dedicado a fazer a conexão dos estudantes com suas origens, lembranças e memórias.

Nos dois blocos, o corpo foi o suporte principal para os experimentos propostos.

O **Mapa da Ancestralidade Afetiva** foi uma semente fundamental que orientou grande parte do percurso. Curiosamente, essa atividade não havia sido planejada com esse objetivo, mas emergiu organicamente a partir da escuta do grupo e do desejo dos alunos em se expressar graficamente. Atenta a esses sinais, decidi acolher seus pedidos por momentos de desenho, entendendo que ali havia um caminho potente de aproximação – um gesto de empatia e construção de vínculo.

Trabalhar com o corpo dos estudantes, sobretudo em propostas artísticas, exigiu sensibilidade e respeito aos tempos de cada um. Reconheço que muitos deles carregavam inibições, timidez e certa resistência à exposição. Por isso, as práticas foram sendo introduzidas gradualmente, sempre com atenção à escuta e ao ambiente de confiança que se consolidava a cada encontro. O resultado, de uma maneira geral, foi surpreendente: os alunos se mostraram abertos, curiosos e afetivamente envolvidos no processo.

A ideia de propor aulas diferentes, onde o movimento corporal fosse dominante foi, no primeiro momento, assustador para os alunos. Formar um simples círculo com os alunos, dispostos em pé, foi uma batalha vencida a cada aula. Apesar de termos muitos avanços em termos de educação e seus diferentes e inovadores processos, percebo que o corpo ainda não é colocado no lugar privilegiado que ele merece estar.

Neste estudo busquei evidenciar que o corpo pode e deve ser pensado como primordial no processo ensino-aprendizagem, uma vez que é a partir dele que aprendemos e sentimos o mundo. O corpo como um espaço privilegiado para a formação da consciência corporal, no desenvolvimento físico e cognitivo, no intuito de estimular e garantir expressões corporais ao longo da vida dos estudantes.

3.1. Centelha Criativa – Cada Partícula Luminosa Importa

Por meio dos trabalhos dos alunos, foi possível observar os resultados da investigação sobre ancestralidade. A utilização do teatro como forma de investigação possibilitou que os estudantes compreendessem seus antepassados de maneira lúdica, sensível e poética.

Ao brincar com histórias, inventar acontecimentos e se inspirar em si mesmos, os alunos foram provocados a investigar suas heranças e as memórias que os constituem. O livro didático *Mosaico Arte* (Meira *et al.*, 2022), já mencionado anteriormente, foi essencial para o

desenvolvimento desse processo, pois as atividades nele sugeridas contribuíram para ampliar meu entendimento e enriquecer o trabalho com os estudantes. Por ser um material pensado para o 9º ano, suas propostas se mostraram adequadas e facilitaram significativamente o andamento das atividades.

Descobrir as narrativas, saberes e cultura dos antepassados é uma forma de se relacionar com o mundo e com a própria existência. Quando alguém se apropria do passado, descobre que pertence a uma tradição, uma trajetória ligada a determinado lugar em tempos antigos. Os saberes familiares e comunitários são valorizados, passam a ser recebidos com orgulho e o respeito que merecem ter e são compreendidos como tão importantes quanto outros saberes existentes no mundo. (MEIRA *et al.*, 2022, p.118)

Cada aluno, com suas características e singularidades, demonstrou o quanto é possível o trabalho coletivo, o respeito mútuo e a escuta sensível. O processo foi árduo, pois muitas vezes 50 minutos se transformavam em 3 horas, assim como 50 minutos, enquanto em outras ocasiões esse mesmo tempo parecia apenas 5 minutos. E assim se construiu esse estudo: com dedicação, persistência e resiliência.

Na prática, compreendi melhor o termo “ensino-aprendizagem”, pois a sala de aula é, muitas vezes, um espaço em que mais se aprende do que se ensina. Confirmei que de pouco adianta a teoria sem a prática como aliada e que o chão da escola pública está muito mais ligado ao “ser” do que ao “estar”. Um estudante pode estar desmotivado, mas isso não significa que ele seja desinteressado.

Esse contraste entre o caráter permanente do “ser” (essência, identidade, permanência) e o caráter transitório do “estar” (estado momentâneo, condição passageira), foi algo que percebi intensamente nos meus alunos. Em grande parte das vezes, eles entravam desinteressados, mas saíam motivados. Essa é a magia do teatro: sempre indecifrável e encantadoramente transformadora.

3.2. Avaliação Com Afeto: O Brilho de Cada Um

Há uma certa dificuldade em avaliar os estudantes nos trabalhos propostos, sendo que alguns alunos têm mais facilidades com os exercícios e se sentem mais seguros em realizá-los do que outros. Diferente das disciplinas tradicionais, nesse tipo de avaliação, não existe o certo ou errado, pois o teatro trabalha com processos criativos, subjetivos, com expressão individual e coletiva.

Cada estudante possui uma forma singular de se expressar, e todo o processo desenvolvido até alcançar o objetivo final – no caso, a construção do personagem ancestral – é valorizado, muitas vezes, até mais que o produto final. O trabalho em grupo é o que dá vida à aula, mas avaliar a contribuição individual torna-se um desafio para o professor. Contudo, como este estudo ocorreu em uma instituição de ensino regular e formal, há a obrigatoriedade de criar mecanismos avaliativos mais sistematizados. Assim, além da avaliação prática, uma alternativa encontrada foi a aplicação de dois questionários referentes aos conteúdos trabalhados.

Os questionários foram realizados em dois momentos.

O primeiro questionário – **QUESTIONÁRIO 1** – foi aplicado entre o Bloco 1 e o Bloco 2 do planejamento proposto.

As 4 perguntas do questionário 1 foram as seguintes:

- 1) Com base nas aulas práticas, qual a importância dos jogos teatrais?
- 2) Na sua opinião, quais os objetivos dos jogos teatrais?
- 3) Escolha um jogo que você mais gostou ou que você menos gostou e fale sobre ele, justificando sua resposta.
- 4) Qual tema você gostaria de trabalhar em sala?

A seguir estão compartilhadas as respostas de 6 alunos.

Aluna A:

1) Com base nas aulas práticas, qual a importância dos jogos teatrais? Os jogos teatrais são de extrema importância nas aulas práticas de teatro pois proporcionam um ambiente lúdico e colaborativo que estimula a criatividade, a expressão corporal e vocal.

2) Na sua opinião, qual a objetivo dos jogos teatrais? Em resumo, os jogos teatrais buscam criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e divertido, onde os praticantes possam se desenvolver tanto artisticamente quanto pessoalmente.

3) Escolha um jogo que você mais gostou e joga saber ele, justifique sua resposta. menos gostou

- O jogo que eu não gostei foi Auradas
- É o jogo que eu mais gostei foi descobrir quem é o líder

4) Qual tema que você gostaria de trabalhar em sala de aula? pintar e desenhar

Imagem 42 – Questionário 1 – Aluno A. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 42:

1. Os jogos teatrais são de extrema importância nas aulas práticas de teatro, pois proporcionam um ambiente lúdico, colaborativo que estimula a criatividade, expressão corporal e vocal.
2. Em resumo, os jogos teatrais buscam criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e divertido, onde os praticantes possam se desenvolver tanto artisticamente quanto pessoalmente.
3. O jogo que eu menos gostei foi “auradas” (não compreensível). E o jogo que eu mais gostei foi descobrir quem foi o líder.
4. Pintar e desenhar.

Aluno B:

1) Em uma folha separada, responda as questões abaixo:

a) Com base nas aulas práticas, qual a importância dos jogos teatrais?

Para aprender mais sobre as artes teatrais de todos os tipos.

b) Na sua opinião, qual é o objetivo dos jogos teatrais?

Para interagir com a arte, viver a arte, tirar a vergonha e mostra que nós podemos fazer alguma coisa.

c) Escolha um jogo que você mais gostou e fale sobre ele, justificando sua resposta.

Gostei muito daquelas cenas teatrais, que nós escolhemos o lugar, cena e personagens e fazemos a peça.

d) Qual tema que você gostaria de trabalhar em sala de aula?

Artes Visuais.

Imagem 43– Questionário 1 – Aluno B. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 43:

1. Para aprender mais sobre artes teatrais de todos os tipos.
2. Para interagir com a arte, viver a arte, tirar a vergonha e mostra que nós podemos fazer alguma coisa.
3. Gostei muito daquelas cenas teatrais, que nós escolhemos o lugar, cena e personagens e fazemos a peça.
4. Artes Visuais.

Aluno C:

1 Com base nas aulas práticas, qual a importância dos jogos teatrais?

Os jogos teatrais são importantes para termos uma ideia sobre o que significa o teatro, entender como funciona e saber que ali dentro tem muito mais do que só teatro.

2 Na sua opinião, qual o objetivo dos jogos teatrais?

Eles têm o objetivo de nos mostrar a diversidade do teatro, quando fazemos esses jogos estamos trabalhando o corpo, cultura e claro o teatro.

3 Escolha um jogo que você mais gostou e fale sobre ele, justificando sua resposta.

Eu gostei muito do "quem começa o movimento"; ele nos ajuda a interagir mais e todos nós conseguimos nos divertir sem intrigas e conflitos.

4 Qual tema que você gostaria de trabalhar em sala de aula?

Exploração e abuso infantil

Imagem 44– Questionário 1 – Aluno C. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 44:

1. Os jogos teatrais são importantes para termos uma ideia sobre o que significa o teatro, entender como funciona e saber que ali dentro tem muito mais do que só teatro.
2. Eles têm o objetivo de nos mostrar a diversidade do teatro, quando fazemos esses jogos estamos trabalhando o corpo, a cultura e claro o teatro.
3. Eu gostei muito do "quem começa o movimento"; ele nos ajuda a interagir mais e todos nós conseguimos nos divertir sem intrigas e conflitos.
4. Exploração e abuso infantil.

Aluno D:

Em uma folha à parte, responda as questões abaixo:

- 1) Com base nas aulas práticas, qual a importância dos jogos teatrais? Interação social, mais trabalho em conjunto e criatividade. Na minha opinião, ajuda a aprimorar nossa criatividade.
- 2) Na sua opinião, qual o objetivo dos jogos teatrais? Aprimorar nosso trabalho em equipe e também nossa habilidade de "fingir/imitar".
- 3) Escolha um jogo que você mais gostou ou menos gostou e fale sobre ele, justificando sua resposta. Eu gosto de todos os jogos que tem mais de uma pessoa fazendo, e não gosto das que são por vez, eu gostei do que falava o nome da fruta e o de andar pelo espaço sem deixar a bandeja cair.
- 4) Qual tema que você gostaria de trabalhar em sala de aula? Eu gostaria de algo fantasioso, mas também temas sérios, como injúria racial. São por vez, eu gostei do que falava o nome da fruta e o de andar pelo espaço sem deixar a bandeja cair.

Imagem 45– Questionário 1 – Aluno D. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 45:

1. Interação social, mais trabalho em conjunto e criatividade. Na minha opinião, ajuda a aprimorar nossa criatividade.
2. Aprimorar nosso trabalho em equipe e também nossa habilidade de "fingir/imitar".
3. Eu gosto de todos os jogos que tem mais de uma pessoa fazendo, e não gosto das que são por vez, eu gostei do que falava o nome da fruta e o de andar pelo espaço sem deixar a bandeja cair.
4. Eu gostaria de algo fantasioso, mas também de temas sérios, como injúria racial.

Aluno E:

1- Com base nas aulas práticas, qual a importância dos jogos teatrais?
 A importância para mim (Kalaella) é nenhuma, mas aos interessados, é importante para desenvolver coragem e naturalidade para atuação.

2- Na sua opinião, qual o objetivo dos jogos teatrais?
 Como eu disse, o "desenvolver coragem", é mais sobre pessoas tímidas. E, o teatro em si, é algo que trabalha de forma geral, como, psicológico, físico e sentimental, se alguma dessas áreas...

3- Escolha um jogo que você mais gostou e fale sobre ele, justifique sua resposta. Cite um que menos gostou.
 Não gostei de nenhum. Mas a maioria trabalha no foco/atenção.

2- I...I- Estiverem desestabilizada, a atuação, a entrega é interrompida.

4- Qual tema você gostaria de trabalhar em sala de aula?
 Qualquer um, na escrita eu me interessar por todos, mas que seja algum tema específico, profundo e de estrutura clara.

Imagem 46- Questionário 1 – Aluno E. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 46:

1. A importância para mim é nenhuma, mas aos interessados é importante para desenvolver coragem e naturalidade para a atuação.
2. Como eu disse "o desenvolver coragem", é mais sobre pessoas tímidas. E, o teatro em si, é algo que trabalha de forma geral como, psicológico, físico, sentimental, se alguma dessas áreas... estiverem desestabilizadas, a atuação, a entrega é interrompida.
3. Não gostei de nenhum. Mas a maioria trabalhou foco/atenção.

4. Qualquer um, na escrita eu me interesse por todos, mas que seja algum tema específico, profundo e de estrutura clara.

Aluno F:

3) Em uma folha à parte responda as questões abaixo:

1) Com base nas aulas práticas, qual a importância dos jogos teatrais? a importância dos jogos teatrais é que eles nos ajuda a desenvolver socialmente.

2) Na sua opinião, qual o objetivo dos jogos teatrais?
Estudar de uma forma em que todos ou a maioria dos alunos também interaja entre si, se divertem e aprendam.

3) Escolha um jogo que você mais gostou e fale sobre ele, justificando sua resposta.
O jogo que eu mais gostei foi o deslocamento por espaço por que ele aparentemente treina a coordenação motora.

4) Qual tema você gostaria de trabalhar em sala de aula?
bullying Bullying e racismo

Imagem 47– Questionário 1 – Aluno F. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 47:

1. A importância dos jogos teatrais é que ele nos ajuda a desenvolver socialmente.
2. Estudar de uma forma em que todos ou a maioria dos alunos também interaja entre si, se divertem e aprendam.
3. O jogo que eu mais gostei foi o deslocamento por espaço por que ele aparentemente treina a coordenação motora.
4. Bullying e racismo

O **QUESTIONÁRIO 2** foi realizado após a criação do personagem ancestral. Esse questionário serviu como forma de avaliação, como se fosse uma prova para complementar a pontuação do final do bimestre.

O referido questionário continha as seguintes perguntas:

- 1) Descreva como foi a experiência de criar um personagem. Você teve muitas dificuldades?
- 2) Você gostaria de fazer uma encenação com o personagem que você criou: Por quê?

Abaixo, segue a partilha de 8 respostas ao questionário 08:

Aluna A:

<p>1. Descreva como foi a experiência de criar um personagem. Você teve muitas dificuldades.</p> <p>Sou uma pessoa com pouca criatividade de em alguns aspectos então confesso que tive dificuldade, me senti confusa e fiquei com medo de não conseguir e ficar sem nota.</p>
<p>2. Você gostaria de fazer uma encenação com o personagem que você criou? Por que?</p> <p>Não, pois sou muito tímida e parada, tenho muita vergonha de errar em público.</p>

Imagem 48 – Questionário 2 – Aluno A. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 48:

1. *Sou uma pessoa com pouca criatividade em alguns aspectos então confesso que tive dificuldade, me senti confusa e fiquei com medo de não conseguir e ficar sem nota.*

2. *Não, pois sou muito tímida e parada, tenho muita vergonha de errar em público.*

Aluno B:

1. Descreva como foi a experiência de criar um personagem. Você teve muitas dificuldades.

Foi bem legal e divertido poder criar e ser aquilo que você teve vontade de ser, ser uma pessoa que nunca tinha sido antes, falar frases que não costuma falar, cantar ~~com~~ músicas diferentes, etc. Eu acho muito legal essa ideia de ser uma pessoa que você mesmo criou. Tive poucas dificuldades.

2. Você gostaria de fazer uma encenação com o personagem que você criou?

Por que?

Sim. Talvez. Eu criei uma pessoa que eu gostaria de ser no futuro. Seria bem legal fazer uma encenação e ter a sensação de ser

Imagem 49 – Questionário 2 – Aluno B. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 49:

1. Foi bem legal e divertido poder criar e ser aquilo que você teve vontade de ser, ser uma pessoa que nunca tinha sido antes, falar frases que não costuma falar, cantar músicas diferentes etc. Eu acho muito legal essa ideia de ser uma pessoa que você mesmo criou. Tive poucas dificuldades.

2. Talvez. Eu criei uma pessoa que eu gostaria de ser no futuro. Seria bem legal fazer uma encenação e ter a sensação de ser.

Aluno C:

1. Descreva como foi a experiência de criar um personagem. Você teve muitas dificuldades.

Uma ótima experiência criar um personagem é como criar uma história. Uma experiência muito boa é que eu gostaria de ter novamente! Sim, tive muita dificuldade de criar por falta de ideia.

2. Você gostaria de fazer uma encenação com o personagem que você criou? Por que?

Não, pois tenho vergonha.

Imagem 50 – Questionário 2 – Aluno C. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 50:

1. Uma ótima experiência criar um personagem é como criar uma história. Uma experiência muito boa e que eu gostaria de ter novamente. Sim, tive muita dificuldade de criar por falta de ideia.

2. Não, pois tenho vergonha.

Aluno D:

1. Descreva como foi a experiência de criar um personagem. Você teve muitas dificuldades.

Não, a minha personagem foi inspirada em muitas pessoas, e as suas características são simples.

2. Você gostaria de fazer uma encenação com o personagem que você criou?

Por que?

Não. Porque como eu já falei, a minha personagem é simples e não tem características forte igual aos outros.

Imagem 51 – Questionário 2 – Aluno D. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 51:

1. Não, a minha personagem foi inspirada em muitas pessoas e as suas características são simples.
2. Não, porque como eu já falei, a minha personagem é simples e não tem características forte igual aos outros.

Aluno E:

1. Descreva como foi a experiência de criar um personagem. Você teve muitas dificuldades.

foi ótimo. Sim não comentei
me esperei bastante
muito

2. Você gostaria de fazer uma encenação com o personagem que você criou?

Por que?

acho que não

Imagem 52 – Questionário 2 – Aluno D. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 52:

1. *Foi bom! Sim, não consigo me expressar escrevendo muito.*
2. *Acho que não.*

Aluno F:

1. Descreva como foi a experiência de criar um personagem. Você teve muitas dificuldades.

Foi muito legal criar um personagem, eu achei incrível.
E eu não tive muitas dificuldades, eu achei bom, foi uma coisa nova bem legal.

2. Você gostaria de fazer uma encenação com o personagem que você criou? Por que?

Não. Eu tenho muita vergonha e nunca fiz isso, mas pode ser legal.

Imagem 53 – Questionário 2 – Aluno F. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 53:

1. *Foi muito legal criar um personagem, eu achei incrível e eu não tive muitas dificuldades, eu achei bom, foi uma coisa nova bem legal.*
2. *Não. Eu tenho muita vergonha e nunca fiz isso, mas pode ser legal.*

Aluno G:

1. Descreva como foi a experiência de criar um personagem. Você teve muitas dificuldades.

*gostei de criar um personagem
tive só um pouco de dificuldades
mas foi bom fazer o
personagem*

2. Você gostaria de fazer uma encenação com o personagem que você criou?
Por que?

*não porque eu não acho
que levo muito jeito de fazer
essas coisas*

Imagem 54 – Questionário 2 – Aluno G. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 54:

1. Gostei de criar um personagem tive só um pouco de dificuldades, mas foi bom fazer o personagem.
2. Não porque eu não acho que levo muito jeito de fazer essas coisas.

Aluno H:

1. Descreva como foi a experiência de criar um personagem. Você teve muitas dificuldades.

*A experiência foi boa, foi bom exercitar um
personagem de sua própria autoria.
Eu tive umas dificuldades no início com
o cotidiano (dele) de personagem mas
agora com um pouco mais de prática
estarei melhor.*

2. Você gostaria de fazer uma encenação com o personagem que você criou?
Por que?

*Eu até gostaria, é legal fazer uma
encenação na frente de uma câmera mas
a vergonha não deixa, sabe...*

Imagem 55 – Questionário 2 – Aluno H. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 55:

1. *A experiência foi boa, foi bom escrever um personagem de sua própria autoria. Eu tive umas dificuldades no início com o cotidiano do personagem, mas agora com um pouco mais de prática estarei melhor.*
2. *Eu até gostaria, é legal fazer uma “incenação” na frente de uma câmera, mas a vergonha não deixa, sabe...*

Outro instrumento proposto em sala de aula para avaliação foi a confecção de diário semanal, como forma de registrar aquilo que foi trabalhado, assim como compreender as impressões dos estudantes sobre os conteúdos abordados. A ideia dos diários surgiu no meio do processo, pois tinha como objetivo ajudar os alunos a refletirem sobre os exercícios e dinâmicas propostas. No entanto, esse método não deu muito certo, pois muitos não entregaram e a ideia do diário foi se perdendo durante todo o processo.

A seguir, compartilho os diários de 9 alunos.

É importante destacar como alguns alunos são sucintos em suas respostas. Por mais que a professora tenha orientado que a escrita deveria ser reflexiva e embasada, os alunos, em sua maioria, escreveram poucas palavras.

Aluno 1

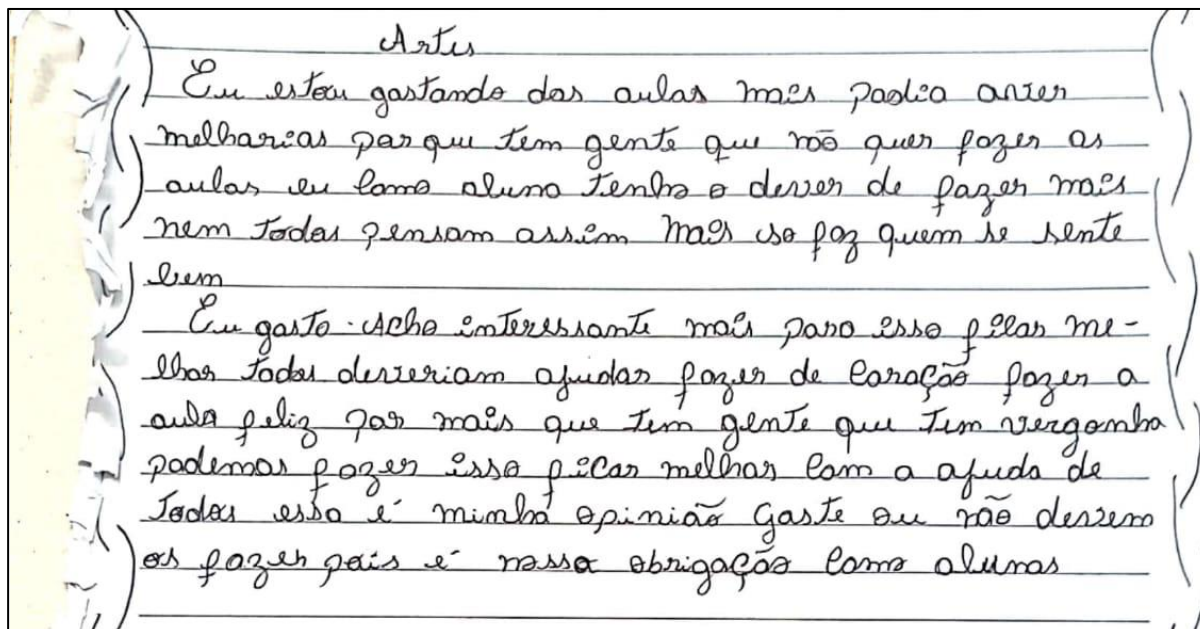


Imagem 56 – Diário do estudante – Aluno 1. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 56:

Eu estou gostando das aulas mais podia “aver” melhorias porque tem gente que não quer fazer as aulas e eu como aluna tenho o dever de fazer mais nem todos pensam assim mais so faz quem se sente bem. Eu gosto. Acho interessante mais para isso ficar melhor todos deveriam ajudar fazer de coração fazer a aula feliz mais tem gente que tem vergonha podemos fazer isso ficar melhor com a ajuda de todos essa é a minha opinião goste ou não devem fazer pois é nossa obrigação como alunos.

Aluno 2:

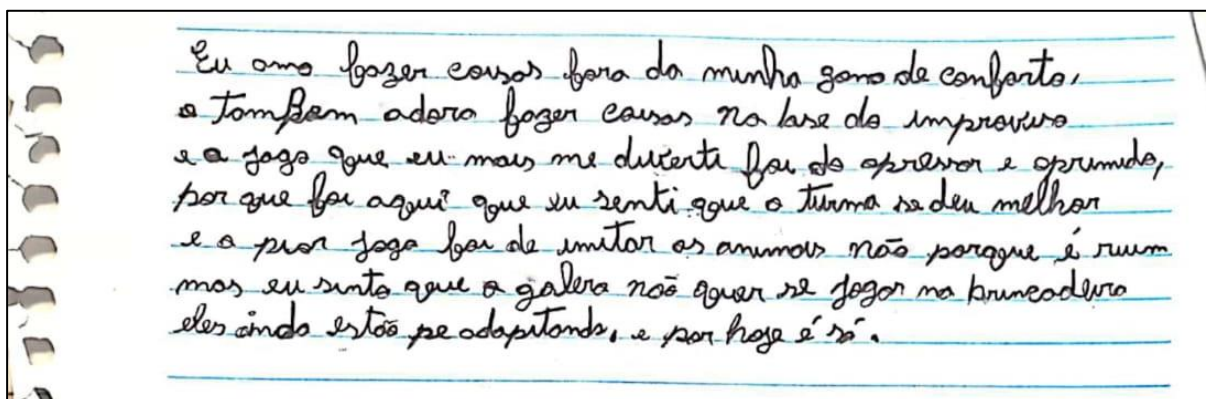
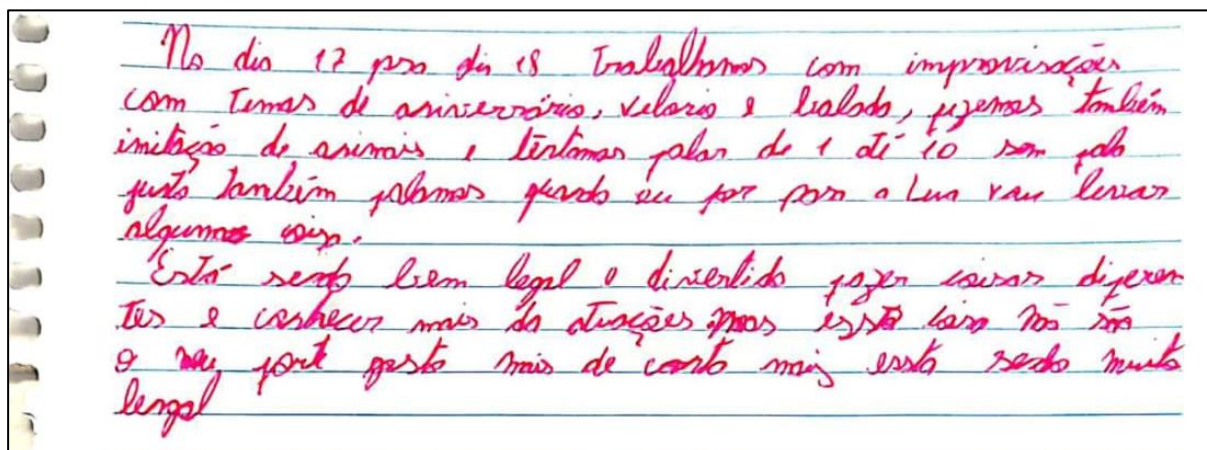


Imagem 57– Diário do estudante – Aluno 2. Fonte: arquivo da pesquisa

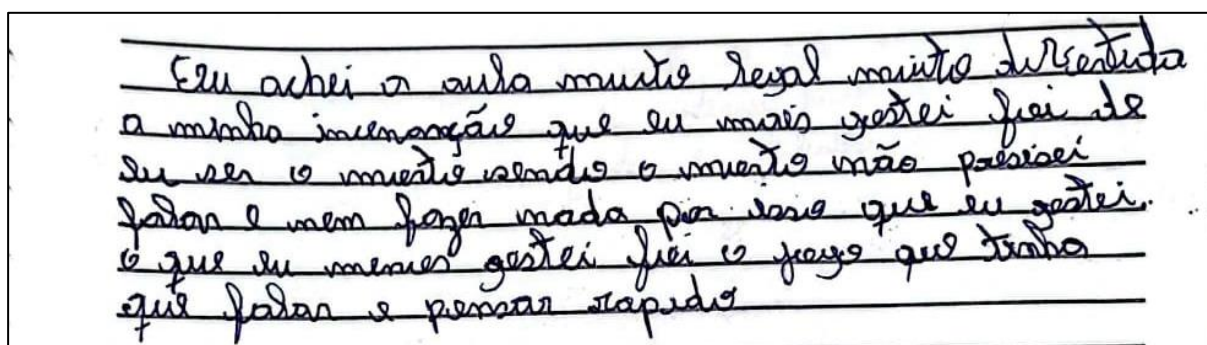
Transcrição Imagem 57:

Eu amo fazer coisas fora da minha zona de conforto e também adoro fazer coisas na base do improviso e o jogo que eu mais me diverti foi o do opressor e oprimido, por que foi aqui que eu senti que a turma se deu melhor e o pior jogo foi de imitar os animais não porque é ruim mas eu sinto que a galera não quer se jogar na brincadeira eles ainda estão se adaptando, e por hoje é só.

Aluno 3:**Imagem 58** – Diário do estudante – Aluno 3. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 58:

No dia 17 pro dia 18 trabalhamos com improvisações com temas de aniversário, velório e balada, fizemos também imitação de animais e tentamos falar de 1 a 10 sem falar junto também falamos quando eu for pra lua vou levar alguma coisa. Esta sendo bem legal e divertido fazer coisas diferentes e conhecer mais das atuações mais isso não é o meu forte mais está sendo muito legal.

Aluno 4:**Imagem 59** – Diário do estudante – Aluno 4. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 59:

Eu achei a aula muito legal muito divertida a minha incenação* que eu mais gostei foi de ser o mestre sendo o mestre não precisei falar e nem fazer nada por isso que eu gostei o que eu menos gostei foi o jogo que tinha que falar e pensar rápido.

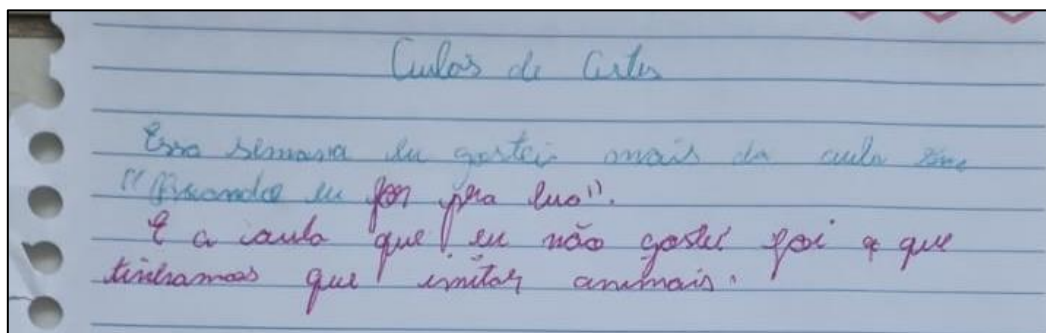
Aluno 5:

Imagem 60 – Diário do estudante – Aluno 5. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 60:

Essa semana eu gostei mais da aula do "Quando eu for pra lua". E a aula que eu menos gostei foi a que tínhamos que imitar os animais.

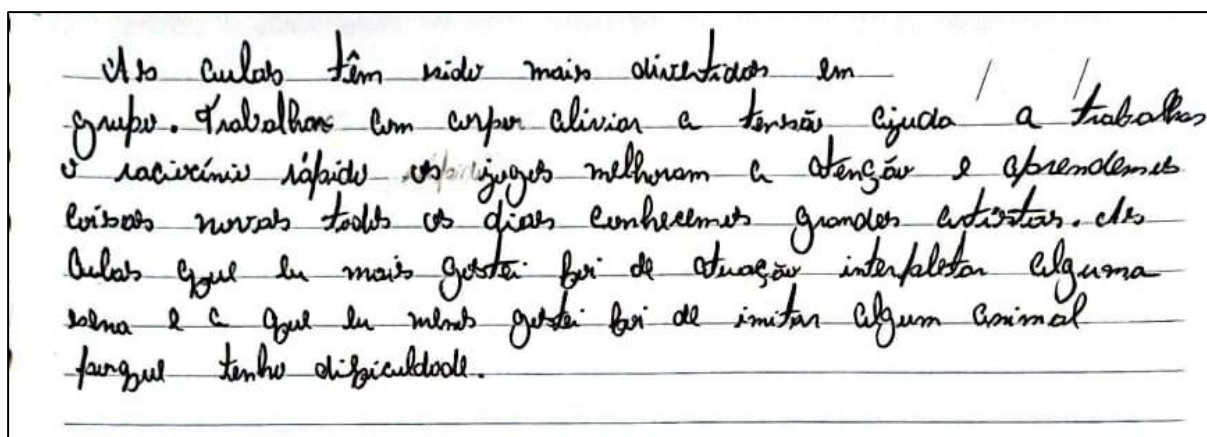
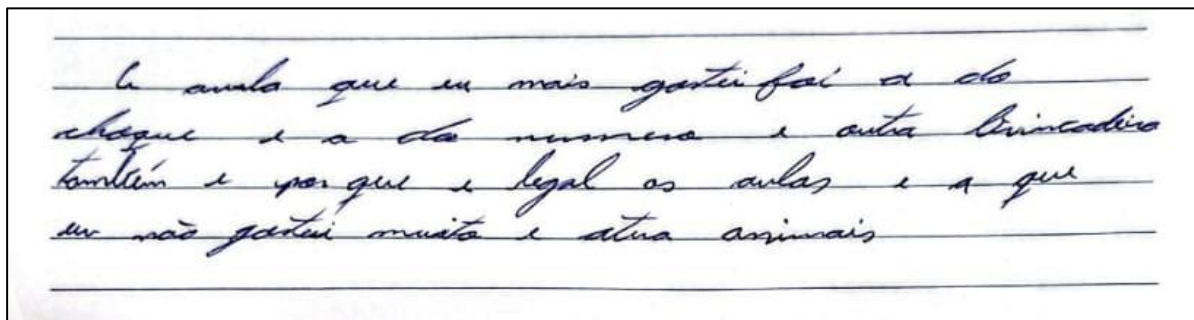
Aluno 6:

Imagem 61– Diário do estudante – Aluno 6. Fonte: arquivo da pesquisa

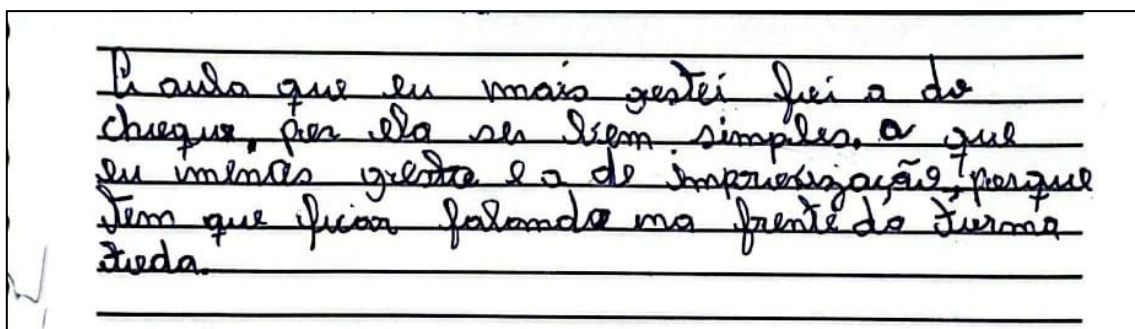
Transcrição Imagem 61:

As aulas têm sido mais divertidas em grupo. Trabalhar com o corpo alivia a tensão e ajuda a trabalhar o raciocínio rápido as vezes melhoram a atenção e aprendendo coisas novas todos os dias conhecemos grandes artistas. As aulas que eu mais gostei foi de atuação interpretar alguma cena e a que eu menos gostei foi de imitar algum animal porque tenho dificuldade.

Aluno 7:**Imagem 62** – Diário do estudante – Aluno 7. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 62:

A aula que eu mais gostei foi a do choque e do número e outra brincadeira também e porque é legal as aulas e a que eu não gostei muito e dos animais.

Aluno 8:**Imagem 63** – Diário do estudante – Aluno 8. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 63:

A aula que eu mais gostei foi a do choque, por ela ser bem simples, a que eu menos gostei é a de improvisação, porque tem que ficar falando na frente da turma toda.

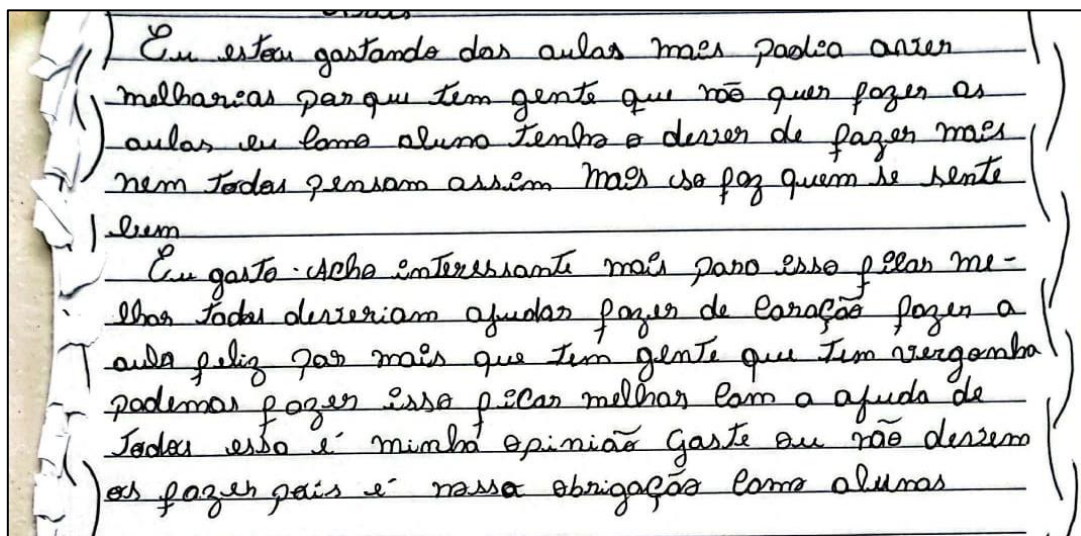
Aluno 9:

Imagem 64 – Diário do estudante – Aluno 9. Fonte: arquivo da pesquisa

Transcrição Imagem 64:

Eu estou gostando das aulas mas podia aver melhorias por que tem gente que não quer fazer as aulas eu como aluno tenho o dever de fazer mas nem todos pensam assim, mas só faz quem se sente bem. Eu gosto acho interessante mais pra isso ficar melhor todos deveriam ajudar fazer de coração fazer a aula feliz por mais que tem gente que tem vergonha podemos fazer isso ficar melhor com a ajuda de todos essa é minha opinião goste ou não devem fazer pois é nossa obrigação como alunos.*

EPÍLOGO – O Último Que Sair Apaga A Luz

Somos madeira de lei que cupim não rói.
(Capiba)

Quando iniciei minha jornada no CIEP 220, em agosto de 2022, através de um Processo Seletivo Simplificado – PSS, não imaginei que ficaria tanto tempo naquela escola dando aula. Era minha primeira experiência no chão da escola pública e, a princípio, pensava que cumpriria somente um ano letivo. Mas foram renovando meu contrato, ano após ano, e fui ficando. E fui ficando por algo que me atravessou ali.

Meus primeiros dias de aula dariam um bom filme de comédia: desafios, imprevistos, surpresas e muitas histórias. Entre gritos e barulhos de crianças, entre os “foras” lançados por adolescentes, consegui encontrar um espaço de escuta e criação coletiva, criando um vínculo criativo com os estudantes.

Os planos de aula compartilhados, assim como as vivências e troca de experiências, evidenciam o quanto é possível transformar o cotidiano escolar. O processo educativo, principalmente em uma escola pública, pode ser muito exaustivo e desgastante, mas entendi, por experiência própria, que podemos criar exceções, abrir “brechas” e reinventar caminhos.

O meu propósito foi cumprido: ofereci aulas de artes colaborativas, sensíveis, criativas, onde o corpo ocupou um papel central na aprendizagem. Mais do que conteúdos, percebo que deixei com os alunos ferramentas de escuta, empatia e imaginação.

Esse estudo me permitiu entender melhor a minha própria prática pedagógica. Retomei as teorias estudadas e coloquei-as em prática, em forma de exercício. Aprendi, sobretudo, que não existe educação que se sustente sem estar conectada à realidade dos estudantes. E que a verdadeira integração ocorre quando o professor se aproxima, se interessa por aquele aluno “fora” da escola – suas experiências, angústias, vivências e repertórios. O encontro acontece a partir desse cruzamento e, assim, inúmeras possibilidades se abrem para novos saberes, novas trocas e novas aprendizagens.

Percebo que, ao optar por um caminho mais autoral – quando “eu preferi fazer” – contribuí para que meus alunos se encontrassem, especialmente, com a imaginação e a criatividade. As questões que nortearam este estudo – *Quem sou eu? Quem é o outro? A que grupos étnico-raciais e culturais pertencço? Quais são minhas fragilidades e forças? Existem limites para a minha expressão? Quais as possibilidades expressivas, narrativas e reflexivas do corpo?* – foram respondidas, não por meio de respostas prontas, mas por múltiplas formas de ver, pensar e sentir as atividades propostas.

Acredito que meu trabalho foi uma pequena partícula propulsora de transformação, fomentando a criatividade e a imaginação. Ao longo do processo, os alunos se mostraram mais interessados, presentes e confiantes. Estudantes que antes mal se manifestavam em sala – muitos por desinteresse – passaram a se engajar e a realizar as propostas. Vislumbro que estimei a criatividade ao abrir espaço para que explorassem suas próprias possibilidades, expressassem ideias autorais e participassem ativamente de uma construção de ensino-aprendizagem mais colaborativa e significativa.

Enfrentei muitos desafios ao longo do processo, especialmente em relação ao espaço de trabalho, sem ar-condicionado, em dias que ultrapassavam 40 graus. No entanto, acredito que o maior desafio foi tirar os estudantes da cadeira. A sala de aula ainda insiste em manter os alunos sentados, com o olhar fixo – muitas vezes perdido – e os braços cruzados diante do professor. Romper com esse hábito foi o ponto mais difícil, pois ouvi diversas vezes: “Ah, professora, vamos fazer dever”, e esse “dever” significava apenas se sentar e copiar do quadro.

Nunca imaginei o quanto seria difícil e estressante tirar os alunos da cadeira. É impressionante: quando estão sentados em sala, querem se levantar para conversar o tempo todo; contudo, quando a proposta envolve movimento, preferem permanecer sentados. É uma incoerência, não é mesmo?

Inicialmente, eu pensava que, ao propor meus exercícios “maravilhosos”, todos se interessariam em executá-los. No entanto, essa expectativa foi como uma ducha de água fria logo no início da minha prática: “eles preferiam não fazer”. Foi muita luta, esforço e conversa para que conseguíssemos chegar aos registros que aqui estão compartilhados.

Entendi que meus planos de aula não eram tão maravilhosos para eles. Muitos foram descartados, e muito material precisou ser revisado e ajustado à realidade dos alunos. Havia dias em que começava a aula e ninguém entendia nada, na maioria das vezes por falta de pertencimento ao que estava sendo discutido. Muitas vezes, no início do processo, eu me sentia aluna e eles, professores. Nada funcionava, e isso era frustrante. Além disso, a questão do respeito demorou a ser conquistada com a turma. Às vezes, ao passar por salas de outros professores – sobretudo de Geografia e Matemática – onde os alunos estavam sentados, com olhos fixos no quadro, eu me perguntava: será que é isso que eles querem mesmo?

Hoje, dou risada dessas minhas primeiras reações. Quando o processo engrenou e entendi como lidar com meus alunos, tudo começou a fazer mais sentido. Minha aula realmente era diferente, e eles apenas não estavam acostumados. Como tudo que é diferente, o estranhamento foi natural. Quando as atividades começaram a fluir melhor e as aulas se

tornaram interessantes – e, algumas vezes, até esperadas – consegui sentir que estava contribuindo de fato para a educação dos estudantes.

O ensino-aprendizagem é, afinal, uma via de mão dupla: você ensina e aprende ao mesmo tempo. Percebi que ao planejar minhas aulas, era necessário compreender as realidades e diferenças em que aquele grupo de alunos estava inserido – qual linguagem usar, identificar o ritmo da turma – só assim conseguiria criar estratégias e ampliar, especialmente, o meu olhar sobre aquele pequeno mundo escolar que era a turma 901.

Apreendi que o aluno que é reconhecido e valorizado ganha um novo brilho em sala de aula. Ao tornar-se o protagonista do processo, começa a querer estar junto do professor e contribuir na aula. Durante todo esse trajeto consegui vislumbrar o que de fato significa “tornar-se sujeito do próprio aprendizado”, que muitas vezes li na teoria. O aluno aprende não só a teoria, mas também o valor da escuta, do diálogo e da importância do trabalho em grupo.

O tema da ancestralidade proposto nesse estudo serviu para dar maior profundidade às questões trabalhadas com os estudantes. Entendemos em conjunto que somos o que herdamos dos nossos passados, dos saberes adquiridos e passados de geração em geração. Reconhecemos e valorizamos, através dos personagens que foram construídos, a força dos ancestrais, dos mestres, dos pais, avós, da comunidade e da nossa cultura. Eu me incluo completamente nesse aprendizado, pois me interessei mais pela minha história durante todo o processo e percebi que não sabia nem o nome do meu bisavô, por parte de pai.

Os alunos tiveram a oportunidade de trazer seus próprios saberes, compartilhar suas vivências com os colegas e expressar sua herança, tanto simbólica como afetiva. Entendemos que não somos nem o início e nem o fim, mas parte de um todo gigantesco, construído de lutas e desafios. Afinal, quantas pessoas precisaram nascer para que a gente existisse?

Acredito que consegui envolver os estudantes em tarefas que possibilitaram processos de escuta, acolhimento e, especialmente, reconhecimento de si mesmo. E, obviamente, escutar no sentido que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar em um sentido de abertura para a fala do outro, para a troca com o colega e para o aceite das diferenças. Segundo Freire (2018, p. 117) “é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias”.

No intuito de contribuir na formação de sujeitos capazes de pensar o futuro de forma autônoma, criativa e colaborativa, propus aulas transformadoras e participativas. Como eram alunos que estavam em uma série que encerra um ciclo importante na vida escolar – 9º ano – percebo que minhas aulas serviram para mostrar o potencial de cada um e como é importante se disponibilizar e estar aberto para o novo.

Nesse processo nós rimos, discutimos, pensamos, refletimos sobre problemas, desafios e como somos capazes de inovar e nos integrar. Acredito que promover processos de criatividade e imaginação no ambiente escolar, muito mais do que ser um diferencial: é uma exigência diante dos desafios e das demandas do século XXI.

Embora meu contrato estivesse renovado até julho de 2026, fui informada da revogação e de uma nova data de término: 31 de dezembro de 2025. A notícia chegou com o peso de uma despedida antecipada, mas também com a nitidez de um ciclo que se fecha. Entendo que o meu ciclo no CIEP 220 está finalizando. Mas encerro consciente de que algo ficará aceso nos meus alunos: uma centelha criativa, uma fagulha de criação, uma chama de escuta.

Partilhamos memórias, expusemos ancestralidades, escutamos o passado, iluminamos o presente para manter a lâmpada acesa para o futuro. Que as luzes que foram acesas em tantos encontros continuem iluminando caminhos, jornadas e as trajetórias dos estudantes.

E que o último estudante que deixar o ensino fundamental apague a luz, para que ela se acenda na próxima etapa de sua vida – o ensino médio –, mantendo viva a chama da imaginação e da criatividade, bem como o brilho em cada escolha de seu caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice Soriano; FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Universidade de Brasília, 2003, 2009.

Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/618309249/CRIATIVIDADE-Eunice-Alencar>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ALENCAR, Eunice Soriano. *Criatividade e Ensino*. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/qNYfsTzZf7Tb8nkTFsWcnQM/>. Acesso em 02 jul. 2025.

ALVES, Agnes Cristine; HAND, Catarina André; ROQUE, Isabelle Cristine. *A influência das singularidades do aluno no processo de aprendizagem*. *Jornal Cruzeiro do Sul* (2019).

Disponível em:

<https://www.jornalcruzeiro.com.br/opiniao/artigos/a-influencia-das-singularidades-do-aluno-no-processo-de-aprendizagem/>. Acesso em: 7 maio, 2024.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: ARS Poetica, 1994.

BACHELARD, Gaston, *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. *O aprendizado da arte estimula o estudante a olhar e a pensar o mundo*. *Jornal da USP*. Data da publicação: 27 de janeiro de 2023.

Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/di-cavalcanti-esfaqueado-de-quem-e-a-culpa-como-evitar-tamanho-violencia/>. Acesso em 02 jul. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BUCKLEY, Helen. *O menino* (s.d). In: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Laboratório de Estudos e Pesquisa Transdisciplinares (LEPTRANS).

Disponível em:

chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/O_menininho.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

CAMPOS DE PAULA, Débora; MARTIELO, Renata Giovanna de Almeida. *Das raízes às folhas: ancestralidade como política de existência*. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 24, n. 244, p. 121–129.

Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/68654/751375157718>
Acesso em: 10 jul. 2025.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAMANTE, Loraine M.; BARROS, Luzcena de. *Rituais de Morte Africana*. Revista Caleidoscópio, Santo André (SP), v. 11, n. 1, p. —, jan. 2019. Disponível em: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais/article/view/673>. Acesso em: 10 jul. 2025

DIAS, Mônica. *Ancestralidade afetiva*. Revista Scientia: Cultura, Filosofia e Arte, v. 1, n. 2, p. 24–41, 2023.

Disponível em:

https://www.academia.edu/124743057/Ancestralidade_Afetiva_REVISTA_V1_N2_2023_24_41. Acesso em: 08 jul. 2025

FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação*. In: Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 55-61, abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5229/3193>. Acesso em: 23 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HABOWSKI, Acir; CONTE, Tatiane Silva; JACOBI, Pedro. Alteridade e educação: um diálogo intersubjetivo pelo viés da diversidade. *Revista DOXA: Educação, Linguagem e Cultura*, v. 1, n. 1, p. 23–38, jan./jun. 2018.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11273>. Acesso em: 16 jul. 2025.

HERMAN Melville. *Bartleby, O Escrivão – Uma História de Wall Street*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir. A Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KRENAK, Ailton. *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. [S.l.]: Cultura do Bem Viver, 2020. Disponível em:

https://culturadobemviver.org/pdf/Caminhos_para_a_cultura_do_Bem_Viver_Ailton_Krenak.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

MEIRA, Beá; PRESTO, Rafael; SOTER, Silvia; MACHADO, Taiana. *Mosaico Arte: ancestralidade: 9º ano/ - 3. Ed – São Paulo: Scipione, 2022.*

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campina: Papirus, 2000.

Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://projetosntenoite.pbworks.com/w/file/fet

ch/57899807/MORANNovas%20Tecnologias%20e%20Media%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro: Vozes. 1977.

PUPO, Maria Lúcia. Para Desembaraçar os Fios. In: *Educação e Realidade*. v. 30, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, julho/dezembro 2005. p. 217-228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462/7384>

PUPO, Maria Lúcia. *O lúdico e a construção do sentido*. (2001). *Sala Preta*, 1, 181-187. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v1i0p181-187>. Acesso em: 18 mar. 2024.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANTOS, Gilton Mendes dos; SANTOS, Geraldo Mendes dos. *Homens, peixes e espíritos: a pesca ritual dos Enawene-Nawe*. *Tellus*, Campo Grande, v. 14, p. 119–134, 2014. Disponível em: <https://tellus.ucdb.br/tellus/article/view/149>. Acesso em: 8 jul. 2025

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZALEZ REY, Fernando Luis. *Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender*. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, mar. 2008.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 maio 2024.

TEIXEIRA, Adailton Alves. *Território, teatro de rua e o direito à cidade*, 2020 Artigo disponível em: <https://www.right2city.org/wp-content/uploads/2020/01/Teatro-de-rua-e-a-disputa-da-cidade-P%C3%83%C2%B3lis-refazer.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

TOCANTINS, G. M. de O. *Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola*. 2012, 130f. n.p. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Imaginação e Criatividade na Infância* (1ª ed.). Portugal: Dinalivro, 2012.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/306090704_Imaginacao_e_Criatividade_na_Infancia_a_Ensaio_de_Psicologia_In-Russian_Voobrajenie_i_Tvorchestvo_v_Detskom_Vozraste_Psihologicheskii_Ocherk_Moscovo_Gosizdat_1930_Imaginacao_e_Criatividade_na_Infancia_. Acesso em: 23 fev. 2024.

WECHSLER, Solange Muglia. *Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária*. *Linhas Críticas*, Brasília, v.8, n.15, jul/dez, 2002.

Disponível em:

<file:///C:/Users/maira/Downloads/raquelalmeida1,+Gerente+da+revista,+6478-20848-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *O imaginário*. São Paulo: Loyola, 2007.

ANEXO – Planos de Aula de 01 a 17**PLANO DE AULA 01 – MAPA DA ANCESTRALIDADE AFETIVA**

Temática: Ancestralidade, identidade, memória e pertencimento

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 3 aulas de 50 minutos

EMENTA

Elaboração de um mapa afetivo ancestral por meio do desenho, com o objetivo de estimular a reflexão e a discussão sobre os saberes que os estudantes possuem a respeito de suas origens e das pessoas que contribuíram para sua formação e educação, indo além dos laços familiares diretos.

OBJETIVO GERAL

Produzir um mapa da ancestralidade afetiva que permita aos estudantes refletirem sobre suas origens por meio das relações afetivas que marcaram sua trajetória de vida, reconhecendo influências familiares, culturais e comunitárias que contribuíram para sua formação pessoal e identitária.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer as memórias, os vínculos culturais, afetivos e comunitários que constituem a identidade de cada estudante.
- Promover a escuta e a diversidade, auxiliando no fortalecimento do sentimento de pertencimento.
- Compreender o conceito de ancestralidade para além do genealógico, valorizando experiências, rituais, saberes, memórias e afetos.

CONTEÚDO

- Conceito de ancestralidade
- Identidade e memória individual e coletiva
- Desenho como forma de expressão simbólica e expressiva

METODOLOGIA

1ª aula (50 minutos)

1. Roda de conversa inicial (20 minutos)

A aula terá início com uma roda de conversa acolhedora, na qual os estudantes serão convidados a refletir sobre quem são e quais experiências contribuíram para a construção de sua identidade. Algumas perguntas norteadoras serão utilizadas para estimular o diálogo e a escuta ativa:

- Você se conhece?
- O que sabe sobre a sua origem e sua história de vida?
- Quais pessoas marcaram sua trajetória até aqui?
- Além da sua família, quais as pessoas importantes na sua formação?
- Existem objetos, palavras, músicas, lugares ou comidas que te fazem lembrar de quem você é?

2. Apresentação do conceito de Mapa da Ancestralidade Afetiva (10 minutos)

Neste momento, o professor esclarece que a proposta não é construir uma árvore genealógica tradicional, baseada apenas em laços de sangue ou descendência familiar, mas sim criar um mapa simbólico e emocional que represente as raízes afetivas de cada um. Aqui vale destacar que a atividade propõe pensar a ancestralidade além da herança biológica, envolvendo memórias, vínculos, valores, histórias e afetos que nos constituem como sujeitos. Os alunos serão incentivados a pensar em quem auxiliou na sua formação e educação, incluindo familiares, vizinhos, professores, amigos, cuidadores, membros da comunidade, ou qualquer figura significativa, mesmo que não haja um laço direto de parentesco. A intenção é provocar nos alunos uma reflexão afetiva, para além dos laços biológicos, incentivando-os a identificar pessoas, símbolos e experiências significativas em sua formação. Essa escuta inicial prepara o terreno para a construção do mapa afetivo, despertando memórias e vínculos com histórias, territórios e afetos que compõem sua ancestralidade pessoal.

3. Produção Artística (20 minutos)

Cada estudante receberá uma folha branca (A4) para desenhar, de forma livre e criativa, o seu Mapa da Ancestralidade Afetiva. A proposta é que representem, por meio de imagens, palavras ou símbolos, pessoas que façam parte de sua história e formação. Os alunos poderão

utilizar lápis de cor, canetinhas, giz ou outros materiais disponíveis para deixar o mapa visualmente expressivo e colorido, de acordo com suas preferências. O foco não está na habilidade técnica do desenho, mas na expressão simbólica e afetiva daquilo que representam.

2ª Aula (50 minutos)

1. Continuação da Produção Artística - (50 minutos)

Os estudantes darão continuidade à criação de seus mapas, retomando os elementos iniciados na aula anterior. Nesta etapa, o professor incentiva reflexões mais profundas sobre os vínculos, memórias e afetos representados na produção. Durante a atividade, o professor propõe questionamentos:

- Que sentimentos estão ligados a essa lembrança?
- O que esse símbolo ou pessoa representa para você?
- Qual momento da sua vida você decidiu representar aqui?

O foco da atividade permanece na expressão pessoal, simbólica e afetiva de cada estudante, e não na perfeição estética.

3ª Aula 50 minutos

1. Compartilhamento dos Mapas e Apreciação Estética (50 minutos)

Nesta aula, os estudantes compartilharão seus mapas com os colegas. O momento será conduzido em duas etapas:

a) Compartilhamento em pequenos grupos – Inicialmente, os alunos serão organizados em pequenos grupos para a troca entre pares. Cada estudante será convidado a apresentar seu mapa, explicando livremente os elementos escolhidos, as memórias envolvidas e os afetos que desejam destacar. Esse primeiro momento promove um espaço mais íntimo, de acolhimento e escuta próxima.

b) Roda de partilha com toda a turma – Em seguida, será formada uma grande roda para que os estudantes possam, voluntariamente, apresentar seus mapas ao grupo completo. A turma será orientada a praticar a escuta atenta, o respeito às histórias dos colegas e a valorização da diversidade de trajetórias e sentimentos. Caso algum aluno não se sinta a vontade de compartilhar a sua produção, sua decisão será respeitada, reconhecendo que as memórias e afetos expressos podem ser íntimos ou sensíveis. Além do compartilhamento narrativo, o momento também funcionará como uma apreciação estética dos mapas, reconhecendo a beleza das representações simbólicas, das cores, dos traços e da criatividade

de cada estudante. A atividade reforça o sentimento de pertencimento, o respeito mútuo e a potência das memórias como expressão artística e cultural.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Folha A4
- Lápis de cor/ giz/ canetinhas coloridas
- Lápis de escrever

AVALIAÇÃO

A avaliação desta atividade será contínua, considerando o envolvimento dos estudantes ao longo das aulas, com base nos seguintes critérios:

Participação ativa na roda de conversa inicial, contribuindo com reflexões sobre suas origens e vínculos afetivos.

Compartilhamento do mapa em pequenos grupos, demonstrando abertura ao diálogo e à troca de experiências.

Engajamento na roda de partilha com a turma, respeitando o tempo, a escuta e a sensibilidade de cada colega.

Será respeitado o direito do estudante de não apresentar seu mapa, caso não se sinta confortável, sem prejuízo em sua avaliação. O foco será o processo de reflexão, criação e respeito às experiências individuais.

PLANO DE AULA 02 – QUEM SOU EU? QUEM É O OUTRO?

Temática: Identidade, memória, diversidade e ancestralidade

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 2 aulas de 50 minutos

EMENTA

Valorização da identidade individual e coletiva dos estudantes, por meio da reflexão sobre si e sobre o outro, considerando os aspectos culturais, corporais, afetivos e ancestrais que constituem cada sujeito.

OBJETIVO GERAL

Estimular a reflexão crítica dos estudantes e o debate sobre sua identidade pessoal, cultural e ancestral, assim como sobre a alteridade e a diversidade presente no âmbito escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver empatia, respeito mútuo e valorização das semelhanças e diferenças entre os estudantes.
- Auxiliar na construção de relações éticas, inclusivas e conscientes entre os alunos.
- Utilizar as diferentes linguagens: oral, escrita, visual e corporal.

Reconhecer o corpo como território de identidade e ancestralidade.

CONTEÚDO

- Diversidade e alteridade.
- Identidade individual e coletiva.
- Educação antirracista e anticolonial.

METODOLOGIA

1ª Aula (50 minutos)

1. Roda de conversa inicial (25 minutos)

A aula terá início com todos os alunos organizados em roda. A professora apresentará a proposta da atividade, contextualizando os conceitos de identidade, diversidade e alteridade. Em seguida, fará provocações reflexivas com os seguintes questionamentos:

- Quem sou eu?
- Quem é o outro?

O objetivo dessa etapa é instigar os estudantes a refletirem sobre suas próprias identidades e as formas como percebem os colegas e as diferenças presentes na turma.

2. Respostas aos questionamentos (25 minutos)

Na sequência, os alunos receberão uma folha (ou poderão utilizar o caderno) para registrar suas respostas às perguntas propostas. Essa atividade individual permitirá que cada estudante reflita de forma mais íntima e pessoal sobre sua trajetória, suas referências, sua ancestralidade e como se relaciona com a diversidade ao seu redor. Será orientado que os alunos não coloquem seus nomes nos papéis. Ao final da atividade os bilhetes são entregues para a professora que os guardará para a aula seguinte.

2ª Aula (50 minutos)

1. Compartilhamento com os colegas (20 minutos)

Os alunos serão organizados em roda e a professora depositará no centro da roda os bilhetes guardados na aula anterior. Um por vez, os alunos irão ao centro, pegarão um papel (que não seja o seu) e farão a leitura em voz alta para o grupo. O processo seguirá até que todos os bilhetes sejam lidos. Essa etapa tem como objetivo fortalecer a escuta ativa, promover o respeito às histórias dos colegas e ampliar a percepção sobre as diversas formas de ser, sentir e se expressar no mundo. A professora atuará como mediadora durante a atividade, incentivando o diálogo, a empatia e a valorização das diferenças e singularidades.

2. Expressão corporal: Quem sou eu? Quem é o outro? (20 minutos)

Após a leitura e partilha dos bilhetes, os alunos serão convidados a circular pelo espaço da sala, representando, por meio da expressão corporal, sentimentos, ideias ou palavras que emergiram das respostas lidas. A professora fará a mediação da atividade propondo as seguintes orientações:

- Cada aluno criará um gesto que represente a resposta à pergunta “Quem sou eu?”.
- Em seguida, criará um gesto que represente “Quem é o outro?”.
- Depois, os alunos formarão duplas e combinarão seus gestos relacionados à primeira e segunda perguntas. Na sequência, formarão trios e, por fim, grupos de quatro pessoas, buscando criar uma pequena sequência coletiva de movimentos, respeitando e integrando os gestos de cada integrante.

A professora acompanhará os grupos como mediadora, incentivando os estudantes a se expressarem com liberdade, respeitando o tempo e o espaço do outro, e refletindo sobre como o corpo comunica histórias, memórias e afeto.

3. Fechamento: roda de escuta e partilha (10 minutos)

Para concluir a aula, os alunos retornarão à roda inicial. A professora conduzirá uma roda de conversa breve e sensível, convidando os estudantes a compartilharem como se sentiram durante as atividades, o que descobriram sobre si e sobre o outro, e o que mais os tocou na experiência.

As perguntas que conduzirão o fechamento da aula serão:

- O que você aprendeu sobre si mesmo hoje?
- O que você aprendeu sobre o outro?
- O que essa aula te ensinou sobre diversidade e alteridade?
- Como você se sentiu utilizando o corpo para se expressar?

Ao final da aula, todos os alunos se levantam e posicionam uma mão no centro da roda, sobrepondo uma à outra em um gesto coletivo de união. Nesse momento, em um consenso da turma, é escolhida uma palavra que represente a experiência vivida durante a aula e a palavra é pronunciada em voz alta.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Folha de papel ou caderno.

Lápis de escrever.

Sala com espaço, sem cadeiras.

AVALIAÇÃO

A avaliação desta atividade se dará da seguinte forma:

Participação nas tarefas propostas:

- O estudante envolveu-se nas propostas de reflexão, escrita e expressão corporal?
- Demonstrou disposição para escutar e dialogar com os colegas?

Capacidade de reflexão sobre identidade e alteridade

- O debate e os comentários indicaram consciência sobre si mesmo e respeito às diferenças?
- Foi capaz de exercer a escuta atenta e sensível?

PLANO DE AULA 03 – O QUE VEIO ANTES DE NÓS?

Temática: Ancestralidade e memória

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 1 aula de 50 minutos

EMENTA

Exploração das memórias individuais e coletivas dos estudantes por meio de jogos teatrais que trabalhem a expressão corporal. Integração entre jogos teatrais e práticas reflexivas. Conexão com a ancestralidade, memória e escuta atenta e sensível do outro.

OBJETIVO GERAL

Estimular as memórias dos alunos através do movimento do corpo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer o corpo como forma de expressão.
- Estimular o vínculo afetivo e colaborativo no âmbito escolar.
- Promover a troca de experiência e saberes entre os estudantes, auxiliando na promoção do autoconhecimento e cooperação entre os colegas.

CONTEÚDO

Ancestralidade e memória.

Consciência e disponibilidade corporal.

Corpo, identidade e diversidade.

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Caminhando pelo espaço (10 minutos)

Os alunos são convidados a andar pelo espaço, explorando cada canto da sala. A professora orienta que os estudantes andem normalmente, mas com consciência, respeitando o espaço de cada um. Em um certo momento da caminhada todos devem parar, se olhar e voltar a caminhar. A professora dará algumas instruções:

- “Pare e olhe o seu colega!”

- “Concentração!”

- “Volte a caminhar.”

- “Diga o nome, em voz alta, de alguém importante para você, pode ser algum antepassado, uma pessoa importante na sua trajetória ou algum ente querido”.

2. Gestos da memória (15 minutos)

Após a caminhada, a professora orienta a formarem duplas. Em duplas, um estudante de frente para o outro, começa a realizar um movimento e o outro fará a repetição desse movimento. Logo após, há a troca de papéis. Os alunos serão orientados a fazer gestos e movimentos que representem memórias afetivas. Por exemplo: “o cheiro da comida da minha avó”; “minha avó cozinhando”; “um gesto de saudade”. A professora fará a mediação instruindo os alunos a pensarem nas pessoas importantes que fazem parte das suas trajetórias de vida. Nessa etapa, a professora usará música para incentivar as memórias/ lembranças dos estudantes.

3. Corpos que contam histórias (15 minutos)

Em seguida, os estudantes são convidados a se reunirem em grupos de 4 (quatro) e, a partir dos gestos elaborados em duplas, terão que realizar uma pequena cena utilizando os movimentos que foram criados. A cena não terá fala e será apresentada para a turma.

4. Encerramento da aula (10 minutos)

O encerramento será realizado com os alunos em roda, com algumas provocações por parte da professora:

- A expressão do corpo vale mais que palavras?
- O corpo pode contar histórias?
- Foi difícil realizar as tarefas propostas?

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala grande com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO

Participação e envolvimento nas atividades propostas: envolvimento nas tarefas, contribuindo com reflexões sobre o conteúdo abordado.

Criatividade e expressão corporal: disponibilização para o trabalho coletivo, respeitando as propostas do colega e contribuindo com suas experiências e percepções.

PLANO DE AULA 04 – O QUE EU CARREGO COMIGO?

Temática: Identidade e memória

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 1 aula de 50 minutos

EMENTA

Reconhecimento das memórias e lembranças que o aluno carrega consigo. Promoção da coordenação motora, disponibilidade e prontidão corporal.

OBJETIVO GERAL

Valorizar as memórias e lembranças que cada estudante carrega consigo, valorizando suas origens e histórias pessoais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar o compartilhamento de memórias entre os estudantes.
- Estimular o trabalho em grupo, propiciando o cuidado e a atenção com o colega.
- Promover a escuta ativa e a disponibilidade e prontidão corporal.

CONTEÚDO

Ludicidade e expressão corporal.

Ancestralidade e memória.

Concentração, coordenação motora e raciocínio lógico.

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Caminhando pelo espaço (5 minutos)

Os estudantes devem andar pela sala, prestando atenção no seu corpo e na sua respiração. Em determinado momento, a professora pede que os alunos parem, se olhem e voltem a caminhar.

2. Caminhada em ritmos diferentes (5 minutos)

Os alunos devem caminhar pelo espaço, seguindo os comandos rítmicos da professora. Ao ouvir o número 1, devem caminhar em ritmo lento, como se estivessem em câmera lenta. Quando a professora falar o número 2, o ritmo deve ser moderado. E ao ouvir o número 3,

devem caminhar de forma acelerada, porém não devem correr. A professora poderá alternar os comandos, a fim de criar variações dos ritmos.

3. Quando eu for pra lua (15 minutos)

Os alunos devem estar em pé, dispostos em círculo. O jogo consiste em cada estudante dizer um objeto que levaria para a lua, iniciando com a frase: *“Quando eu for pra lua, vou levar...”*. O colega ao lado deve repetir todos os itens mencionados anteriormente e, em seguida, acrescentar o seu. A atividade segue até que todos tenham participado.

4. Viagem no Tempo (15 minutos)

Esse exercício propõe que os estudantes desvendem uma charada. A professora inicia dizendo que está organizando uma viagem no tempo para conhecer antigas civilizações. No entanto, apenas os estudantes que conseguirem desvendar a lógica da charada poderão “embarcar” nessa viagem imaginária. O jogo começa com a professora dizendo: *“Eu vou fazer uma viagem no tempo, quero conhecer as antigas civilizações e vou levar comigo um(a)...”* (completa o objeto). Em seguida, cada aluno deve repetir a frase e acrescentar um novo objeto de sua escolha. Porém, só poderão “entrar na viagem” os que acertarem a lógica da charada. A chave da charada é que o objeto mencionado deve começar com a mesma letra do nome do aluno.

5. Pés no chão, raízes do corpo (10 minutos)

Os estudantes, espalhados pela sala, devem fechar os olhos e se concentrarem no seu próprio corpo, sentindo a sua respiração e consciência corporal. Em silêncio, a professora deve dar algumas orientações:

- “Fechem os olhos e sintam a sua respiração”.
- “Sintam os pés firmes no chão, como se fossem raízes que se conectam à terra”
- “Concentrem em si mesmo.”
- “Imaginem que cada um de vocês é uma árvore e suas raízes, que são seus pés, estão conectados à terra, às suas origens”.

A professora pergunta que pensem em um lugar para que a árvore esteja plantada. “Que lugar é esse?”. Após alguns minutos, devem abrir os olhos e partilhar com a turma as sensações que tiveram e o lugar que pensaram.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala grande com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO

Participação e envolvimento nas atividades: o aluno contribuiu com as tarefas propostas, demonstrando empenho e buscando participar ativamente das dinâmicas propostas.

Disponibilidade corporal e prontidão: realizou as tarefas individuais com entusiasmo, mostrando-se disponível corporalmente e colaborando de forma efetiva para o bom andamento do trabalho em grupo.

PLANO DE AULA 05 – ENTRE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Temática: Identidade, Alteridade e Diversidade

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 3 aulas de 50 minutos

EMENTA

Investigação, através de jogos teatrais, dos conceitos de identidade e alteridade. Exploração das semelhanças e diferenças entre os colegas. Promoção da cooperação, escuta e concentração.

OBJETIVO GERAL

Fomentar a percepção do outro, estimular a diversidade e auxiliar no autoconhecimento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer as singularidades de cada aluno.
- Estimular o trabalho coletivo e colaborativo.
- Promover a empatia entre o grupo e o respeito às diferenças.

CONTEÚDO

Identidade individual e coletiva.

Expressividade criativa e imaginação criadora.

Expressão corporal, improvisação e relação espacial.

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Caminhando pelo espaço (10 minutos)

Os alunos devem caminhar livremente pelo espaço, percebendo o seu corpo, sua respiração e os colegas. Ao sinal da professora, todos param, se olham por alguns segundos e retomam a caminhada. A professora orienta o grupo de alunos a equilibrar a ocupação do espaço, evitando aglomerações e espaços vazios, como se fossem “copos” em uma bandeja que precisa estar equilibrada e bem distribuída, onde cada copo importa para o equilíbrio do grande grupo.

2. Corpo-escultor (30 minutos)

Os estudantes se espalham pelo espaço, em duplas, onde um fica de frente para o outro. Devem combinar, entre si, quem será o escultor e quem será o bloco de argila. Ao sinal da professora, o escultor começa a “modelar”, cuidadosamente o corpo do seu colega, guiando, com gentileza, a posição dos braços, pernas e cabeça. Quando as “esculturas” estiverem prontas, os escultores devem passear, silenciosamente pela sala, e ver as esculturas dos demais colegas. A sala transforma-se em uma galeria viva. Depois, inverte-se os papéis.

3. Encerramento da aula (10 minutos)

Os alunos serão convidados a sentarem no chão e formarem um círculo. Serão provocados a refletirem sobre algumas questões:

- “Como foi modelar o colega?”
- “Quais as sensações que surgiram ao modelar e ao ser modelado pelo outro?”
- “Você gostou de fazer esse exercício?”

Aula 2 (50 minutos)

1. Meu nome, minha identidade (10 minutos)

Os estudantes devem ficar em pé, dispostos em círculo, e ao sinal da professora, um aluno deve ir ao centro e falar seu nome em voz alta. O nome deve ser repetido três vezes pelo aluno, variando o ritmo, a tonalidade e a intenção.

2. Eu no lugar do outro (15 minutos)

Os alunos, em pé, dispostos em círculo, se olham em silêncio. A professora orienta que todos devem se observar atentamente. E, ao cruzar o olhar com um colega, deve trocar de lugar com essa pessoa, atravessando o círculo e sempre mantendo o olhar com o colega. Esse exercício deve ser feito em três etapas:

- a) Somente com o contato visual, onde a troca de lugar acontece somente com o olhar;
- b) Com a expressão facial, onde o aluno deve exercitar a sua expressão do rosto (sorrindo, fazendo caretas) e trocando de lugar com o colega;
- c) Com a expressão do corpo, onde o corpo se movimenta exageradamente convidando o outro colega a trocar de lugar.

O importante nos três momentos de troca é manter o olhar firme, concentrado e consciente no colega.

3. Não deixe a peteca cair (15 minutos)

Os estudantes devem se espalhar pelo espaço da sala e serão convidados a jogar peteca. Esse exercício consiste em não deixar a peteca cair, mantendo a peteca no ar o maior tempo

possível. A cada toque na peteca, o grupo deve contar em voz alta, estimulando a atenção e escuta coletiva. Se a peteca cair, recomeça do zero. Assim que o grupo já estiver coeso, pode-se inserir mais uma peteca, a fim de aumentar a complexidade do jogo.

4. Roda de conversa e palavra (10 minutos)

O encerramento se dará em uma grande roda de conversa, com o intuito de discutir e refletir sobre os exercícios realizados. Após, o grupo se levanta e num gesto de união, uma mão sobre a outra, devem dizer uma palavra que tenha a ver com a aula realizada.

Aula 3 (50 minutos)

1. Contando até 20 (10 minutos)

Os alunos devem ficar em pé, em círculo, e devem contar de um a vinte, sendo que não há combinação prévia e duas pessoas não podem falar ao mesmo tempo. Se dois estudantes falarem o mesmo número simultaneamente, o grupo deve recomeçar do zero.

Não há uma ordem a ser seguida e tanto um aluno pode falar o número mais de uma vez, como um outro estudante pode não falar nenhum número durante a rodada.

2. Formando imagens coletivas (15 minutos)

Os alunos andam livremente pela sala e ao sinal da professora devem formar objetos e/ou imagens a partir das palavras/temas sugeridas pela professora. Ao final de cada imagem, os estudantes devem desconstruir a forma criada coletivamente e voltar a caminhar livremente pelo espaço, aguardando a próxima palavra.

3. Siga o mestre (15 minutos)

Os estudantes devem ficar em pé, dispostos em círculo, e um aluno deve sair da sala por alguns instantes. A professora escolhe, em silêncio, quem será o líder daquela rodada e indica aos demais alunos (pode ser com um simples toque no ombro do aluno escolhido). O exercício consiste em o líder iniciar um movimento e o restante do grupo imitá-lo, discretamente, tentando não denunciar quem está guiando. O aluno que saiu da sala, deve retornar e se posicionar no centro do círculo, a fim de tentar adivinhar quem está guiando. O líder deve ir sempre mudando o movimento de forma sutil. O grupo deve colaborar para proteger o anonimato do líder, mantendo o olhar no conjunto e sincronizando os gestos com cuidado. O aluno terá três chances para tentar adivinhar. O jogo pode ser repetido até todos os alunos participarem, ou como líder ou como o “adivinha” no centro.

4. Encerramento da aula (10 minutos)

O fechamento da aula se dará com uma roda de conversa, com os alunos sentados em círculo, com o intuito de debater e discutir sobre as tarefas realizadas. Os alunos serão convidados a

partilharem sobre as sensações e emoções que tiveram com os jogos que foram executados por eles.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala grande com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO

Participação e envolvimento nas atividades: o aluno contribuiu com as tarefas propostas, demonstrando empenho e buscando participar ativamente das dinâmicas propostas.

Disponibilidade corporal e prontidão: realizou as tarefas individuais com entusiasmo, mostrando-se disponível corporalmente e colaborando de forma efetiva para o bom andamento do trabalho em grupo.

PLANO DE AULA 06 – MEU CORPO, MEU ESPAÇO

Temática: Autoconhecimento, identidade e autopercepção

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 1 aula de 50 minutos

EMENTA

Valorização do corpo do estudante e sua expressão. Diálogo e cooperação no trabalho coletivo. Escuta ativa e sensível. Cooperação e prontidão corporal.

OBJETIVO GERAL

Utilizar o corpo como forma de expressão e comunicação, valorizando as suas particularidades e características.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a autoestima e autoconhecimento do estudante;
- Valorizar as características e singularidades de cada aluno;
- Fomentar a criação colaborativa e a resolução de problemas de maneira criativa;

CONTEÚDO

Expressão corporal e improvisação.

Ludicidade e criação coletiva.

Autoconhecimento e autopercepção

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Caminhada pelo espaço com comando (10 minutos)

Os estudantes devem caminhar pelo espaço e ao sinal da professora todos realizam o comando proposto. Por exemplo: 1 - pular; 2 - dançar; 3 - formar duplas e caminhar de mãos dadas; 4 - andar em câmera lenta; entre outros. Os alunos realizam o comando e retomam a caminhada aguardando novo comando.

2. Caminhada pelo espaço com emoções (10 minutos)

Os alunos continuam caminhando pelo espaço e, ao sinal da professora, devem expressar as diferentes emoções propostas. A professora fala a emoção em voz alta e os alunos devem representá-la. Por exemplo: alegria, tédio, cansaço, raiva, surpresa, medo.

3. Estátua- tema (20 minutos)

A professora divide o espaço da sala em palco e plateia. E convoca seis estudantes a ficarem de costas para a plateia. A professora pensa em um tema e, ao sinal de uma palma, os estudantes devem se virar para a plateia e representar o tema proposto.

4. Roda de conversa (10 minutos)

No encerramento da aula, a professora deve provocar os alunos a discutirem e debaterem os exercícios propostos.

- “Como você se sentiu realizando os jogos propostos?”
- “Teve alguma dificuldade em algum exercício específico?”
- “É fácil se comunicar com o corpo?”

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala grande com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO

Participação e envolvimento nas atividades: o aluno contribuiu com as tarefas propostas, demonstrando empenho e buscando participar ativamente das dinâmicas propostas.

Disponibilidade corporal e prontidão: realizou as tarefas individuais com entusiasmo, mostrando-se disponível corporalmente e colaborando de forma efetiva para o bom andamento do trabalho em grupo.

PLANO DE AULA 07 – CORPO: PRESENÇA, POSTURA, PRONTIDÃO

Temática: Identidade, transformação e expressão corporal

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 3 aulas de 50 minutos

EMENTA

Desenvolvimento de habilidades de criação individual e coletiva, através de jogos teatrais e improvisacionais, tendo o corpo como principal instrumento.

OBJETIVO GERAL

Promover, através de dinâmicas e exercícios teatrais, a consciência crítica e o protagonismo juvenil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Utilizar o corpo como principal ferramenta de escuta, diálogo e comunicação não-verbal;
- Fomentar a percepção crítica de situações de opressão a partir de jogos e dinâmicas corporais;
- Promover a consciência e expressão corporal dos estudantes, auxiliando na busca do autoconhecimento;

CONTEÚDO

Jogos de imagem

Improvisação

Criação colaborativa

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Aquecimento corporal (10 minutos)

Os alunos, divididos em duplas, devem representar alguns esportes, porém sem tocar o colega. Por exemplo: pingue-pongue, voleibol, boxe, entre outros.

2. Roda de animais (10 minutos)

Os estudantes andam em círculo e a professora orienta alguns comandos, tais como: 1 – macaco; 2 – canguru; 3 – girafa; 4 – leão; 5 – gato. Os alunos devem obedecer a sequência e, ao sinal do número, representar o respectivo animal.

3. Jogos dos animais (30 minutos)

A professora delimita o espaço da sala, separando em palco e plateia. O grupo de alunos se divide em dois grupos: enquanto um grupo ocupa a plateia, o outro grupo vai ao palco para jogar. A professora escreve, em papéis dobrados, nomes de animais em pares, ou seja, machos e fêmeas (por exemplo: leão- leoa, cavalo-égua, abelha-zangão). Os papéis são distribuídos, aleatoriamente, para os alunos. O jogo consiste em cada animal achar o seu par. Em um primeiro momento, os alunos devem usar somente o corpo, explorando as características corporais de cada animal. Após um tempo, os sons podem ser introduzidos. Quando todos encontrarem seus pares, o grupo troca, quem estava na plateia vai para o palco, e vice-versa.

Aula 2 (50 minutos)

1. Diz que sim, diz que não (10 minutos)

Os alunos ficam dispostos em círculo e a professora inicia o jogo cantando a frase “Sempre quando eu falar sim, você vai falar não... Sim, sim, sim”. Os alunos devem responder, coletivamente, “não, não, não”. A professora vai alterando a frase: “Sim, não, sim”, e os alunos devem responder “não, sim, não”. Logo após, a professora pode ir andando pelo círculo e apontando individualmente cada aluno, para se ter a resposta individualmente.

2. Hipnotizando o colega (10 minutos)

Os estudantes formam duplas e ficam um de frente para o outro. Combinam entre si quem será o “hipnotizador” e quem será o “hipnotizado”. Não há toque físico. O aluno hipnotizador posiciona a palma da mão a cerca de 20 centímetros do rosto do seu parceiro, e o hipnotizado deverá seguir a mão com o rosto, sem jamais tocar no colega. A mão do colega vai criando diferentes movimentos, com variações de ritmo, velocidade e níveis. Após, troca os papéis.

3. Jogo do opressor/oprimido (30 minutos)

A professora delimita o espaço da sala, separando em palco e plateia. A professora chama dois alunos para dar início ao jogo. A professora escreve, em dois papéis dobrados, relações de poder, exemplo: professor/aluno, mãe/filho, patrão/empregado, entre outros. E os alunos deverão representar essa relação.

Aula 3 (50 minutos)

1. Caminhada em diferentes níveis (10 minutos)

Os alunos devem caminhar pela sala e, ao comando da professora, a caminhada será por níveis: 1- nível baixo; 2 – nível médio; 3 – nível alto.

2. Jogo do opressor/oprimido (30 minutos) – continuação da aula anterior

A professora delimita o espaço da sala, separando em palco e plateia. A professora chama dois alunos para dar início ao jogo. A professora escreve, em dois papéis dobrados, relações de poder, exemplo: professor/aluno, mãe/filho, patrão/empregado, entre outros. E os alunos deverão representar essa relação.

3. Roda de conversa (10 minutos)

A turma deve se reunir, sentados e em formato de um círculo, a fim de discutir sobre os exercícios executados nas aulas. O intuito aqui é lançar algumas provocações, estimulando o debate entre os alunos.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala grande com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.
- Pequenos pedaços de papéis

AValiação

AUTOAVALIAÇÃO: Os alunos terão que realizar uma autoavaliação referente aos exercícios propostos, explicando o exercício que mais gostaram e qual o jogo que tiveram mais dificuldades.

PLANO DE AULA 08 – O CORPO QUE BRINCA E APRENDE

Temática: Identidade e Expressão corporal

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 1 aula de 50 minutos

EMENTA

O corpo como ferramenta de expressão, comunicação e criação. O corpo em movimento, o corpo em repouso, o corpo do outro.

OBJETIVO GERAL

Estimular processos e dinâmicas que coloquem o corpo como suporte principal na criação individual e coletiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar a expressão corporal, auxiliando os estudantes a perceberem seu próprio corpo;
- Desenvolver a expressividade, a presença cênica e percepção do corpo no espaço;
- Demonstrar como o corpo pode ser vivo e potente no processo de ensino-aprendizagem;

CONTEÚDO

Expressão e prontidão corporal.

Improvisação e expressividade.

Relação espacial.

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Aquecimento com bola (10 minutos)

O grupo se dispõe em formato de círculo. O aluno A arremessa a bola para o aluno B e diz seu próprio nome. O aluno B arremessa para o aluno C dizendo seu próprio nome e assim por diante. Após todos participarem, os estudantes devem fazer nova rodada, mas ao arremessar a bola deverão dizer o nome daquele para quem arremessou, e assim sucessivamente. Quando todos já tiverem participado, a fim de deixar o jogo mais complexo, aquele que estiver com a

bola arremessa para um colega dizendo o nome de outro colega, o que recebeu a bola deve passá-la para esse colega. Por exemplo: a aluno A arremessou a bola para o aluno B, dizendo o nome do aluno C. Então o aluno B deve arremessar a bola para o aluno C e dizer o nome do aluno D, e assim por diante.

2. Aquecimento com corda (10 minutos)

A professora auxiliada por um aluno deve trilhar a corda e os estudantes devem passar por ela dando um pulo. Após todos participarem, formam duplas e as duplas, em sincronia, devem passar pela corda dando um pulo. Pode ser feita a modalidade de tentar passar a corda direto, sem precisar pular. Pode ser feito individualmente ou em duplas.

3. Correndo do inimigo, protegendo o amigo (10 minutos)

Os alunos se espalham pelo espaço. Cada estudante escolhe “mentalmente” um colega como “inimigo” e outro como “amigo”. Ao sinal da professora, todos devem tentar se afastar do inimigo e proteger o amigo. Em determinado instante, a professora pede que todos parem e elege alguns alunos para perguntar: “Fulano, aponte um colega e diga quem ele elegeu como inimigo e como amigo”.

4. Imagem- viva (20 minutos)

A professora divide o espaço da sala em palco e plateia e solicita que os estudantes se dividam em grupos de quatro participantes. Cada grupo escolhe, entre si, quem será o primeiro a entrar em cena. Na vez de cada grupo, o colega escolhido do respectivo grupo forma uma imagem com o corpo, como se fosse uma escultura. Logo após, os outros três colegas do grupo entram em cena, um de cada vez, e complementam, em silêncio, a imagem inicial, utilizando apenas o corpo. Em seguida, o restante dos alunos, que estão na plateia, a partir da observação da imagem devem discutir coletivamente o que ela representa.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala grande com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO

Participação e interação: contribui com a aula, mostrando entusiasmo e disponibilidade nas tarefas propostas.

Colaboração individual e coletiva: respeita o professor e os colegas, auxiliando no trabalho em grupo.

Reflexão e debate: contribui com discussões e reflexões críticas nos debates propostos pela professora.

PLANO DE AULA 09 – QUEM É MEU PERSONAGEM?

Temática: Criação de personagem

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 1 aula de 50 minutos

EMENTA

Desenvolvimento de personagens teatrais, com foco nos aspectos físicos e emocionais. Exploração corporal e vocal. Estímulo à imaginação, criatividade e memória dos estudantes.

OBJETIVO GERAL

Estimular, através da improvisação e de jogos teatrais, a imaginação dos alunos na construção do personagem ancestral.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar o trabalho individual e coletivo na construção de personagens;
- Estimular o movimento corporal e a expressão vocal;
- Realizar cenas improvisadas a fim de auxiliar o estudante na construção do seu personagem;

CONTEÚDO

Jogos improvisacionais

Criação de personagem

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Caminhada em diferentes níveis (10 minutos)

Os estudantes serão convidados a andar pelo espaço explorando os diferentes níveis: baixo, médio e alto.

2. Gestos do personagem (15 minutos)

Os estudantes caminham pelo espaço e, ao sinal da professora, criam três gestos do personagem. Ao comando da professora, todos param imediatamente e, um por vez, será chamado e caminhará pelo espaço, sozinho, realizando os gestos criados.

3. Cenas em duplas (15 minutos)

Os alunos, separados em duplas, devem combinar, entre si, uma pequena cena utilizando os gestos criados dos personagens. Após, realizam pequenas apresentações, sem uso da fala, para os demais alunos.

4. Conduzindo outro personagem (10 minutos)

Os estudantes, em duplas, combinam entre si, quem será conduzido primeiro. Ao sinal da professora, o jogo se inicia. O parceiro da dupla colocará a sua mão direita nas costas do colega e a mão esquerda segurará a mão do colega, auxiliando na condução. Pode-se usar ritmos e velocidades diferentes na condução. Após, invertem-se os papéis.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala grande com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO

Participação nas atividades: o aluno participou e se envolveu efetivamente nas tarefas propostas.

Trabalho coletivo: o aluno demonstrou respeito com o colega e contribuiu para o trabalho em grupo.

Escrita sobre o personagem: os alunos serão incentivados a começarem a escrever sobre o personagem que estão começando a criar.

PLANO DE AULA 10 – ONDE O MEU PERSONAGEM ESTÁ?

Temática: Criação de personagem

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 1 aula de 50 minutos

EMENTA

Exploração do ambiente onde o personagem vive. Relação do personagem com objetos, espaços e cenários.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver a relação espacial e interação do personagem com o ambiente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a consciência espacial do personagem e sua relação com o ambiente;
- Estimular a criação de cenários fictícios;
- Fomentar cenas improvisadas baseadas em mudanças de ambiente;

CONTEÚDO

Jogos improvisacionais

Criação de personagem

Exploração de diferentes ambientes

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Caminhada pelo espaço com comandos (10 minutos)

Os alunos se espalham pela sala e começam a caminhar livremente. A professora irá sugerir diferentes ambientes e os alunos deverão seguir os comandos: caminhando na chuva; caminhando em uma feira lotada; caminhando em pedras; caminhando em brasas, entre outros.

2. Transformando o ambiente (15 minutos)

A professora delimita o espaço da sala em palco e plateia. Os estudantes, em duplas, se encontram em um mesmo cenário e precisam interagir com aquele ambiente. Pode ser

acrescido mais personagens ao mesmo ambiente. Exemplo: ônibus lotado; recreio; dia de prova; liquidação de brinquedos em uma loja, entre outros.

3. Onde estou? (25 minutos)

A professora delimita o espaço da sala em palco e plateia. Os alunos se dividem em duplas e combinam, previamente, um local/lugar. Não podem falar para os demais alunos. Uma dupla por vez deve representar o local escolhido e os demais alunos devem adivinhar.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala grande com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO

Participação nas atividades: o aluno participou e se envolveu efetivamente nas tarefas propostas.

Trabalho coletivo: o aluno demonstrou respeito com o colega e contribuiu para o trabalho em grupo.

Escrita sobre o local dos personagens: os alunos serão incentivados a escreverem sobre o local onde mora esse personagem, quais as características desse ambiente.

PLANO DE AULA 11 – O QUE MEU PERSONAGEM ESTÁ FAZENDO?

Temática: Oralidade, identidade e cultura

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 1 aula de 50 minutos

EMENTA

Investigação de possíveis ações que o personagem possa realizar. Exploração de movimentos, intenções e reações que representem possíveis ações em diferentes contextos.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver diferentes ações dos personagens através de jogos teatrais e improvisacionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar, através de exercícios teatrais, ações que se referem ao contexto do personagem.
- Trabalhar intenção, emoção e interação entre os personagens, por meio das ações;
- Contribuir com o desenvolvimento da escuta, imaginação e criatividade dos alunos;

CONTEÚDO

Criação de personagens

Jogos improvisacionais

Ação e reação do personagem

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Aquecimento com ações (10 minutos)

Os alunos se posicionam em pé, em círculo. Um aluno, por vez, se posiciona no centro do círculo e executa uma ação. Após, volta ao seu lugar. Todos devem participar.

2. Transformando o objeto (15 minutos)

Os estudantes se mantêm em círculo e a professora coloca na roda um objeto. Esse objeto deverá ser transformado em outro. A professora irá sugerir que se faça uma ação com o objeto transformado. O jogo termina após todos participarem.

3. O que estou fazendo? (25 minutos)

A professora delimita o espaço da sala em palco e plateia. A professora chama um aluno por vez para realizar uma ação. Os demais deverão adivinhar qual foi a ação realizada. A cena pode acontecer em duplas também.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala grande com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO

Participação nas tarefas propostas: o aluno participou ativamente das dinâmicas propostas, com entusiasmo e atenção.

Contribuição para o trabalho individual/coletivo: o aluno contribui com narrativas orais e demonstrou respeito e escuta com o trabalho do colega.

Escrita sobre as ações dos personagens: os alunos serão incentivados a escreverem sobre as ações do personagem, o que ele gosta de fazer, o que não gosta, tem algo que se repete, uma característica forte, uma ação rotineira, entre outros.

PLANO DE AULA 12 – HISTÓRIAS QUE OS OUTROS CONTAM

Temática: Oralidade, identidade e cultura

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 3 aulas de 50 minutos

EMENTA

Promoção da oralidade, escuta ativa e construção de narrativas, reconhecendo e valorizando as tradições orais.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver a oralidade, através da contação de histórias, estimulando a imaginação e criatividade dos estudantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a imaginação através da criação de histórias orais;
- Promover a reflexão das narrativas individuais e coletivas;
- Fomentar a escuta e percepção do colega;

CONTEÚDO

Narrativas orais e criação de personagens

Improvisação e interpretação

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Caminhada pelo espaço com comandos (10 minutos)

Os estudantes devem se espalhar pelo espaço e começam a caminhar, em ritmo normal. Ao sinal da professora, todos param imediatamente e somente dois alunos por vez podem caminhar. O jogo segue com trocas, no entanto, não se pode ter mais de dois alunos caminhando no espaço.

2. Histórias que os outros contam (20 minutos)

Os alunos, em duplas, devem se espalhar pelo espaço da sala. Sentados, um de frente para outro, combinam-se entre si quem vai iniciar. O jogo consiste em um contar para o outro uma história, pode ser real ou inventada. O importante é que tenha início, meio e fim.

3. Partilha com a turma (20 minutos)

Os alunos, em círculo, devem partilhar com a turma as histórias que ouviram. Cada dupla fará um resumo rápido da história do colega para a turma toda.

Aula 2 (50 minutos)

1. Choquinho (10 minutos)

Os estudantes, em círculo, cada aluno deve receber e passar um pulso – “choquinho” - que consiste em receber um aperto de mão e repassar o aperto de mãos para o colega.

2. Criando frases (20 minutos)

Os estudantes devem criar uma frase para os seus personagens (que estão sendo criados). Ao sinal da professora, os alunos caminham pelo espaço falando as frases dos personagens. Ao comando da professora, todos param imediatamente e a professora vai escolhendo, um de cada vez, a andar sozinho pelo espaço falando a frase.

3. Cenas improvisadas (20 minutos)

A professora delimita o espaço da sala em palco e plateia. Os alunos formam duplas e criam pequenas cenas com as frases criadas.

Aula 3 (50 minutos)

1. Contar até 20 (10 minutos)

Os alunos devem ficar em pé, em círculo, e devem contar de um a vinte, sendo que não há combinação prévia e duas pessoas não podem falar ao mesmo tempo. Se dois estudantes falarem o mesmo número simultaneamente, o grupo deve recomeçar do zero. Não há uma ordem a ser seguida e tanto um aluno pode falar o número mais de uma vez, como um outro estudante pode não falar nenhum número durante a rodada.

2. Frases sendo ditas (30 minutos)

Essa dinâmica é uma continuação do exercício da aula anterior. Os alunos, em círculo, devem falar a frase em voz alta com três intenções diferentes. Após a turma toda participar, a professora delimita o espaço em palco e plateia e divide a turma em dois grandes grupos. O primeiro grupo se posiciona no palco, agrupados, e a professora vai apontando, um aluno por vez, que deverá falar a sua frase. Após, troca-se os grupos.

3. Roda de conversa e palavra (10 minutos)

Ao final, o grupo se reúne em círculo para discutir as propostas trabalhadas na sala. Algumas provocações podem ser feitas: “Está sendo difícil construir um personagem?”; “Qual a maior dificuldade enfrentada?”.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala grande com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO

Participação nas tarefas propostas: o aluno participou ativamente das dinâmicas propostas, com entusiasmo e atenção.

Contribuição para o trabalho individual/coletivo: o aluno contribuiu com narrativas orais e demonstrou respeito e escuta com o trabalho do colega.

PLANO DE AULA 13 – ESCRIVENDO MEU PERSONAGEM ANCESTRAL

Temática: Criação de um personagem inspirado em um ancestral.

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 3 aulas de 50 minutos cada

EMENTA

Criação de um personagem, tendo como inspiração alguma memória, lembrança ou uma pessoa importante para o estudante.

OBJETIVO GERAL

Estimular a imaginação e criatividade, sobretudo o entendimento sobre ancestralidade, através da criação e caracterização de um personagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver um personagem que pode representar os antepassados dos alunos;
- Criar cenas improvisadas, partindo do encontro dos diferentes personagens;
- Investigar e refletir sobre ancestralidade, identidade, cultura e memória;

CONTEÚDO

Criação de personagens

Improvisação e interpretação

Oralidade

METODOLOGIA

Aulas 1, 2, 3 (50 minutos)

Durante três tempos de aula, os alunos trabalharão, ao mesmo tempo, em sala de aula, na escrita do seu personagem ancestral. Os estudantes serão orientados a refletir sobre as práticas realizadas em sala de aula e serão convidados a criarem o seu personagem ancestral. O personagem pode ser uma pessoa real (alguém da família, da comunidade) ou ser inventado. Os alunos devem criar o personagem e suas características.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala de aula da turma, com cadeiras.
- Caderno, folhas, lápis de escrever.

AVALIAÇÃO

Entrega dos materiais para análise e avaliação da professora.

PLANO DE AULA 14 – ENCONTRO DOS PERSONAGENS

Temática: Improvisação com personagens

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

EMENTA

Experimentação, a partir de pequenas improvisações, dos personagens criados pelos alunos.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver pequenas cenas improvisadas com os personagens ancestrais criados pelos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Experimentar a interação entre os personagens;
- Conceber diferentes maneira de interpretar, explorando corporalmente o personagem criado;
- Criar diferentes situações cênicas onde os personagens se encontram;

CONTEÚDO

Investigação dos personagens

Improvisação e interpretação

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

1. Andando como o personagem (20 minutos)

Os alunos se espalham pela sala e experimentam a forma de andar do personagem, os seus trejeitos. Ao sinal da professora, um personagem deve cumprimentar o outro e retomam a caminhada. Ao novo sinal da professora, os personagens se encontram, com o colega mais próximo, e começam uma pequena conversa. Após, retomam a caminhada. Deve-se fazer mais alguns encontros para que os alunos tenham mais conversas.

2. Encontros de ancestralidade (30 minutos)

Na sequência, a professora delimita o espaço palco-plateia e os alunos formam pequenos grupos, combinando, entre si, uma breve cena improvisada.

Aula 2 (50 minutos)

1. Partilhamento de histórias (40 minutos)

Os alunos ficam dispostos em círculo, sentados, e a professora deve chamar, um por vez, para se posicionar no centro do círculo e narrar o seu personagem, compartilhando a sua história com os demais. Todos devem participar.

2. Roda de conversa (10 minutos)

Ao final da aula, todos devem se sentar no chão, em círculo, a fim de debater como está sendo todo o processo de criação e interação. Algumas questões possíveis: “Como foi se expressar corporalmente como o seu personagem?”; “Alguma história ou fala de outro personagem te marcou?”; “Você está se sentindo mais criativo?”.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala com espaço, sem cadeiras.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO

Participação e engajamento nas propostas: o aluno demonstra esforço no cumprimento das atividades.

Interação nos encontros: o estudante se disponibiliza para cumprir as dinâmicas propostas, com criatividade e entusiasmo.

PLANO DE AULA 15 – EXPRESSÃO CULTURAL DOS PERSONAGENS

Temática: Oralidade e ancestralidade

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 1 aula de 50 minutos cada

EMENTA

Desenvolvimento de uma manifestação cultural do personagem criado, através da utilização de diferentes elementos.

OBJETIVO GERAL

Criar uma expressão cultural do personagem ancestral, através de um poema, uma música, uma dança, uma contação de histórias, entre outros.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer os elementos culturais que formam a identidade dos personagens criados;
- Identificar as características culturais de cada personagem criado;
- Valorizar as memórias, lembranças, afetos e identidade dos alunos;

CONTEÚDO

Ancestralidade e memória

Oralidade

Elementos da cultura

METODOLOGIA

Aula 1 (50 minutos)

Esta aula será realizada na sala de aula da turma, onde os alunos deverão escrever uma manifestação cultural dos personagens criados. Essa expressão artística pode se dar em formato de poema, música, relato, contação de histórias, uma crença, uma sabedoria popular, entre outros.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala de aula com cadeiras.
- Cadeiras e/ou folhas, lápis de cor

AVALIAÇÃO

Entrega do material para análise e avaliação da professora.

PLANO DE AULA 16 – GRAVAÇÃO DOS PERSONAGENS ANCESTRAIS

Temática: Produção audiovisual

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

EMENTA

Promoção da produção audiovisual, oportunizando os estudantes a trabalharem com diferentes linguagens artísticas e promovendo o registro daquilo que foi produzido por eles.

OBJETIVO GERAL

Realizar a gravação audiovisual, com posterior edição, dos personagens criados pelos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a expressividade dos estudantes através da criação audiovisual.
- Registrar os elementos culturais dos personagens criados;
- Fomentar a desinibição, valorizado o potencial artístico de cada aluno;

CONTEÚDO

Produção audiovisual

Expressão visual

METODOLOGIA

Aulas 1 e 2 (50 minutos)

A gravação dos personagens acontecerá em diferentes espaços da escola, através do celular da professora. Os estudantes podem trazer adereços dos personagens, caso queiram. No registro, os estudantes serão orientados a contra um pouco do seu personagem e falar sobre a expressão cultural que representa o personagem.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Diferentes espaços da escola
- Celular da professora

AVALIAÇÃO

Participação e envolvimento na produção audiovisual.

PLANO DE AULA 17 – MOSTRA “MEU PERSONAGEM ANCESTRAL”

Temática: Expressão cultural e artística

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

EMENTA

Exibição e análise do vídeo referente aos personagens ancestrais criados pelos alunos, a fim de fomentar o reconhecimento do trabalho realizado por eles, reforçando a importância de práticas pedagógicas que proporcionem o protagonismo juvenil.

OBJETIVO GERAL

Exibir o vídeo editado da gravação dos personagens ancestrais criados pelos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Valorizar a imaginação e expressividade artística dos alunos;
- Promover momentos de afeto e respeito mútuo entre os colegas;
- Estimular a escuta ativa e sensível sobre diferentes histórias e culturas presentes na turma;

CONTEÚDO

Exibição e análise dos vídeos

METODOLOGIA

Aulas 1 e 2 (50 minutos)

Os alunos serão convidados a assistir o vídeo com o registro dos seus personagens ancestrais. Após a exibição, será realizado um debate com a turma referente a todo o processo realizado.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Sala de vídeo.
- Televisão, com acesso à internet

AVALIAÇÃO

Participação na atividade: presença do aluno na atividade proposta.

Interesse e reflexão: envolvimento nas discussões propostas e respeito durante a exibições do vídeo.

Link Complementar

- Conhecendo o CIEP 220 – Yolanda Borges e a turma 901
<https://youtu.be/YMni1EhWMag>
- Mostra “Meu Personagem Ancestral”
<https://youtu.be/iuaRpD7CK5g>