



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
**UNIRIO - PPGEAC**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE ARTES  
CÊNICAS, NO UNIVERSO DO DOM WALMOR**

**MARIA APARECIDA MOREIRA**

Rio de Janeiro

Julho de 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**UNIRIO – PPGEAC**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS -  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE ARTES  
CÊNICAS, NO UNIVERSO DO DOM WALMOR**

**MARIA APARECIDA MOREIRA**

Dissertação submetida 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 grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade

Rio de Janeiro

Julho de 2016



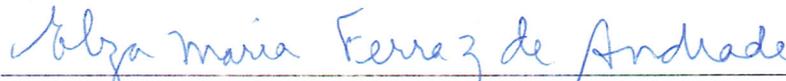
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO  
Centro de Letras e Artes - CLA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

**“DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE ARTES CÊNICAS,  
NO UNIVERSO DO DOM WALMOR”**

por  
Maria Aparecida Moreira

**Dissertação de Mestrado**

BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elza Maria Ferraz de Andrade - Orientadora



Prof. Dr. Adilson Florentino da Silva (UNIRIO)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)



Prof. Dr. Henrique Buarque de Gusmão (UFRJ)

A Banca Considerou a Dissertação: Aprovada

Rio de Janeiro, RJ, em 18 de julho de 2016

## **DEDICATÓRIA**

Para Mamãe: Dona Iêza. Por seu amor incondicional, e simplesmente por tudo.

Para Miguel Arcanjo e Madara Luiza: Meu rei e minha rainha. Filhos amados por quem eu me tombo.

Para o meu pai (in memória), primeiro artista que vi na vida...  
inspiração eterna

Aos meus ancestrais

## **Agradecimentos**

À Professora Elza de Andrade, minha orientadora. Pelo nosso reencontro, pela inspiração na arte de ensinar arte, pela confiança, amizade, respeito, incentivo, disciplina e comprometimento.

A Itamar Vital, meu companheiro de vida. Amor materializado em forma de amor. Pela compreensão, paciência e parceria em tudo.

À minha irmã Heloisa Moreira. Por tanta generosidade e amor.

Ao professor Adilson Florentino pelo reencontro, amizade e confiança, que me direcionou para este lugar de mestre.

À professora Marina Henriques, pelo primeiro encontro, pela generosidade, pela troca, pela afinidade e confiança.

Aos professores do PPGAC pelas primeiras orientações, especialmente Jussara Trindade por toda dedicação e palavras de incentivo.

À amiga, Maria Clara Wasserman, pela sua doação, sabedoria e generosidade.

Aos queridos colegas do mestrado. Especialmente Luiz Felipe Perinei, amigo e parceiro de tantos momentos de descontração; Clarisse Cruz Terra, pela docilidade, confiança, incentivo, risadas, sensatez e amizade; Rosane Campello, por tantos incentivos e credibilidade;

Helen Sarapect, que me levou para o universo de Boal; e Cachalote Mattos pela generosidade no compartilhamento de projetos.

Aos meus alunos, motivo desta minha caminhada.

Aos diretores e coordenadores do Colégio Dom Walmor, que sempre me permitiram tudo, em nome da arte.

Às mulheres negras da minha família e do meu Brasil, pela falta desta oportunidade.

Agradeço ao meu mestre, Dr. Daisaku Ikeda. Pela sabedoria, exemplo e humanidade. Pelos incentivos diários para a nossa revolução humana. E por sua luta pela criação de valores humanos e pela construção de um mundo melhor.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta o percurso de experiências no campo da Educação, Arte e Cultura, durante o período de três anos (2013-2015), no ensino de artes cênicas, no Colégio Dom Walmor, situado no município de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro. Apresenta o processo metodológico durante este período a partir da interseção dos jogos teatrais, do cinema, da dramatização de músicas, das idas ao teatro, das técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, da *performance*, e das idéias de Paulo Freire para a construção de sujeitos autônomos e emancipados. Apresenta ainda a contribuição da cultura indígena para apreciação da cultura do outro e, da cultura negra, para o reconhecimento e fortalecimento da identidade, imprescindíveis para o processo da cidadania e da construção cênica.

**Palavras-chave:** Ensino Artes Cênicas, Arte Emancipatória, Cultura Indígena, Cultura e Identidade Negra.

## ABSTRACT

This dissertation presents the course of experiences on the fields of Education, Art and Culture during the period of three years (2013-2015) for the teaching of performing arts, on the Dom Walmor High School, in the city of Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Its methodological process during this period is presented by the intersection of theatrical games, movies, music dramatization, theatre trips, the techniques of Theatre of the Oppressed by Augusto Boal, Performance, and Paulo Freire's ideas to build autonomous and emancipated subjects. More, it presents the contribution of Indigenous culture towards appreciation of the other, and of Black Culture, towards the recognition and strengthening of identity, essential to the process of citizenship and scenic construction.

**Keywords:** Performing Arts Teaching; Emancipatory Art; Indigenous Culture; Black Culture and Identity.

## LISTA DE FOTOS

Foto 01	Entrada do Colégio Dom Walmor	16
Foto 02	Invasão na escola, detalhe do furo na parede	23
Foto 03	Apresentação da aluna Camila Camargo	24
Foto 04	Filme “O Garoto” de Charles Chaplin	58
Foto 05	Filme “Luzes da Ribalta” de Charles Chaplin	59
Foto 06	Espetáculo “Noel, o Feitiço da Vila”	81
Foto 07	Espetáculo “Cabaré Dulcina”	82
Foto 08	Programa da peça “Lima Barreto ao Terceiro Dia”	85
Foto 09	Programa da peça “O Olimpo Carioca”	85
Foto 10	Alunos do 9º ano. Exercícios de Teatro-Imagem	97
Foto 11	Alunos do 9º ano. Exercícios de Teatro-Imagem	97
Foto 12	Alunos do 9º ano. Exercícios de Teatro-Imagem	98
Foto 13	Artesanato da Tribo Fulni-ô	110
Foto 14	Apresentação da dança indígena da Tribo Fulni-ô	113
Foto 15	Participantes do Projeto Cultural “Festa”, no Teatro Young Vic, Londres	120
Foto 16	Máscaras africanas confeccionadas pelos alunos	130
Foto 17	Alunos confeccionando máscaras africanas	130
Foto 18	Alunos confeccionando máscaras africanas	131
Foto 19	Produção de “manchetes jornalísticas”. Projeto “Que negro é este?”	137
Foto 20	Oficina de bonecas de pano Abayomi	148
Foto 21	Atriz Mariah da Penha e alunos no projeto “Que negro é este?”	148
	ANEXO – Fotos Diversas	160

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>02</b>
<b>Capítulo 1 – ADUBANDO A TERRA</b>	<b>16</b>
1.1.Desbravando o Parque Flora	<b>16</b>
1.1.1. Guerra do Tráfico 1 x Jovem Estudante 0 – um jogo perdido	<b>21</b>
1.1.2. Pra chegar ao Dom Walmor... EU VOU DE TUDO!	<b>24</b>
1.2. Jogo e Teatro	<b>28</b>
1.3. Introduzindo os jogos de Viola Spolin	<b>33</b>
1.3.1. A estrutura funcional dos Jogos Teatrais, segundo Viola Spolin	<b>35</b>
1.4. As primeiras experiências com os jogos teatrais... Ninguém esquece	<b>40</b>
1.4.1. A estrutura funcional do Jogo Dramático, segundo Jean-Pierre Ryngaert	<b>43</b>
1.5. Uma segunda experiência – A turma 702	<b>46</b>
<b>Capítulo 2 – O TEATRO COMO ARTE EMANCIPATÓRIA</b>	<b>49</b>
2.1. Para a construção de sujeitos emancipados	<b>49</b>
2.2. Uma aliança com o cinema: “Os escritores da liberdade” inspirando a formação de sujeitos emancipados	<b>50</b>
2.2.1. Em cena com Charles Chaplin	<b>56</b>
2.3. Ampliando a bagagem teatral	<b>63</b>
2.3.1. Dramatizações musicais na ação cênica	<b>66</b>
2.4. Os “sujeitos da experiência”	<b>71</b>
2.4.1. O desafio de imaginar histórias	<b>73</b>
2.5. A experiência de ir ao teatro – 1, 2, 3, 4 vezes	<b>77</b>
2.5.1. O sujeito espectador da cena teatral – Rumo ao teatro	<b>79</b>
2.5.2. Do outro lado do Parque Flora	<b>86</b>

2.6. Em busca de um teatro político e emancipatório: Paulo Freire e Augusto Boal intermediando a cena	<b>89</b>
2.7. Experimentando o Teatro do Oprimido na sala de aula	<b>95</b>
2.8. Uma oficina na escola: “Virando o jogo da violência, através dos jogos teatrais”	<b>100</b>
<b>CAPÍTULO 3 – SEMEANDO A CULTURA DO OUTRO: ARTE INDÍGENA E ARTE NEGRA</b>	<b>108</b>
3.1. Em cena com o índio – Projeto Cultural – “Índios, quem são eles?”	<b>108</b>
3.1.2. O que pensamos ou sabemos sobre os índios?	<b>108</b>
3.1.3. Exposição etnográfica	<b>109</b>
3.1.4. Um dia de índio: A tribo Fulni-ô, nas terras do Dom Walmor	<b>110</b>
3.1.5. Arte e performance indígena	<b>112</b>
3.2. Arte e Cultura negra... Entrecortando caminhos	<b>115</b>
3.2.1. Preconceito racial no Brasil?	<b>117</b>
3.2.2. Pelos caminhos da Educação e da Arte Negra	<b>119</b>
3.2.3. Arte negra na sala de aula: A professora “macumbeira” chegou	<b>122</b>
3.2.4. A lei 10.639/03 na práxis artística	<b>126</b>
3.2.5. A performance Negra propiciando o conhecimento: Projeto cultural <i>Que Negro é este?</i>	<b>127</b>
3.2.6. Jogo, imagem e negritude	<b>138</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>155</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>160</b>
1. Fotos	<b>160</b>
2. Depoimentos dos Alunos	<b>165</b>
3. DVD da oficina “Virando o jogo da violência, através dos jogos teatrais”	Encarte

## APRESENTAÇÃO

Meu chamado para a arte começou na minha mais tenra idade. Um dos meus passatempos preferidos era brincar de teatro. Nasci e cresci em Sabará (Minas Gerais) uma cidade cercada de montes e vales verdes por todos os lados. Minha casa, no topo da montanha era ornada por um imenso ipê amarelo que, nos meses de agosto e setembro, reluzia numa gigante esfera de amarelo-ouro podendo ser avistado de várias partes da cidade. Aquele ipê fora referência do aniversário de muitas crianças do bairro. O contraste entre aquele tom de amarelo, o verde das montanhas, e o azul do céu mexia com a minha imaginação.

Muito cedo percebi que a arte, através da minha imaginação, é que poderia me levar a transpor aquelas montanhas e adentrar o outro lado daquela massa azul chamada de céu. O meu pai, um músico brilhante, embalava minhas tardes afinando os seus instrumentos, muito bem dominados por ele: flauta, saxofone, clarinete, violão e cavaquinho. Para todas as minhas perguntas, ele sempre respondia filosoficamente com uma única resposta, porém sem me dar a certeza de nada. Somente indagações. Meu pai tocava num clube da cidade, o “Cravo Vermelho”, onde negros não podiam entrar para desfrutar da vida social. Minha cidade me mostrou muito cedo que os lugares permitidos aos negros em nossa sociedade são restritos. Talvez os preconceitos percebidos e vivenciados em minha infância, despertaram em mim uma grande necessidade de romper barreiras impostas pela segregação racial, me posicionar no mundo e utilizar a arte como um agente de transformação política e social, principalmente para os meus pares.

Meu sonho de infância era ser artista. Queria tocar piano. Queria ser bailarina. Queria ser atriz. Mas o amor imenso da minha mãe, no sentido de me proteger do sistema me sinalizou que não havia lugar pra mim naquela sociedade racista. Não tínhamos dinheiro para comprar um piano. E em meados da década de 70, não se viam bailarinas ou atrizes negras com destaque no cenário artístico brasileiro. Lembro-me quando o ator televisivo, Jaime Barcelos, conhecido do grande público pelo seu trabalho em novelas da extinta TV Tupi, foi a Belo Horizonte dar um curso/oficina de teatro. Aquele feito foi amplamente divulgado na TV local. No auge da minha adolescência, talvez 13 ou 14 anos, meus olhos brilharam diante daquela oportunidade. Ao indagar à

minha mãe sobre a possibilidade de participar daquele curso, ela docemente me explicou: “Minha filha, aquilo lá não é pra gente. Não vai ter lugar lá procê”. A exclusão do negro estava explícita em vários seguimentos da sociedade.

Porém, tão logo pude levantar meu próprio vôo, parti em busca dos meus sonhos: ser artista pelo viés do teatro. Entendia a arte como uma forma de libertação, e pra mim, somente ela poderia me levar a romper com quaisquer formas de opressão e/ou limitação. Eu estava certa. Tão logo em tornei artista na capital mineira, fui premiada melhor atriz coadjuvante em meu primeiro espetáculo profissional. Na plateia os olhos da minha mãe brilhavam de orgulho, sabendo que doravante eu já saberia me defender. Depois ganhei outras capitais, outros espaços, conhecimento, empoderamento e fortalecimento. Até que chegou o dia que ganhei os palcos de outros países. E andei de avião pela primeira vez em direção a outro continente. A imaginação que nutri através das paisagens naturais da minha infância, quando me transportavam para dentro do “céu”, estava agora se materializando.

A arte me levou a descobrir um “céu” de novas culturas, lugares, possibilidades e principalmente, de mim mesmo. Sou atriz, diretora, produtora e professora de teatro. O trabalho desenvolvido por anos no âmbito social me levou de volta às minhas origens, à minha infância, às barreiras sociais e raciais ainda impostas às comunidades negras em pleno século XXI. Estamos em 2016. Este trabalho não se esgota. E os desafios são o que me alimenta.

## **INTRODUÇÃO**

Fevereiro de 2013. Início do ano letivo no Colégio Estadual Dom Walmor, em Nova Iguaçu. Com o coração tomado de grande entusiasmo e expectativa lá fui eu, para o meu primeiro dia como professora efetiva de Artes Cênicas.

O colégio está localizado no Bairro Parque Flora, região periférica de Nova Iguaçu, que é um município do estado, situado na região da Baixada Fluminense e faz parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

No primeiro dia, gastei cerca de três horas para chegar ao local de trabalho, debaixo de um calor escaldante. O bairro chama logo a atenção pela aridez do local, a falta de praças, de espaços de lazer, a falta de verde, e pela existência de uma grande

quantidade de igrejas evangélicas. Esta mesma aridez também se faz presente na escola: pela falta de cores em seus muros sujos e cinzentos, pela falta de verde, jardins e flores, árvores e sombras, e espaços adequados para socialização, para vivências e experiências artísticas.

Como artista, sempre ansiosa pela possibilidade de intervenção da arte em todos os espaços de convivência, senti uma mistura entre desafio e desânimo, confrontados, ao mesmo tempo, por um breve entusiasmo diante da oportunidade de preencher aquele espaço com a energia de corpos inquietantes movidos pela arte. Lecionar artes cênicas naquele espaço se tornaria um instrumento relevante para a construção de sujeitos críticos dispostos a proporcionar as respectivas transformações daquele cenário. Meu primeiro desejo foi ocupar todos aqueles espaços vazios com cores, tintas, traçados, desenhos, performances, teatro, música, ritmos, sons, jardins, plantas e a possibilidade de revelar muitos artistas que, com certeza, estavam escondidos debaixo daqueles olhares de interrogação voltados para a nova professora. E foram talvez aqueles olhares que me instigaram e me fortaleceram a enfrentar tamanho desafio. Em minha bagagem profissional, carrego longos anos de experiência como coordenadora de oficinas de teatro em projetos sociais. Deste modo, houve uma grande familiaridade com aqueles alunos, em sua maioria afro descendentes, e uma certeza de que não haveria dificuldades ou resistência da parte deles para uma nova proposta de trabalho.

Parafraseando Libâneo (1986, p.3) uma prática escolar é baseada nas condições que garantem o trabalho do educador, não se restringindo esta prática a questões estritamente pedagógicas; uma vez que a escola cumpre um papel social, a prática docente é impulsionada por fatores sociopolíticos que por sua vez, agrupam diferentes concepções de homens e sociedade, bem como diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, objetivos, etc. Assim, cada professor é quem vai selecionar e organizar a melhor técnica pedagógica numa ressonância com os pressupostos teórico-metodológicos. Segundo Libâneo

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola, ou transmitidas pelos colegas mais velhos... Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última

tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram. (LIBÂNEO, 1986, p.3).

No que tange ao ensino de artes cênicas, as tendências progressistas apresentam pressupostos teóricos que muito se aproximam do ideal de uma prática artística educativa. De acordo com Libâneo (1986, p.11) a tendência liberal renovada progressista propõe uma adequação das necessidades individuais dos alunos ao meio social, propiciando experiências que satisfaçam em um só tempo os interesses dos alunos e as exigências sociais. Os conteúdos de ensino são estabelecidos de acordo com as experiências vivenciadas pelo educando frente aos desafios cognitivos e situações problemáticas.

No caso da prática de ensino de artes cênicas, o aluno é levado a produzir a sua arte a partir das suas próprias referências e do seu ambiente. Através da arte, este aluno é incentivado a desenvolver o seu olhar, a sua crítica, percepção, sua verdade e formulação do seu pensamento acerca do seu contexto físico e psicossocial. Deste modo, conforme nos sinaliza Libâneo (1986, p. 11) “dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de ‘aprender a aprender’, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito”.

Nesta tendência educacional, a relação do professor para com o aluno, é auxiliar o seu desenvolvimento livre e espontâneo, incentivando a sua participação de modo a construir um clima harmonioso no ambiente escolar e uma vivência democrática tal como deveria ser a vida na sociedade.

Libâneo (1986, p.13) reconhece que, apesar da difusão em larga escala da pedagogia progressista como um paradigma na prática escolar, sua aplicabilidade nem sempre encontra um terreno propício, não só pela falta de condições objetivas, mas também pela resistência da prática pedagógica tradicional que ainda se encontra fortemente enraizada numa grande parte de nossas escolas.

Dermeval Saviani (1983) reconhece um emaranhado de confusões no educador, quando se vê diante das tendências pedagógicas que incidem sobre ele.

Como o nosso professor pensa a sua prática educativa? Diríamos que ele tem a cabeça escolanovista. Devido à predominância da influência "progressista" nos cursos de educação, o professor absorveu o ideário da "Escola Nova". Ele concebe o processo

educativo como tendo o aluno por centro. O ato educativo se realiza na relação professor-aluno; relação interpessoal. Por isso ele está disposto a levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno. Para isso ele espera contar com a assessoria dos especialistas nas ciências humanas (especialmente a psicologia, a sociologia, a biologia), aplicadas à educação. Acredita que sua classe será pouco numerosa para que ele possa relacionar pessoalmente com seus alunos, ele espera também que irá contar com uma biblioteca de classe, laboratório, material didático e variado. (SAVIANI, 1983, p. 40).

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil a partir de importantes impactos acontecidos pelas transformações econômicas, políticas e sociais. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952), que influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Para John Dewey a Educação, é uma necessidade social. No século XX, vários educadores se evidenciaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Esses intelectuais envolvidos pelas ideias de Dewey e Durkheim se aliam e, em 1932 promulgam o Manifesto dos Pioneiros, tendo como principal personagem Fernando de Azevedo. Grandes humanistas e figuras respeitáveis de nossa história pedagógica podem ser citadas, como, por exemplo, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). Na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista que acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. Para John Dewey a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. De acordo com o ideário da escola nova,

quando falamos de direitos iguais perante a lei, devemos estar aludindo a direitos de oportunidades iguais perante a lei<sup>1</sup>.

Infelizmente nossa realidade como professor, na grande parte de escolas públicas no Brasil, nos coloca em condições muito aquém deste propósito dos "escolanovistas". No Rio de Janeiro, bem como em algumas outras cidades do estado, a média de alunos nas escolas públicas por turma é entre quarenta e quarenta e cinco alunos. Em alguns casos estes números chegam a uma média de cinquenta alunos por turma.

No Colégio Estadual Dom Walmor, o panorama que encontrei para lecionar Artes Cênicas não foi diferente. Salas de aula repletas com quase quarenta alunos era o público que me aguardava. Além de um ambiente que me remeteu, no primeiro momento, estar em uma terra árida, uma imensa pedra bruta a ser lapidada, onde a expressão arte e cultura soavam de um modo distante, pouco familiarizada, não cotidiana, às vezes indesejada, quase que ignorada.

Parafraseando Saviani (1983), em nossa formação como professores de artes cênicas somos armados de “bons propósitos”, influenciados pelas propostas de uma educação dialógica calcada nos ideais progressistas e revolucionários de Paulo Freire, Bertolt Brecht e Augusto Boal, por exemplo; uma educação libertária e transformadora, onde o aluno seja o centro do aprendizado e tudo aconteça a partir dele. Ainda segundo Saviani (1983), os professores se defrontam com salas superlotadas, falta de material pedagógico, de laboratório, de biblioteca e equipamentos eficazes, descobrindo que tudo isso não passa de um luxo reservado a raríssimas escolas. Com uma cabeça e formação “escolanovista”, o professor terá que enfrentar condições indignas de uma escola tradicional, sendo ele, o professor, o centro do processo de aprendizagem. Caberá ao professor dominar os conteúdos e se incumbir de transmiti-los aos alunos de modo que estes possam assimilá-los. No entanto, não haverá meios, tempo e espaços hábeis para que se possa relacionar pessoalmente com os alunos tão numerosos, mas sim, fazer com que apreendam o conteúdo, exercitando assim a “educação bancária”, termo criado pelo educador Paulo Freire:

---

<sup>1</sup>Disponível em <http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em 02/11/2015.

A educação “bancária” pressupõe uma relação vertical entre o educador e educando. O educador é o sujeito que detém o conhecimento, pensa e prescreve, enquanto o educando é o objeto que recebe o conhecimento, é pensado e segue a prescrição. O educador “bancário” faz “depósitos” nos educandos e estes passivamente os recebem. Tal concepção de educação tem como propósito, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e que se submetem à estrutura de poder vigente. É o rebanho que como uma massa homogênea, não projeta, não transforma, não almeja ser mais.<sup>2</sup>

Para cumprir uma carga horária de doze tempos semanais, fiquei responsável em lecionar para seis turmas, sendo três do 7º ano, duas turmas do 8º ano e uma do 9º ano, do ensino fundamental. Eis o panorama encontrado em meu primeiro dia de atividades:

- Salas apertadas e superlotadas de alunos e de carteiras, sem ar refrigerado, com ventiladores quebrados e um calor na casa dos 42 graus, com sensação térmica de 45 graus;
- Muita falta d’água nos banheiros, inclusive dos professores;
- Professores desmotivados diante das condições de trabalho e de alunos com elevado índice de indisciplina, agressividade, desinteresse, desrespeitosos uns com os outros e uma prática constante de *bullying*;
- Aplicação do currículo mínimo e conteúdos a serem produzidos para avaliação tradicional, dentro de uma estreita carga horária (dois tempos de cinquenta minutos, uma vez por semana);
- Salas sem as devidas estruturas e equipamentos adequados para aulas práticas (equipamento de som, internet, e nenhuma sala disponível para as atividades de artes, exceto um auditório que funciona como sala de vídeo e reuniões).

Contudo, o que mais chamou a atenção foi perceber no corpo discente a falta de autonomia, a negação de identidade afro-brasileira (aproximadamente noventa por cento dos alunos são negros e/ou pardos), elevada baixa estima e certa opressão perceptível no comportamento e gestual de muitos alunos. Neste contexto uma grande parte destes

---

<sup>2</sup> Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/2339567>. Acesso em 29/11/2015.

estudantes são adeptos de igrejas fundamentalistas<sup>3</sup>, e tal condição os torna em vários momentos inflexíveis diante do novo e da possibilidade de experimentação, causando bloqueios e impedimentos para o jogo cênico e para a realização de atividades que coloquem o corpo em movimento. De acordo com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes – 1998), conhecer Artes abre perspectivas para o aluno adquirir uma compreensão do mundo onde a dimensão poética se faça presente. Através da Arte as experiências vivenciadas propiciam uma transformação permanente naqueles que praticam, e exige flexibilidade para reordenar referências a todo o momento. Segundo os PCN's de Artes (1998) “A flexibilidade é uma condição fundamental para aprender, criar e conhecer, e se ampliar os horizontes de nossas mentes”.

Esta questão religiosa no colégio Dom Walmor é mais um dos fortes impedimentos para que os alunos se permitam desenvolver artisticamente no âmbito da prática de artes cênicas. Porque quando a práxis artística esbarra no ritual do corpo, esta encontra uma grande barreira de continuidade para determinados seguidores de algumas religiões. Numa das primeiras aulas práticas que ministrei, coloquei o grupo em círculo, e propus que simplesmente respirássemos para soltar as tensões do corpo. Mostrei como deveria ser realizada a prática. Porém todos os alunos permaneceram de braços cruzados. Até que ouvi a seguinte frase: “Professora vou fazer isto não. Isto é macumba”.

Como professora de artes cênicas, agora em um novo ambiente, tornava-se desafiante uma urgente adaptação do ideário escolanovista, para a realidade atual da escola.

Saviani (1983) descreve bem a encruzilhada em que nos encontramos quando “despenca” sobre nossos ombros as exigências da pedagogia oficial. Devemos ser eficientes e produtivos, atingir o máximo de resultado com o mínimo de recursos, planejar as atividades, ser criativos; No caso da SEEDUC (Secretaria de Estado da Educação – Rio de Janeiro) realizar “aulas pops”, enviar estatísticas de desenvolvimento e aprendizado do aluno para o sistema de dados da Secretaria de Educação; aplicar todo o currículo mínimo das quatro linguagens de expressões artísticas (teatro, música, dança

---

<sup>3</sup> O Fundamentalismo Cristão é um movimento teológico e social, ocorrendo em sua quase totalidade dentro do Protestantismo. O Fundamentalismo baseia-se na ênfase dada à Bíblia como autoridade máxima infalível, não só em matérias de fé, mas na regência da sociedade e na interpretação da ciência. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Fundamentalismo\\_crist%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fundamentalismo_crist%C3%A3o). Acesso em 10/05/2016.

e artes visuais), envolver-nos e coordenar projetos extraclasse; ser artista, no sentido mais amplo e irrestrito da palavra, se valendo abusadamente do ato criativo e da imaginação.

Como reconhecimento da importância da Arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, a atual legislação educacional brasileira incluiu o ensino de Arte como componente curricular obrigatório. Através da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), o ensino de Arte passou a vigorar como área de conhecimento no currículo escolar através das linguagens artísticas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os PCNs são o resultado de um extenso trabalho que reuniu muitos e experientes educadores brasileiros para a sua composição. De acordo com o MEC, a versão atual deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Em sua elaboração, os PCNs procuraram de um lado respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país, e de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Assim, pretendeu-se criar condições nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Porém, estariam as nossas escolas em “condições” e aparelhamentos ideais para o ensino de arte? Como professores sabemos da real necessidade de um espaço adequado para a prática de artes cênicas e da dança; para as aulas de pinturas e/ou escultura, torna-se necessário uma sala que tenha pias ou tanques de água próximos ao local das atividades; para compreensão e visualização das artes plásticas, faz-se necessários aparelhos adequados para reprodução e visualização de imagens, acesso a internet, etc. É no próprio documento elaborado pelo MEC que encontramos as devidas orientações sobre a questão do espaço:

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho, à clareza visual e funcional do ambiente... à clareza mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades. (PCN Arte, 1998, p.97).

Foucault (1993), em seu livro “Microfísica do Poder”, explicita como os mecanismos de poder são exercidos fora, abaixo e ao lado do aparelho de Estado, bem como ressalta a relação de poder e saber nas sociedades modernas com o objetivo de produzir “verdades, cujo interesse segundo Foucault é a dominação do homem através de práticas políticas e econômicas de uma sociedade capitalista”.

O importante creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1993, p.13).

Ainda segundo Foucault (1993), em nossas sociedades a “economia política” da verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem tais como os grandes aparelhos políticos ou econômicos. Portanto, quem produz as “verdades” do regimento da educação é a máquina do estado, uma vez que a verdade não existe sem um “Poder” para lhe dar sustentação.

Neste contexto, o que se percebe é uma dicotomia entre alguns objetivos propostos pelos PCNs, e as reais condições para as suas respectivas aplicabilidades, no que tange à prática para o ensino de artes, principalmente nas escolas públicas. Este mesmo Estado produtor de “verdades”, quando idealiza um modelo operacional de ensino e objetivos concretos para formação do ser humano através das linguagens artísticas, não fornece uma estrutura adequada para a efetivação deste processo, tendo o artista-professor que atuar constantemente no improviso e na criatividade, em precárias condições técnicas e operacionais.

Para Agamben (2009, p. 62-63), “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”; e ainda "ser contemporâneo é justamente neutralizar as luzes que provém da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes”.

Diante de toda problemática estrutural comprovada em minha chegada ao Colégio Dom Walmor, percebi qual era o meu tempo naquela escola, bem como o

escuro em que estava imersa, a escola, os professores e os alunos e assim, descobrir neste emaranhado qual seria o meu real papel naquele espaço. Como atuar? E a partir de onde?

Em "A Era do Vazio", Gilles Lipovetsky(1983)nos apresenta os aspectos da era pós-moderna, e as consequências vividas pela sociedade moderna:

Vivemos em uma sociedade pós-industrial, transformada numa sociedade de serviços. Sociedades contemporâneas são governadas por uma relação de sedução assimilada ao consumo desenfreado. Esta sedução regula todo o processo de consumo, informação, educação e costumes. Um vazio de sensação, de prazer, de sentimentos e de ideias aumentando, faz com que aumente a angústia e o pessimismo.<sup>4</sup>

Os jovens que encontramos nas escolas de hoje são em sua maioria, o reflexo desta era de vazios e incertezas, da alienação, da desagregação da sociedade, da indiferença aos valores, do consumo de massa, das violências, da alienação aos bens culturais.

Viviane Mosé (2015) esboça um panorama do paradigma da educação desenvolvido no século XX que, para atender à demanda da ciência moderna, estabeleceu uma educação voltada para a tecnologia. Segundo Mosé (2015) a geração do século XXI é fruto de um intenso desenvolvimento tecnológico, mas que apresenta ao mesmo tempo imaturidade política e social, incapacidade de convivência, de seguir acordos e de viver.

Odamos as regras, buscamos um prazer cada vez mais descartável e imediatista, matamos o que não temos coragem de transformar. Fazemos altíssimo uso de drogas lícitas e ilícitas, de medicação psiquiátrica; acessamos a tecnologia contra o tempo, contra a morte, contra o sofrimento, mas desaprendemos a acessar a vida e estamos desaprendendo a reelaborar nossa dor em arte. (MOSÉ, 2015, p. 22)

Deste modo, com o domínio da tecnologia nesta era de pós-modernidade assistimos a uma geração de sujeitos que nem sempre fazem uso do empoderamento que a tecnologia possibilitou para democratização do acesso à informação e ao conhecimento. Parafraseando Mosé (2015, p. 23), esta sociedade do século XXI, através da informação e das redes sociais se tornou a sociedade do conhecimento em tempo

---

<sup>4</sup> Disponível em [https://eunicesimoestal.files.wordpress.com/2009/04/era\\_do\\_vazio.pdf](https://eunicesimoestal.files.wordpress.com/2009/04/era_do_vazio.pdf). Acesso em 29/11/2015.

real, por que desfez as antigas estruturas de poder, ao mesmo tempo em que deu à luz uma nova forma de poder.

O que percebemos hoje em muitos jovens, principalmente na sala de aula é uma inadequação do uso da tecnologia para acessar a informação e o conhecimento em prol de si mesmo. Estão cada vez mais dominados pelo simples consumo, pelas mídias, pelo monopólio das redes sociais, pelo modismo, de modo a construir uma visão muito estreita do mundo.

Para nós professores, o celular dos alunos se tornou um vilão para o desenvolvimento das atividades na sala de aula, causando pouco ou nenhum interesse destes alunos pelos conteúdos aplicados. E infelizmente temos que concordar que, a escola como se apresenta hoje, se tornou um lugar chato, sem atrativos, onde poucos conteúdos são vistos pelos alunos como realmente necessários à sua formação. Mosé (2015) ressalta que os conteúdos são fragmentados, isolados, sem conexão uns com os outros e que tal procedimento, leva os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas. E se uma escola não oferece espaços adequados como pátios, teatros, salas de aula espaçosas, conforto e ventilação e espaços amplos para convivência, e ainda não tendo a arte como referência, torna-se mais complexo e árduo despertar o interesse deste aluno para o seu desenvolvimento humano no que tange à sua formação sociocultural e educacional.

No caso das artes cênicas para muitos estudantes do Dom Walmor, soma-se a toda complexidade acima constatada, a dificuldade de criar interesse por algo que não se conhece e no qual não se percebe nenhuma aplicabilidade naquele contexto sociocultural. São, em sua maioria, jovens que não se percebem enquanto sujeitos criativos, ou são em sua maioria dominados pela indolência no pensar, no criar e em se permitir sair daquele lugar. Percebe-se ainda uma indolência para a ousadia, que lhes coloquem de frente para desafiarem artisticamente os conflitos, as dificuldades que ora se apresentam em seus respectivos contextos. Desconhecem os atributos da arte enquanto elemento singular para lapidar nossa sensibilidade e nos conectar com as subjetividades da vida, nossa razão de ser, nossas emoções, nossas dores, e o nosso eu mais profundo, extraindo assim aspectos intrínsecos em nossa existência, até então desconhecidos. Ignoram ainda valores essenciais como o respeito ao próximo e a si mesmo para conviver em seu ambiente. Ignoram sua própria identidade, sua origem, sua

raça, de onde vieram, para onde querem ir e principalmente, onde podem chegar. E assim

Diante das grandes crises que vivemos ambiental, econômica, social, tecnológica, somos todos iguais: são iguais professores e alunos, são iguais pais e filhos, são iguais chefes e empregados. Na verdade, nunca estivemos tão próximos, presidiários e homens livres, com o uso do celular e da internet; do mesmo modo os favelados e os ricos do asfalto, com as cópias chinesas. E todos nós, diante dos grandes desastres ambientais, somos invariavelmente iguais. (MOSE, 2015, p. 27).

Face ao esboço nas linhas precedentes, esta pesquisa levanta as seguintes questões: Como transpor os desafios e complexidades no colégio Dom Walmor, para o ensino de artes cênicas? Como levar os alunos a apreciar e desenvolver o gosto e interesse pelo universo artístico? Como, através do teatro, desenvolver e resgatar a identidade, autonomia e autoestima destes alunos, sujeitos da pesquisa?

A pesquisa investiga os possíveis problemas que inviabilizam a praticidade do ensino de artes cênicas nesta escola, bem como analisa de que modo os fatores sociais da comunidade podem interferir no desenvolvimento pessoal, cultural e educativo, causando assim o desinteresse para com as atividades propostas.

A pesquisa apontará alguns caminhos que abriam espaço para a apreciação da arte e cultura em diversos contextos e como elemento essencial na formação do ser humano, tornando-o capaz de reconhecer no contexto e em si valores e possibilidades para a construção de um ser em plena conexão com o seu ambiente interno e externo.

Para tanto a práxis pedagógica e norteadora desta proposta é o teatro, pelo que ele se propõe na interação com outras linguagens artísticas. O teatro é de vital importância para o desenvolvimento do homem e suas possibilidades, permitindo um crescimento cultural que extrapola a sala de aula e colabora para um discurso espontâneo. O teatro permite o jogo, instrumento imprescindível para restabelecer o relacionamento, a percepção de si mesmo e do outro, do espaço que ocupamos, da sociedade onde estamos inseridos. O teatro é a própria vida, conforme nos sinaliza Boal:

Nem só casamentos e funerais são espetáculos, mas também rituais cotidianos que, por sua familiaridade não chegam à consciência. Não só pompas, mas também o café da manhã e os bons dias; tímidos namoros e grandes conflitos passionais. Uma sessão no senado ou uma reunião diplomática. Tudo é teatro. (BOAL, 2011)<sup>5</sup>

Neste contexto, a pesquisa estuda o papel das artes cênicas, na integração com outras linguagens (música, audiovisual, dança e artes visuais) enquanto dimensão que busca integrar o ser humano aos aspectos da sociedade moderna, e aos seus próprios aspectos, tão fragmentados pela sociedade moderna.

Fazendo uma conexão com a narração inicial da minha apresentação, o teatro foi um instrumento de total transformação em minha formação como cidadã. Ele foi a ponte que me possibilitou vencer encarando desafios, meus medos, meus anseios, minha dor, e minha coragem.

Quando adentrei as salas de aulas do Colégio Dom Walmor, me identifiquei com a maioria daquelas jovens; de pele negra, de uma classe social desprivilegiada, e sem saber ainda qual o lugar que elas podem (e devem) ocupar na sociedade. Porém, fazendo parte hoje de um tempo em que muitos obstáculos já foram vencidos e o negro já pode ser visto como paradigma em muitos setores da sociedade. Mas falta-lhes o sonho, a utopia, a autonomia e uma consciência de suas próprias potencialidades.

O teatro me mostrou o meu lugar e reafirmou a minha identidade. Ampliou minha consciência, meu pensamento, minha crítica e reflexão sobre minha origem e o mundo onde hoje vivo. E me deu a capacidade de expressão com toda a minha potencialidade: meu corpo, minha voz, minha ancestralidade. O teatro ampliou a minha condição de vida em todos os aspectos sociais, políticos, culturais e identitários. O meu propósito é que, pelo ensino de artes, os meus alunos também descubram o seu lugar, para além do Parque Flora.

Assim, entendo que as artes cênicas podem ser mais que um instrumento no contexto sócio educativo e cultural no ensino de artes, enquanto uso de linguagens ou técnicas artísticas. Poderão ser também uma ação de aprimoramento do educando em suas capacidades de observação, reflexão, reprodução e/ou recriação com o mundo e de seus desdobramentos a partir de suas elaborações de vida e de consciência. Dentro do

---

<sup>5</sup>Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=c5U0hZ0vLjo>. Acesso em 29/11/2015.

universo do Dom Walmor eu encontrei um terreno propício para desenvolver, plantar e reafirmar o que talvez seja um dos principais papéis do teatro na sociedade: TRANSFORMAÇÃO.

Esta pesquisa apresenta um relato analítico de 2013, ano de início das atividades, até o final de 2015, como professora de artes no Colégio Dom Walmor, descrevendo ações e metodologias usadas para a produção e apreciação das linguagens artísticas; e de como tais ações puderam despertar, ou não, nestes alunos o gosto e o interesse pela arte.

O primeiro capítulo discorre sobre o início de tudo, desde as dificuldades de acesso ao local, até as dificuldades encontradas na escola e nas salas de aula; a resistência dos alunos para as aulas práticas. O parque Flora e os aspectos sociopolíticos deste bairro, com abordagem para a questão da violência. A introdução dos jogos teatrais na sala de aula e a busca por alternativas para construção de uma pedagogia, a partir dos jogos teatrais de Viola Spolin e do jogo dramático de Jean-Pierre Ryngaert.

O segundo capítulo apresenta as primeiras experiências para se consumir arte, fora do contexto da escola. A linguagem cinematográfica como aliado na realização das dinâmicas de jogos cênicos. As letras de músicas transformadas em dramatização teatrais. Relatos da experiência de ir ao teatro, fora do espaço da escola. As experiências com o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. A realização da oficina teatral “Virando o jogo da violência, através dos jogos teatrais” e os relatos desta experiência.

O terceiro capítulo relata a experiência da *performance* através de dois importantes projetos propostos no contexto do ensino de artes: a cultura indígena através do projeto: “Índios, quem são eles?”; e a cultura do negro com o projeto “Que negro é este?” O primeiro projeto teve como culminância a visita de uma tribo indígena na escola, pela passagem do Dia do Índio. Já o segundo projeto contou com a apresentação de performances afro-brasileiras de artistas visitantes, pela passagem do Dia de Zumbi. Nesta ocasião foi discutida a problemática da negação da identidade e cultura negra e também as questões da implantação da lei federal 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Educação Básica do país.

## CAPÍTULO I – ADUBANDO A TERRA.

A capacidade de um professor de educação artística somente pode ser medida pelos seus sinceros esforços em cultivar e incentivar no aluno a compreensão e o gosto pela arte e pela cultura. A cultura é a expressão do impulso interior de cultivar a terra do espírito humano limitado e oprimido pela tendência humana, de maneira a fazer brotar as mais belas flores e frutos em profusão.

D. Ikeda



Foto 01 – Entrada principal do Colégio Dom Walmor. Acervo próprio.

### 1.1. Desbravando o Parque Flora.

– “Boa tarde, turma 704. Como vocês estão?” Perguntei aos alunos no primeiro dia de aula. Silêncio total. Ninguém respondeu. Insisti:

– “Boa tarde, turma 704, como vocês estão? Ninguém responde? Pois bem, vou me apresentar”.

Assim, comecei as atividades deste primeiro dia, com o objetivo de me fazer conhecer e conhecer a turma, de forma que cada um deles pudesse me deixar saber um pouquinho de si. Pedi que formassem uma roda de cadeiras, sem as mochilas, para que pudéssemos simplesmente nos conhecer. Comecei me apresentando da forma mais simples e buscando uma adequação de linguagem para me fazer entender, dizendo meu nome, minha profissão, e porque estava ali para lecionar Artes. Falei um pouco sobre minha família, meus *hobbies*, meu lazer preferido, sonhos, dificuldades, etc. Todos permaneceram em silêncio, sem esboçar nenhum comentário, ou alguma pergunta. Eu então fui falando. Quando terminei, pedi que cada um se apresentasse, dizendo nome, família, lazer preferido, etc. Novamente silêncio. Então insisti, e ouvi de um aluno:

– “Não quero falar não professora!” Ou ainda: – “Não tenho nada pra falar não!”

Recebi esta resposta de muitos alunos, durante um bom tempo. Ninguém queria se manifestar. As respostas eram: Não quero falar, não sei falar, não tenho nada pra falar, etc. Tentei então chamá-los por ordem alfabética. Chamei o primeiro da lista, tentando incentivá-lo a se apresentar. Ele então respondeu:

– “Ah professora, pergunta aí...”.

A partir daí comecei o questionário: Seu nome, mora com quem, seus *hobbies* preferidos, animais de estimação, time preferido, o que faz em finais de semana, etc. Precisei realizar este mesmo questionário com todos os alunos, uma vez que eles não se dispunham a falar espontaneamente. As respostas eram monossilábicas. Concluindo, o saldo das respostas foi:

- Em finais de semana, muitos iam para a igreja, alguns visitavam parentes, alguns ficavam no computador, celular, alguns iam à casa de amigos ou amigas;

- Alguns poucos ouviam música (funk, rap, gospel);

- Muito poucos viam filmes na TV;

- Quase nenhum ia a um cinema;

- Nenhum deles ia ao teatro, ou realizava alguma atividade de lazer, ou atividade artística.

- A maioria passava o fim de semana em redes sociais; e muitos não faziam absolutamente nada. Então lancei a última pergunta para todos: “Dentre as expressões artísticas (teatro, música, dança, artes plásticas e visuais, etc.), tem alguma que lhes interessa?” A maioria dos entrevistados, em torno de 95%, não se interessava por nenhuma. Outros 5% tinham interesses em dança e música. Outro detalhe me chamou a atenção: os poucos que se interessavam por filmes preferiam assistir filmes de terror.

Esta estatística foi essencial para nortear o meu campo de trabalho, no Dom Walmor. Seria necessário criar um ambiente onde estes alunos pudessem, num primeiro momento, desenvolver a apreciação pela arte, em toda a sua extensão e amplitude. O que é arte? Pra que serve a arte? Qual a importância da arte em nossas vidas?

Assim, um turbilhão de ideias me passou pela cabeça. Com certeza, eu iria fazer uma adaptação nos conteúdos do currículo mínimo proposto pela instituição de ensino a qual estava submetida. Pensei em me fazer valer de filmes, documentários e vídeos para conhecimento, análise e discussão do universo abrangente das artes cênicas; propiciar a

audição de músicas que possibilitasse uma análise dramatúrgica do contexto inserido nas respectivas canções; programaria idas ao teatro para um contato mais imediato com a arte de representar, os atores, os bastidores e a magia contida num espetáculo; e assim, proporia a experiência do fazer teatral e da descoberta de suas potencialidades artísticas, através do universo dos jogos teatrais.

Meu próximo passo foi interpelar a direção e a coordenação pedagógica sobre o histórico artístico escolar do colégio. E descobri que nunca houvera professores de artes cênicas nas dependências da escola. A disciplina de artes fora sempre desenvolvida por professores de artes visuais, cujo trabalho basicamente se restringe ao currículo mínimo. Os alunos nunca foram levados a um teatro para ver espetáculos, bem como não tinham o hábito de se apresentarem em atividades artísticas dentro do colégio, a não ser em festas juninas, e uma dança típica aqui, outra acolá, sempre a “duras penas”, ou seja, com muita dificuldade. E o bairro Parque Flora é um deserto cultural, onde não há uma simples praça ou quadras abertas para atividades artísticas e culturais para a comunidade.

Apesar dessa primeira impressão, percebi no Dom Walmor um terreno totalmente propício para o plantio. Este era o desafio. Levar os alunos a produzir, apreciar e reconhecer a sua criação como arte. Arte esta nascida e gerada através de si mesmos e de suas próprias referências. Fazer com que a arte e a cultura se fizessem presentes através dos muros, dos cantos, dos espaços abertos e das salas de aula do Colégio Dom Walmor.

E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. (AGAMBEM, 2009, p. 65)

Localizado na região da Posse, o Parque Flora é um bairro da Periferia de Nova Iguaçu. Possui aproximadamente 7.700 habitantes e faz divisa com os bairros de Ambaí, Botafogo, Parque Ambaí, Santa Rita e Rancho Fundo. A região possui pequenos comércios que atendem a população. Muitas linhas de ônibus circulam fazendo a ligação entre os bairros e a região central da cidade. A região é atendida por algumas escolas públicas, entre municipais e estaduais, distribuídas pelos referidos bairros que compõem a região, inclusive um CEFET.

Porém, como praticamente todos os bairros das regiões periféricas, esta região também é marcada pelo descaso político e pelo abandono. Muita sujeira nas ruas estreitas e esburacadas. Não existem praças, áreas de lazer, espaços para eventos culturais, casas de shows, cinemas, teatro e demais entretenimentos. No aspecto físico da região, também se percebe o descaso e o abandono com muitas casas e barracos inacabados, o que caracteriza a predominância de pessoas de baixa renda. O trânsito é sempre caótico, com uma única avenida de mão dupla que corta a região, a Avenida Henrique Duque Estrada Mayer, estando a qualquer hora do dia, congestionada. Não se percebe nenhum projeto para ampliação e melhorias nesta avenida, que é a via de ligação com a região central de Nova Iguaçu e a Via Dutra. As ruas são esburacadas, mal conservadas, e em época de chuvas, muitos alagamentos se fazem presentes.

Aparentemente a falta de políticas socioculturais, ou seja, a efetivação de ações governamentais e municipais na educação, na saúde, no acesso à cultura, e que garantam aos bairros da periferia de Nova Iguaçu direitos e condições dignas de vida ao cidadão de forma igualitária e justa, tornam-se aparentes quando está em questão o zelo pelo patrimônio público: as ruas do bairro, as praças, os prédios públicos, as moradias, o meio ambiente, etc. Predomina neste cenário a má conservação ambiental, muito lixo acumulado nas ruas, pichações, depredações, etc., resultado do desinteresse dos órgãos públicos encarregados da coleta regular do lixo, da preservação das praças, da limpeza das ruas, da desobstrução do trânsito com a construção de vias largas para melhor fluência do trânsito. Aparentemente não há campanhas educacionais de conscientização da população quanto à preservação dos prédios públicos, e quanto ao armazenamento e reciclagem do lixo. Nenhum incentivo à cultura, através de construção de áreas de lazer, parques, teatros e eventos culturais gratuitos para acesso da população. A cultura agrega valores tais como: cuidado, respeito, memória, orgulho, consciência e preservação.

Neste contexto, o que predomina é a presença maciça de igrejas evangélicas de diferentes denominações: Igreja Evangélica Congregacional Três Corações, Igreja Evangélica Nova Assembleia de Deus, Igreja Parque Flora Nova Iguaçu, Primeira Igreja Batista André de Araujo, Igreja Assembleia de Deus Renovada, Ministério Edificando Vidas, etc. São várias “portinhas” minúsculas, com um pastor pregando ao seu rebanho. Afinal, esta gente precisa ter esperança para sua salvação, e talvez até “melhorar de vida”. Uma vez que num lugar como o Parque Flora não se tem muitas alternativas. E se existe um Pastor ali bem perto, prometendo-lhes a salvação, porque não se deixar levar? É ele quem dita os comportamentos, o que é certo e o que é errado. O que é de “Deus”,

e o que é do “Demônio”. O que é permitido, e o que é proibido. Infelizmente, nem sempre estes pastores estão bem preparados para a devida evangelização. No Brasil tem ocorrido uma grande proliferação de abertura de novas igrejas. Muitas delas pegando uma “carona” em congregações idôneas e de maior responsabilidade e compromisso com os seus fiéis.

Um fenômeno decorrente do crescimento do segmento evangélico está chamando a atenção de algumas das mais tradicionais denominações do país. É a clonagem de nomes de igreja, utilização indevida de marcas tradicionais no meio protestante por instituições sem qualquer ligação com as grandes convenções, cujos nomes utilizam numa tentativa de atrair fiéis e tirar uma casquinha na credibilidade alheia... Algumas das quais não passam de salinhas alugadas nas periferias... E o pior é que, além de gente bem intencionada que quer apenas anunciar o Evangelho da salvação, aventureiros pegam carona na tradição de grandes organizações religiosas... Muitas vezes, os pastores dessas igrejas não têm boa formação eclesial, espiritual, moral e até cultural para o exercício do ministério. Por isso causam desordem doutrinária em seus pupilos. (COSTA, 2011)<sup>6</sup>

Costa (2011) enfatiza que, a falta de cultura, no âmbito sociológico tem o sentido de reunir estruturas sociais, religiosas, manifestações intelectuais e artísticas que caracterizam uma sociedade, e que uma formação na ciência da Teologia, sobre a representação de Deus em variadas culturas, pode levar “falsos pastores” a induzir em seu rebanho conceitos equivocados, julgamentos e preconceitos em nome de uma escritura mal interpretada.

Numa ocasião em que estava trabalhando os aspectos e a importância do samba na música popular brasileira, um aluno do 8º ano se negou a participar da aula, bem como se negou a assimilar os conteúdos por ser o samba “coisa do Diabo”. Numa outra ocasião, pela passagem do dia de São Cosme e São Damião, o assunto geral era que “aqueles doces são do Diabo”. Em um dia de aula teórica, quando coloquei um CD do músico Seu Jorge pra tocar, uma aluna do 7º ano me pediu em tom de desespero que eu tirasse aquela música, pois era do Demônio. E para muitos destes alunos, a minha pessoa também é “do Diabo”, pois sou negra e faço significativo uso de minhas expressões corporais na sala de aula, bem como manifesto em todo o tempo a minha consciência e identidades raciais. Então, para uma grande maioria, eu não sou de Deus,

---

<sup>6</sup>Pastor José W.B. da Costa, Presidente do CCGADB – Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil. Disponível em [www.pulpitocristao.com](http://www.pulpitocristao.com). Acesso em 23/07/2015.

mas, com certeza sou “macumbeira”. Alguém lhes incutiu este conceito. O que é de negro, ou o que vem do negro, com certeza é do Diabo. E o teatro que propõe o uso do corpo como forma de expressividade, também é do Diabo. Devido a este conceito que alguns desenvolveram a meu respeito, sofri muitos preconceitos, resistência e até agressões por parte de alguns alunos. Mas este será assunto para mais tarde.

### 1.1.1. Guerra do Tráfico 1 x Jovem Estudante 0 – um jogo perdido

#### **HOMEM É ASSASSINADO EM FRENTE À ESCOLA DE NOVA IGUAÇU**

Um homem foi assassinado a tiros, no início da tarde desta terça-feira, em frente à Escola Municipal Ayrton Senna, no bairro Parque Flora, em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. Segundo informação de moradores, o homem, cuja identidade é desconhecida, morava em uma comunidade vizinha, o Buraco do Boi, no bairro Ambaí. A direção da escola suspendeu as aulas para o turno da tarde. Para a Polícia Militar, o assassinato pode ter ligação com outros três, ocorridos na madrugada de sábado, quando dois homens e uma adolescente de 14 anos, foram fuzilados por traficantes rivais. (Jornal “O Dia” 4ª feira, 06 de maio de 2015.)<sup>7</sup>

Sim. Estamos em uma área de risco. Esta é uma região onde a violência se faz presente no cotidiano da sua população, com registros de mortes, assassinatos, assaltos, sequestros, tiroteios e guerra do tráfico. Nos últimos tempos os índices vêm aumentando consideravelmente, devido aos conflitos entre traficantes de facções rivais ocorridos principalmente na comunidade “Buraco do Boi”, localizada nas adjacências do Colégio Dom Walmor, onde moram vários alunos que estudam nesta escola. Segundo moradores, esta região é dominada pelo TCP – 3º Comando Puro, de Parada de Lucas, e estaria sendo invadida pela facção ADA<sup>8</sup>.

A consequência desta guerra tem afetado diretamente a nossa escola, que já sofreu várias invasões de bandidos em finais de semanas, com roubos e depredações. Alunos já foram assaltados na saída da escola. E durante o turno da noite, o perigo se faz bastante presente. Abordados sobre o assunto, os alunos evitam comentários, o tom de voz se abaixa, e as palavras são reduzidas para descrever a situação. Mas é notável e

<sup>7</sup><http://noticiasbaixadaviva.blogspot.com.br/2015/05/homem-e-assassinado-em-frente-escola-de.html>

<sup>8</sup>**Amigos dos Amigos**, conhecida pela sigla A.D.A., é uma das três maiores organizações criminosas da cidade do Rio de Janeiro. O nome original "Amigos dos Azuis" foi dado pelas alianças com policiais militares corruptos. Foi durante o início da década de 2000 aliada ao Terceiro Comando até a sua extinção. Desde o início rivalizou com o Comando Vermelho e com o Terceiro Comando Puro, a partir da criação deste último. Veja “Guerra de facções muda a bandeira do Morro do Buraco do Boi em Nova Iguaçu”. Disponível em <http://www.blogdomg.com/2015/05/guerra-de-faccoes-muda-bandeira-do.html>

até compreensível a opressão causada pela violência nos comportamentos e atitudes dentro da sala de aula de uma grande parte destes alunos. Noventa por cento dos temas escolhidos pelos alunos para representação são sobre a violência onde os personagens interpretados são sempre bandidos num cenário de guerras entre facções. Mas há que se esclarecer de que violência estamos falando.

Shilling (2014, p. 39-40) define a violência como sendo “multidimensional”. Estamos vivendo a cultura da violência em inúmeros segmentos da nossa sociedade. Para ela são muitas as violências que vitimizam a sociedade: a violência das paixões, a violência familiar, contra a mulher, a criança, o idoso, o portador de deficiências, a violência sobre a opção sexual, a violência da fome, do desemprego, da falta de acesso e de oportunidades, a violência das escolas, das prisões, da polícia, da corrupção, do preconceito, do racismo, da não incriminação, dos crimes de ódio, etc.

Assim, esta violência reproduzida em sala de aula através de um jogo teatral, neste que é um espaço propício para reprodução da própria vida, encontra sua ressonância no conceito de violência estrutural, pois

O conceito de violência estrutural se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. (BOULDING, 1981, *apud* NASCIMENTO, 2010, p. 53).

O teatro então passa a ser um palco perfeito para esta reprodução, pois

Alheios à sua própria realidade, os sujeitos sociais sentem na pele os efeitos dessa violência estrutural, seja frente à ausência de serviços públicos de boa qualidade, seja pelo não acesso a bens e direitos básicos que lhes proporcionariam uma vida digna, seja a partir dos mecanismos pelos quais o Estado, em seus diferentes níveis e poderes, restringe o acesso da grande maioria da população aos chamados mínimos sociais (garantidos pela legislação), agravando o cenário de vulnerabilidade social estruturalmente instalado. (BOULDING, 1981, *apud* NASCIMENTO, 2010, p. 53).

Em abril de 2015 o Colégio Dom Walmor sofreu mais um ataque em suas dependências na passagem de um feriado prolongado. Os alunos não puderam ter aula na segunda-feira que se seguiu, devido ao estado lastimável que os invasores deixaram a escola, causando ainda mais pânico e insegurança para todo o corpo de funcionários e alunos, além de muita tristeza pelo descaso e abandono do respectivo poder público

quando se trata do quesito segurança. Assim, um relatório foi endereçado à Secretaria de Educação, relatando o ocorrido e as consequências.



Foto 02 - Invasão na escola. Sala da diretoria, com tudo revirado. Detalhe do furo na parede. Arquivo da escola. Abril de 2015.



Numa segunda-feira de maio de 2015, um mês após a invasão às dependências da escola, chego como de costume à tarde para dar aulas e encontro a escola em polvorosa. No fim de semana, houvera mais uma violenta guerra do tráfico e uma ex-aluna do colégio de 14 anos – Camila Camargo –, foi morta junto com outros bandidos, na comunidade Buraco do Boi, próxima à nossa escola. Neste ano ela estaria cursando o 9º ano, foi matriculada, porém não frequentou as aulas.

**BAIXADA****Três mortos no Buraco do Boi**

03/05/15 00:22 / atualizado em 03/05/2015 03:22

**Madrugada de violência em Nova Iguaçu**

Dois homens e a jovem Camila Camargo Pereira, de 14 anos, foram mortos a tiros na Favela Buraco do Boi, em Miguel Couto, Nova Iguaçu, na madrugada de ontem. Os homens assassinados eram conhecidos como Alex Traquina e Três Três.

Moradores contaram para a polícia que há uma guerra de facções no local. A garota tentou se esconder depois de ser baleada na coxa esquerda, mas acabou sendo atingida por mais tiros e morreu. O corpo de Camila foi identificado pelo pai.<sup>9</sup>



Foto 03 - A aluna Camila Camargo é a primeira à esquerda. Apresentação com seu grupo, na aula de Artes, em setembro de 2014. Turma 803. Colégio Dom Walmor. Arquivo próprio.

Este caso causou muita comoção na escola. Camila havia sido minha aluna por dois anos consecutivos. No ano de 2014 ela faltou muito às aulas. Este fato me abalou profundamente, pois nunca acontecera de perder uma criança de 14 anos, baleada durante uma guerra de traficantes.

### **1.1.2. Pra chegar ao Dom Walmor... EU VOU DE TUDO!**

Situado na Avenida Henrique Duque Estrada Mayer, número 2.495, Parque Flora – Nova Iguaçu – Rio de Janeiro, o colégio foi fundado em 20 de agosto de 1963. A fundação da escola se deu atendendo a um pedido do seu patrono Dom Walmor, na época Bispo da cidade de Nova Iguaçu, ao Governador do Estado, senhor Roberto Silveira.

<sup>9</sup>Disponível em [http://www.meiahora.ig.com.br/noticias/tres-mortos-no-buraco-do-boi\\_10941.html](http://www.meiahora.ig.com.br/noticias/tres-mortos-no-buraco-do-boi_10941.html)

Walmor Battú Wichrowski foi o primeiro bispo auxiliar da Diocese de Santos em São Paulo. Nasceu em Ijuí/RS, em 27 de outubro de 1920, e estudou nos seminários de Santa Maria e de São Leopoldo-RS, tendo recebido a ordenação sacerdotal em 1945 na Diocese de Santa Maria-RS. Em seguida, trabalhou em serviços religiosos no Rio Grande do Sul. Foi eleito Bispo Auxiliar de Santos, em 14 de fevereiro de 1958, tendo sido ordenado bispo em Santa Maria a 25 de maio do mesmo ano. A tomada de posse de Dom Walmor, como bispo auxiliar, deu-se no dia 15 de junho de 1958. Exerceu as funções de bispo auxiliar até 23 de abril de 1960. Nesse tempo realizou visitas pastorais pela Diocese. Deixou a cidade de Santos para ser o primeiro bispo da Diocese de Nova Iguaçu/RJ, e depois foi para o Rio Grande do Sul onde, após exercer vários cargos importantes, resignou como bispo titular de Felbes para dedicar-se a atividades religiosas e assistenciais. Veio a falecer em 31 de outubro de 2001, em Porto Alegre/RS.

Conta-se que Dom Walmor muito fez por Nova Iguaçu, estando sempre a par de todos os problemas e dificuldades da diocese, com especial carinho pela comunidade do Parque Flora. Na época de sua fundação, o local onde a escola fora instalada, era chamado de Horto Municipal, circundado por imensas palmeiras imperiais, à beira de um imenso lago onde se podiam ver jiboias e jacarés. O bairro do Parque Flora possuía alamedas entrecortadas por ipês, flamboyants, oitis, acácias, nogueiras, entre outras.

A escola em sua origem possuía quatro salas de aula e oito banheiros, sendo cercada por arames. Em 1997 a escola contava com quatorze salas de aulas, vinte e dois banheiros, biblioteca, sala de multiuso, sala de audiovisual com tela de projeção, laboratório, cozinha, refeitório, dispensa, secretaria, sala para professores, sala para orientação educacional, gabinete para diretores e auxiliares, sala para coordenação, ginásio coberto, um prédio para Jardim de Infância com gabinete de diretoria e instalações sanitárias, área de recreio, cantina, depósito de material, sendo toda arborizada, possuindo jardins em toda a sua volta.

Infelizmente, toda esta estrutura se perdeu e/ou foi transformada ao longo dos anos e hoje a escola apresenta sim muita precariedade estrutural. Atende a cerca de oitocentos jovens do bairro e adjacências, no ensino fundamental (9º ano) e médio (1º ao 3º ano).

A distância entre minha casa, no bairro de Vila Isabel no Rio de Janeiro, e o Colégio Dom Walmor é de aproximadamente quarenta quilômetros de carro. Logo, são oitenta quilômetros, entre ir e voltar. No primeiro dia que visitei a escola, gastei em torno de três horas para chegar até lá. Preferi optar pelo transporte ferroviário, pois o

tempo da estação Central até a estação de Nova Iguaçu é de aproximadamente cinquenta minutos. De lá é só pegar um ônibus que sai da própria estação e descer em frente ao colégio. Ademais, o salário é muito baixo pra sustentar a viagem de carro, duas vezes por semana. Então o trem pareceu ser a melhor opção. Poderia ir estudando, dormindo, ouvindo uma música, enfim, aproveitaria a viagem para relaxar e curtir a paisagem bucólica da Baixada Fluminense. Tudo parecia ser muito tranquilo. Porém, alguns detalhes fugiram da minha programação tais como: atrasos constantes dos trens da Supervia, paradas inesperadas em estações intermediárias, suspensão dos serviços para determinados ramais, serviço de ambulantes diversos dentro do trem, incluindo a audição no volume máximo de músicas gospel, pagodes e fonas, que se misturam a outros ambulantes anunciando no volume máximo o seu produto. Na verdade, uma grande “Babel” contemporânea se faz presente, proporcionando um universo de inúmeras possibilidades para um “antenado” roteirista de cinema. Além do que, paisagens bucólicas, só no imaginário. O que se vê neste percurso é o descaso do poder público para com esta gente: comunidades que se misturam, onde não se sabe onde começa uma, e onde termina outra. Construções intermináveis de alvenarias, sem pintura, sem acabamentos. Não se veem praças, não se veem árvores, e o verde é praticamente ausente, dando lugar a inumeráveis pichações. Assim, o tempo previsto de cinquenta minutos, pode facilmente ser ultrapassado, chegando às vezes a duas horas.

Chegando à estação de Nova Iguaçu, o percurso normal até a escola seria em torno de vinte minutos para cruzar a cidade. Mas há que se considerar o trânsito caótico desta cidade cotidianamente. Assim, o percurso da estação até o colégio chega há quase uma hora.

Tendo passado por toda esta experiência em meu primeiro dia, deduzi que não poderia utilizar este meio de transporte. Pois já chegaria ao local de trabalho destruída, e sem forças para lecionar e encarar uma tarde de seis tempos. Decidi então procurar o transporte de ônibus, que vai pela Via Dutra. A linha 492 (Central/Vila de Cava), parte do terminal de ônibus Fontenele, atrás da Central do Brasil, a cada vinte minutos. Deste modo, eu tomaria um ônibus, trem ou metrô da minha casa até a Central. De lá, o ônibus 492 até a escola. Descendo no Parque Flora, eu só andaria uns dez minutos.

O primeiro dia foi tranquilo. Ônibus partindo na hora marcada, com ar refrigerado, e uma poltrona só pra mim. O tempo gasto foi de uma hora. Tudo deu certo. No segundo dia, alguma coisa já começaria a mudar. O ônibus demorou muito tempo pra sair. Fui interpelar o fiscal da linha sobre a regularidade do horário e ele me disse

que era assim mesmo. Não havia um tempo certo, pois dependia do ônibus que estaria chegando, e por consequência do trânsito do dia. Assim, neste segundo dia, o ônibus partiu lotado. Sem ar refrigerado, e tomado de ambulantes até um ponto próximo da Rodoviária Novo Rio. Neste ponto, o ônibus ficou por mais um tempo parado, enquanto ambulantes faziam uma verdadeira feira dentro do ônibus. O tempo gasto então passou da casa de uma hora e vinte minutos. Além de muito trânsito na pista da direita, da Rodovia Dutra. Este caminho também não me parecia o ideal.

Decidi ir de van. As vans são legalizadas; os motoristas são rápidos, cortam caminhos, correm feitos loucos pra ganhar tempo e assim, realizarem mais corridas e faturar mais; e também neste veículo posso usar meu cartão de bilhete único<sup>10</sup>, que permite um desconto considerável na passagem intermunicipal. O ponto de partida também é próximo ao Terminal Fontenelle. Além do mais, estar numa van, é como se eu estivesse num carro particular, porém com mais passageiros. Um tanto apertada, diga-se de passagem. Alguém que dorme e cai no seu ombro; ou uma mulher grávida com uma criança de colo do seu outro lado; ou até mesmo algum homem que te aperta, sabe-se lá com qual intenção. O primeiro dia de van também foi ótimo. Cheguei ao ponto, e logo já tinha uma van partindo. Ar refrigerado, viagem rápida. Em quarenta minutos já estava descendo perto da escola. Mas, aquilo também fora uma ilusão. No segundo dia de tentativa de viagem utilizando a van, o quadro já era outro. Cheguei ao ponto e a van estava fechada. Era necessário esperar lotar o veículo, para que então fosse dada a partida. Esperei por cerca de trinta minutos. Desisti, atravessei a rua e fui tomar o ônibus 492, que gastou em torno de uma hora e meia. E conseqüentemente cheguei muito atrasada na escola.

Num outro dia, diante do desespero de chegar na hora, resolvi tomar o primeiro ônibus que ia pra Miguel Couto. Este ônibus me deixaria até um determinado ponto em Nova Iguaçu, de onde eu deveria tomar outro ônibus. Quando o ônibus saiu da Via Dutra, eu desci e fiquei esperando pelo outro que me deixaria próximo à escola. Tomei o ônibus, sentei, dormi e acordei muito tempo depois. Nem sabia onde estava. Disseram-me que o Parque Flora havia ficado lá atrás. Desci agoniada e peguei a primeira van que estava fazendo o caminho de volta. Mas ela também não me deixava perto do colégio. Seria preciso outra condução. Quando desci, peguei uma moto-táxi

---

<sup>10</sup>O Bilhete Único Intermunicipal é um benefício tarifário que possibilita a utilização de no mínimo um transporte intermunicipal, dentro de um período determinado, na região metropolitana no Rio de Janeiro. Bilhete Único RJ - Lei Estadual nº 5.628/2009 - Decreto Estadual nº42. 262/2010.

que fazia ponto, paguei dez reais e consegui chegar, também com muito tempo de atraso. Então neste dia eu usei cinco conduções diferentes pra chegar até o colégio. Além de ter gastado uma grana.

Em meu percurso para chegar ao Parque Flora, por muito tempo eu alternava os meios de transportes; vez ou outra usava meu carro, gastando cerca de quarenta e cinco minutos de casa até a escola. Ou então experimentava um dia ônibus, outro dia trem, outro dia van, moto-taxi... E deste modo fui dominando os caminhos para me levar ao Parque Flora.

O caminho da volta, à noite, é outro capítulo a parte. Soma-se aí todo o engarrafamento de fim de tarde na Avenida Brasil, principalmente em véspera de feriado. Já cheguei a dormir em torno de uns quarenta minutos e ainda estar parada no mesmo lugar. Para voltar de trem, o tempo gasto no trânsito entre a escola e a estação de Nova Iguaçu, é de mais de uma hora, devido à hora de *rush* na cidade. E em dias de jogo do Flamengo no Maracanã, somos embalados dentro do trem pelo som das torcidas organizadas, que manifestam seu amor pelo time quebrando, gritando, e depredando os vagões de trem; como se fosse o trem da morte, num filme de terror. Depois de aproximadamente duas a três horas, finalmente chego em minha casa. Então vou preparar o corpo, a mente e o espírito para a próxima viagem.

## **1.2.Jogo e Teatro**

Parafraseando Courtney (1980, p.159), o teatro é uma das mais completas formas de expressão na sociedade, e constitui-se como um aspecto vital ao homem por sua natureza própria que pressupõe a comunicação. O homem primitivo utilizou-se do teatro como uma tentativa de comunicação com um deus ou espírito, e parte indissolúvel da vida comunal. No mundo moderno, é uma tentativa de comunicação entre homem e homem, dramaturgo e a comunidade, ou segundo um psicanalista, entre o inconsciente do artista e o do público. A história do teatro é a história do ser humano.

De fato, o teatro como forma de expressão humana, se tornou um elemento vital desde as sociedades primitivas, quando passou a fazer parte dos rituais para empoderamento sobrenaturais. Deste modo os homens primitivos acreditavam adquirir o controle sobre a caça, a fertilidade da terra e o sucesso nas batalhas utilizando-se de danças ritualísticas e profanas. Essas mesmas danças eram utilizadas para exorcizar os

maus espíritos e se comunicar com todos os elementos que eles consideravam serem deuses.

O homem como, caçador, personificava a si próprio e aos animais em situação de caça, na ação dramática conhecida como mimese. Era simples imitação de ações e fatos reais. Mas não era uma representação como a concebemos hoje em dia: era, principalmente, uma mistura de personificação com movimentos dramáticos e dança com amplos movimentos de corpo, pulos e saltos, assim como a utilização de peles de animais e folhagens, para identificar-se com o espírito. (COURTNEY, 1980, p.163)

Assim, desde os primórdios, o homem buscou a personificação de si com os animais de caça através de movimentos expressivos semelhantes aos desses animais. O teatro se tornou uma das mais expressivas formas de o homem exorcizar a si mesmo. Expurgar os seus conflitos e manifestar os sentimentos intrínsecos à sua alma, como o amor, o ódio ou a dor.

Ainda segundo Courtney (1980), uma comunidade se expressa através de suas crenças e rituais, de sua história, sua antropologia, etnologia, psicologia e sociologia, e os estudos dramáticos se ocupam de como estes aspectos se relacionam entre si.

Para Slade (1978, p.17) “o jogo dramático, sendo uma atividade grupal, é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”. Quando desenvolvidos em uma comunidade, vão consequentemente resgatar os aspectos culturais, sociológicos, psicológicos e místicos daquela comunidade.

Nos jogos rituais da Antiguidade, realizados pelos romanos e pelos gregos, o elemento dramático já se fazia presente, alterando as características dos jogos. Além das competições físicas, corridas e torneios musicais entre trovadores, havia as “cenas dramáticas e interlúdios” representando a vida dos deuses e o ideal da existência. Courtney (1980) ressalta que, em diversas civilizações da antiguidade, o elemento dramático se fez presente nos rituais com o homem se apropriando da sua inerente dramaticidade para se tornarem deuses e vivenciarem as suas aventuras.

Na Europa medieval, o jogo dramático era utilizado nos rituais pagãos das tribos germânicas que não se converteram ao cristianismo. Embora a Igreja combatesse com rigor esta tradição popular, Gregório, o Grande usou as celebrações pagãs para ação missionária da igreja. Segundo Courtney (1980, p.175), em toda a Europa havia “atividades semi-dramáticas”, com danças, jogos e atividades sazonais, com o objetivo

de promover as colheitas e representar a eterna luta: sol/lua, inverno/verão, trevas/luz, morte/vida. Assim, no período medieval, as festividades pagãs foram celebradas através do jogo dramático e se expandiram por cidades europeias, com o homem fazendo uso de sua dramaticidade e da brincadeira do “faz de conta”.

O povo medieval vivia em um mundo animista: quando árvores e animais eram cultuados, os mummers<sup>11</sup> vestiam-se com folhas assim como chifres e peles. Os mummers tinham também ritos de expulsão dos mortos: gritando, tocando sinos e brandindo espadas. Assim como o antigo babilônico purgava a morte pelo fogo, o povo medieval expulsava os mortos com fogueiras ou perambulando pelos campos com tochas flamejantes. (COURTNEY, 1980. p. 175)

Neste ritual encenado pelas múmias, o jogo dramático se impõe fazendo uso de indumentárias, bem como do corpo e da voz, estabelecendo-se o jogo teatral, com os participantes se apropriando de personagens e rituais para a expulsão dos espíritos dos mortos.

Em “Jogo e Trabalho”<sup>12</sup>, uma análise da obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, o autor descreve o jogo como uma atividade primitiva que deu origem à cultura, pois encontra-sena raiz da realidade humana. Esta cultura gerada pelo jogo nasce através do ritual e do sagrado e se expressa em todas as expressões da arte, da linguagem, da poesia e do pensamento humano. Este artigo traz alguns aspectos da obra de Huizinga, importantes de serem ressaltados para a compreensão do fenômeno entendido como “jogo”. Segundo ele, o jogo traz em si mesmo uma multiplicidade de significados. O primeiro sentido do jogo é o que nos remete à mente quando pensamos no verbo Jogar: divertimento, prazer, gracejo, achar graça, brincar. Assim a palavra jogo está relacionada com a palavra de origem alemã *Spitz*, (Gracejo) e *Spatz* (achar graça em algo). A conjunção *Spitz/Spatz* se associa intimamente para a definição de jogo. O primeiro é o que faz rir, que provoca o humor. E o segundo, causa o divertimento, o prazer. Assim, o prazer, é o que dá humor ao jogo.

Huizinga também nos leva a questionar a seriedade do humor que, apesar de nos fazer rir pode possuir um aspecto de seriedade que não corresponde exatamente ao riso. *Spatz* é divertimento, com prazer. Não é um divertimento qualquer. *Spatz* deve conter satisfação autêntica. *Spitz* é mais do humor, do nível do entendimento que faz rir, que provoca o humor. A noção de jogo, pois, num primeiro nível, opõe-se à de seriedade,

<sup>11</sup> Os mummers eram uma espécie de bufões, artistas populares medievais.

<sup>12</sup> *Jogo e Trabalho: do Homo Ludens, de Johann Huizinga, ao Ócio Criativo, de Domenico De Masi*. Disponível em [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/jogo\\_trabalho.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/jogo_trabalho.pdf). Acesso em 30/11/2015.

pelo que se pode entender porque é muitas vezes compreendida como oposta à noção mesma de trabalho. A seriedade procura excluir o jogo; porém, este pode muito bem incluir a seriedade.

A relação do jogo com a guerra é ressaltado quando o autor nos coloca que o jogo e o impulso do homem para jogar encontram intrínsecos na experiência humana. Pois o jogo dita as regras para o seu empreendedorismo e construção da vida, pelo impulso da competição e o prazer da luta e da concorrência.

Ora o elemento competitivo é um dos principais fatores que geram o prazer e constituem a essência para a realização do jogo. Faz parte da natureza humana o prazer pela disputa e a vitória atribuída a esta disputa. Portanto em todos os jogos há de fato uma relação de guerra pela própria natureza do ato de jogar, independente do resultado de ganho ou de perda.

Assim, ainda dentro da análise da obra “Homo Ludens” resalta-se a questão da imprevisibilidade contida no jogo, cabendo ao jogador organizar-se e reorganizar-se mentalmente e fisicamente, com táticas, rapidez de raciocínio e de ações, determinadas por condições externas e também variáveis.

Para ilustrar este contexto, gostaria de relatar uma experiência dentro da sala de aula, com a aplicação do “Jogo do Desenho”, proposto na sessão de Orientação, no livro “Improvisação para Teatro” de Viola Spolin (1979):

Este jogo consiste na formação de dois times. Cada time coloca numa mesa várias folhas de papel e alguns lápis, a uma distância do líder ou professor. O líder tem uma série de lista de nomes de objetos. O jogador de cada time vai até o centro. O líder mostra somente uma das palavras para os dois, que então correm de volta aos seus lugares e tentam desenhar o objeto o mais rápido possível. Enquanto isto, os outros elementos dos grupos tentam adivinhar o que é o objeto desenhado. Ganha o time que acertar primeiro o nome do objeto. (SPOLIN, 1979, p.70-71)

Este jogo foi aplicado em diversas turmas das quais lecionava (7º, 8º e 9º anos) dentro do Colégio Dom Walmor, com o objetivo a princípio de criar dinâmica de atenção, observação, raciocínio rápido e integração grupal.

O espírito de competição em todas as turmas aplicadas sempre gerou grande excitação nas turmas, reforçando um dos principais aspectos do jogo que é a competição, aliado ao prazer e ao humor.

Nesta dinâmica torna-se claro a questão da imprevisibilidade, pois muitas vezes um traço riscado pode gerar um desenho completamente diferente do que foi solicitado

e ser alterado de acordo com as tentativas de adivinhação do grupo. Esta dinâmica também requer um estado de concentração e alerta muito acentuados.

Percebe-se, quando um grupo está perdendo, atribui-se muita responsabilidade ao aluno que vai desenhar devendo este desenvolver uma grande capacidade de organização e reorganização mental, com rapidez de raciocínio influenciada pelas condições externas e variáveis.

Apesar de ter sido aplicado em todas as seis turmas que atendia (e até mesmo em outra escola que leciono em Nova Iguaçu, CIEP 216 – 6º ano), as experiências quase sempre foram desastrosas, diante da dificuldade da turma em ouvir, entender e seguir as regras.

Foram designados dois alunos para atuarem como fiscais, para que o aluno que estava desenhando não “soprasse” para o grupo o nome do objeto. Mas diante do tumulto formado, os fiscais não conseguiam atuar, sendo às vezes empurrados e banidos do seu lugar de ocupação.

Em algumas situações, a dinâmica teve que ser interrompida diante da desarmonia que a competição acentuava nas turmas. Muitos alunos não aceitam que seu grupo perca, e o que era para ser uma dinâmica de integração, acabava por gerar desarmonia, caos e um grande tumulto, perdendo assim seu objetivo.

Em algumas situações eu me via sem voz, acuada, diante da confusão que um simples jogo provocava na turma. E assim, a dinâmica era encerrada.

Frases do tipo abaixo eram ditas aos gritos e aos berros, por cerca de 30 a 40 alunos de uma só vez:

- Professora, eles tão roubando.
- Professora, eu falei primeiro.
- Não, eu que falei.
- Ah, não vou brincar mais não...
- Você roubou.
- Vou dar na sua cara.
- Vou te pegar lá fora.
- Sua isso, sua aquilo, etc...

Apesar da imprevisibilidade a que o jogo está sujeito, ele também é movido e se desenrola dentro de regras convencionais, com normas que devem ser aceitas por todos que se dispõem a serem jogadores. E apesar das regras, por estar calcado na emoção, excitação e fascinação o jogo é altamente imprevisível.

Há momentos em que o jogo adquire um aspecto irracional, onde os sentimentos da alma humana fogem do controle da racionalidade e não se permitem ser aprisionados, nos desligando do cotidiano para introduzir um mundo de “faz de conta”, de ficção.

E é neste jogo que se insere o jogo do teatro. Quando o homem se permite romper com os aspectos racionais da sua realidade e se permite jogar com suas emoções, construindo outra realidade com os aspectos subjetivos da sua alma e, através do jogo se transportarem para o plano objetivo da arte e da cultura.

### **1.3.Introduzindo os Jogos Teatrais de Viola Spolin**

No contexto da construção da pedagogia teatral, a temática referente aos jogos teatrais e jogos dramáticos assume uma relevante importância tanto nos processos de criação teatral, como no ensino de teatro em suas diferentes modalidades. Isto se aplica principalmente porque há muitas confusões terminológicas entre os conceitos de jogo teatral e jogo dramático.

Em meio a um terreno marcado por tantos elementos não passíveis de controle, muitas vezes até intangíveis, o pesquisador se vê diante do desafio de encontrar referências mais ou menos sólidas, que possam subsidiar a interrogação do objeto por ele eleito – assim como a eventual formulação de hipóteses e de sua verificação. Nessas circunstâncias, a sistematização metodológica e o rigor da abordagem efetuada constituem, sem dúvida, aspectos marcantes da qualidade de um trabalho na área das relações entre o teatro e a educação. (PUPO, 2005, p. 218).

Assim, ao vivermos historicamente uma fase de transição em todos os setores da vida social, as práticas e as teorias teatrais passam por um momento de revisão epistemológica de seus conceitos. E Pupo (2005) vem contribuir para clarear a discussão no campo do ensino de teatro, propondo uma reflexão sobre os fundamentos dos jogos e sua aplicabilidade nos contextos do ensino. Busca a apreensão dos conceitos de jogos a partir de sua gênese e, suas respectivas derivações nos contextos americano, na obra de Viola Spolin, e francês, na obra de Jean-Pierre Ruyngaert. Daí decorre as práticas do jogo no contexto brasileiro, cuja tradução fez fortuna no processo de aprendizagem do teatro.

Os jogos teatrais, ou *Theater Games* da americana Viola Spolin trazem em sua estrutura os jogos de improvisação, propondo como o eixo central a experiência teatral.

Desenvolvido através de um conjunto de regras estabelecidas, proporciona aos participantes a apreensão do fenômeno teatral; a cena é construída a partir da tentativa de se solucionar um problema de atuação, sintetizado pelo foco. A fábula em si, constitui uma decorrência do processo. É um sistema de improvisação teatral marcado pela espontaneidade que caracteriza a dinâmica dos jogos. É uma atividade social, que se processa em grupos grandes ou pequenos. Estes jogos, direcionados a qualquer pessoa de diferentes idades, propõe uma aproximação entre os participantes de acordo com as respectivas semelhanças e afinidades. São desenvolvidos através de regras (*play e game*), ou seja, a espontaneidade da brincadeira, associada a regras garante os mesmos direitos igualitários para quem joga. Nestes jogos, o grupo se divide entre quem atua e outro grupo que assiste e avalia. Isto propicia ao participante um crescimento pessoal e a ampliação de sua percepção em relação ao outro e ao seu ambiente, gerando assim um clima de sociabilização, aprendizagem a partir do outro, confiabilidade e respeitabilidade mútuas, imprescindíveis no processo de aprendizagem teatral.

No Brasil, os jogos teatrais se proliferaram em final dos anos 70, movidos por pesquisas acadêmicas e cursos de formação para coordenadores de oficinas de teatro. Spolin (1979, p. 3) parte do princípio de que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco”.

Para Spolin, é a experiência que gera o aprendizado, e ninguém ensina nada a ninguém. Uma vez que o ambiente permita, aprende-se o que quiser. E se o indivíduo se permitir, o ambiente poderá lhe ensinar tudo o que mais houver independente do talento ou da falta de talento.

Viola Colin foi fortemente influenciada pela experiência com a educadora Neva Boyd, pioneira na pesquisa de jogos educacionais, fundadora do *Recreational Training School em Hull House*, em Chicago, e socióloga na Universidade de North western. Em seus agradecimentos Viola ressalta a importância de Neva Boyd em sua formação:

De 1924 a 1927 como sua aluna, recebi um extraordinário treinamento sobre o uso de jogos, *story telling* e *folk dance* como instrumentos para estimular a expressão criativa tanto em crianças com em adultos, através da autodescoberta e experimentação pessoal. Os efeitos de sua inspiração nunca me deixaram um único instante. (SPOLIN, 1979, Agradecimentos).

Numa experiência em que foram desenvolvidas a prática de jogos e atividades culturais para um grupo de imigrantes no *Recreational Training*, Colin (*apud* Pupo, 2005, p.219) atribuiu valor intrínseco “à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem, além de reconhecer nele um importante recurso em qualquer situação de aprendizagem”.

Também inspirada pelo método das ações físicas definidas por Stanislavski em sua fase final de vida, Viola institui em seu método a “fiscalização”, que consiste em tornar reais lugares, objetos, ações e personagens. A realidade da cena é matéria viva com a qual se trabalha. Parafraseando Spolin, quando se entra numa relação real com o parceiro do jogo, através de ações simultâneas e fiscalizando uma ficção diante da plateia, o participante cresce e amplia sua percepção do outro e do ambiente, e entende como se dá a significação do teatro.

### **1.3.1. A estrutura funcional dos Jogos Teatrais, segundo Viola Spolin.**

Pupo (2005) no artigo “Para desembaraçar os fios”<sup>13</sup>, aborda alguns conceitos bem como desenrola as premissas que diferem os termos *Theater Games* (Jogos Teatrais), *Dramatic Play* e *Jeu dramatique* (Jogo Dramático). De acordo com Pupo, a mistura dos conceitos entre Jogo Teatral e Jogo Dramático compromete o processo de criação em teatro e a precisão das análises que se fazem nesta área, bem como geram a falta de clareza entre os conceitos que configuram a pedagogia teatral.

Spolin apresenta em toda a sua obra os jogos teatrais como conceito básico de um sistema de improvisações teatrais que propiciam espontaneidade de forma orgânica, para todos os participantes. É desenvolvido através de regras, com a divisão dos participantes entre quem atua, e quem assiste, de modo que cada grupo possa aprender a

---

<sup>13</sup>Disponível em <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ppgcla/ppgeac/processos-seletivos-discentes/2014/bibliografia-arquivos-para-download/pupo-maria-lucia.-para-desembaracar-os-fios/view>. Acesso em 30/11/2015.

partir do outro. O jogo acontece dentro de uma estrutura tal que proporciona aos jogadores vivenciar uma experiência do fazer teatral, que aliada à noção das regras, parâmetro central da proposta de aprendizagem, vai gerar a estrutura dramática, o ponto de partida para o jogo teatral: lugar, personagens, ação – **Onde? Quem? O que?**

### **Entendendo o foco, a instrução e a avaliação.**

Para se entender melhor como funciona este esquema, Desgranges (2010. p. 111) explica que o processo de aprendizagem no sistema de Jogos Teatrais, segundo Spolin, estrutura-se a partir da resolução de problemas de atuação que vão sendo apresentados pelo coordenador, de modo que o grupo e cada um dos seus integrantes elaborem respostas próprias.

Exemplo de exercício: **Vendo um esporte.**

1. **Problema:** Os alunos devem mostrar, improvisando em cena, que tipo de esporte estão assistindo ao vivo.
2. **Foco de investigação:** Tornar real em cena (Fisicalizar) a situação proposta, que é um grupo de pessoas assistindo a um jogo.
3. **Avaliação:** O grupo analisará a resposta de todos os participantes, que, a partir do foco, definindo o que funcionou ou não nas cenas, e o porquê.

Com a evolução do grupo na resolução dos problemas dados, o orientador propõe novos desafios de modo que o grupo possa explorar outros aspectos da encenação e variados elementos da linguagem teatral, que passam a ser foco de investigação, ou seja:

- 1- **Onde?** Percepção espacial e cenográfica
- 2- **Quem?** Os personagens da cena a ser mostrada
- 3- **O que?** O desenvolvimento da ação dramática

### **O Foco/Ponto de Concentração**

O foco é o que designa o objeto, pessoa ou ação na área do jogo, sobre o qual o jogador fixa sua atenção. O foco é também o ponto de concentração que coloca o jogo em movimento. Atua como elemento de integração, pois, a partir do foco todos se unem em parceria ao direcionar a atenção para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista. Cabe ao professor direcionar a instrução correta para que todos se desenvolvam em função do foco. Viola (1979, p.32) esclarece que “o foco não é o

objetivo do jogo. Porém permanecer com o foco gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoada através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral. O esforço em permanecer com o foco e a incerteza sobre o resultado diminui preconceitos, cria apoio mútuo e gera envolvimento orgânico no jogo”.

Quando entendido pelo grupo, o foco atua como um aliado do líder ou professor na atividade proposta, pois mantém a concentração dos participantes para atingir o objetivo de resolver um problema.

No exercício do espelho, uma das primeiras propostas de jogos de orientação propostos por Spolin, o foco, ou ponto de concentração está na reprodução imediata dos movimentos do jogador que realiza a imagem real.

Realizado por dois jogadores, A e B, o primeiro é o espelho e o segundo é a pessoa que realizará movimentos diante do jogador A, que é o espelho (reprodutor das imagens).

Esta dinâmica permite aos jogadores desenvolver criatividade e imaginação nos movimentos, exploração de movimentos corporais não cotidianos, estado de alerta, de observação e precisão do jogador espelho, com bastante rapidez e habilidade para seguir o jogador. Além de exigir muita atenção e concentração para se atingir o foco.

Esta foi uma das minhas primeiras atividades nas turmas de 7º ano para desenvolvimento dos jogos teatrais na sala de aula. Estas turmas eram compostas por uma média de trinta e cinco alunos. A primeira dificuldade foi explicar a regra e o objetivo do jogo, diante do barulho e da dispersão dos participantes. A segunda grande dificuldade foi atrair os participantes para o jogo. Num universo onde, com raras exceções, predomina o desrespeito mútuo, muita baixa estima e falta de autonomia, a dificuldade para que os alunos queiram se expor diante um dos outros se torna um forte oponente para a realização do jogo teatral. A própria Spolin ressalta o sentimento de aprovação e desaprovação que podem prejudicar a atuação dos participantes:

O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo... A sede de autoidentidade e auto expressão é também necessária para a expressão teatral... Muito poucos de nós são capazes de estabelecer esse contato direto com a realidade... Tememos não ser aprovados, ou então aceitamos comentário e interpretação de fora inquestionavelmente. Numa cultura onde a aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e frequentemente o

substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas. (SPOLIN, 1979, p.6).

Muito deste pensamento de Viola retrata e faz um diagnóstico bastante próximo do perfil dos alunos do Colégio Dom Walmor, residentes do Parque Flora e adjacências, e alunos da disciplina de artes cênicas. O medo do julgamento do outro, a falta de coragem de se expor, de experimentar, de criar, e dar vazão à liberdade de expressão são frutos de uma comunidade onde vive a opressão, (religiosa e familiar), a não apropriação da arte em sua formação, o descaso e abandono sócio político e cultural propiciando cultura, segurança e lazer, bem como a opressão causada pela violência, pela falta de liberdade nas ruas e pela guerra do tráfico.

Abandonados aos julgamentos arbitrários dos outros, oscilamos diariamente entre o desejo de ser amado e o medo da rejeição para produzir... Assim, o fato de depender de outros que digam onde estamos, quem somos e o que está acontecendo resulta numa série (quase total) perda de experiência pessoal... Não conhecemos nossa própria substância, e na tentativa de viver pelos olhos de outros, a auto identidade é obscurecida, nosso corpo e a graça natural desaparecem, e aprendizagem é afetada... Ao tentarmos nos salvar de ataques, construímos uma fortaleza poderosa e nos tornamos tímidos... Alguns nesta luta com a aprovação/desaprovação, desenvolvem egocentrismo e exibicionismo; outros desistem e simplesmente seguem vivendo. (SPOLIN, 1979, p. 7).

Assim, depois de muitas tentativas de encorajamento, aliado a um grande esforço para conseguir um mínimo de disciplina para que fosse possível explicar como funcionaria o jogo, consegui apenas em uma das turmas (a 703), que alguns poucos alunos formassem duplas e déssemos partida para a atividade. Numa turma de trinta e cinco alunos, consegui formar seis duplas. Os demais se espalharam pelo espaço, uns poucos assistindo e a maioria aproveitando a liberdade daquele momento para focarem em algo que nada tinha a ver com a atividade em evidência: indisciplina, brigas, discussões, saídas da sala, desinteresse, etc.

Como uma primeira experiência e diante de um ambiente que não colaborava para manter a concentração necessária, foi praticamente impossível se manter o foco e seguir as instruções dadas. Os alunos não conseguiam segurar o riso diante um do outro. Não conseguiam expandir e desenvolver a criatividade, sempre reduzida aos mesmos poucos gestos. Era impossível distinguir quem era o espelho, e quem era a imagem real. Estavam muito preocupados com a pouca plateia que se formara. Diante deste quadro, o objetivo se perdeu. Tudo virou uma grande “piada” e uma atividade sem nenhum propósito. Porém, uma dupla chamou a atenção: uma aluna de nome Larissa e Ricardo

Adauto. Larissa conseguiu manter a sua concentração diante de todo aquele clima, não se desviando do foco em nenhum momento, explorando a sua imaginação com muita criatividade em seus gestos, e alheia a todo o universo externo que se formava em sua volta. Viola (1979) ressalta que “como o músico de jazz cria uma disciplina pessoal permanecendo com o ritmo enquanto toca com outros músicos, assim também o controle no foco propicia o tema e desbloqueia o aluno para trabalhar com cada crise, na medida em que elas aparecem”. E assim agiu Larissa, tocando o seu instrumento, sem se deixar levar pela interferência dos outros “instrumentos” que produziam outros sons, alheios à sua música.

Fiquei muito impressionada com a sua entrega e concentração para não perder o foco. E mesmo o seu colega se desconcentrando diante dos comentários dos outros, ela se manteve ali, fiel às orientações até o final. Esta aluna foi tão marcante nesta atividade, que mesmo passando muitos anos, eu jamais me esquecerei da sua imagem, realizando este jogo. Quando terminou, pedi aplauso para ela e a usei como exemplo dos objetivos daquele jogo. Perguntando a ela como tivera sido a experiência, e como ela conseguiu se manter tão concentrada apesar dos barulhos, ela me respondeu:

–Ah professora, eu aproveitei este momento e fiquei brincando de ser outra pessoa, como se eu estivesse mesmo na frente de um espelho. Aí eu consegui sair fora da bagunça desta sala e nem tava ouvindo nenhuma graça que vinha de fora. Quando eu fiquei achando que tava diante de um espelho, eu fui inventando um monte de coisas e nem liguei pra quem ficou zoando.

Naquele ambiente com trinta e cinco alunos, Larissa se deixou levar pelo jogo dramático, e decidiu brincar de “faz de conta”, focado em um objetivo, inventando uma personagem e dando asas para a sua imaginação. Infelizmente no plano geral, o foco da turma foi outro. Ou seja, o habitual de sempre: a dispersão, o deboche e o desrespeito para com o conjunto.

### **Instrução/ Orientação**

A instrução dada é que irá direcionar e guiar o desenvolvimento do jogo, conduzindo e orientando os jogadores dentro da proposta, para a solução do problema. É necessário e importante fazer com o que o aluno jogador mantenha o foco, quando este pode se desviar do objetivo.

O orientador é parte integrante do grupo, pois atua reforçando as regras e os objetivos do jogo. Parafraseando Spolin, é a voz do diretor que vê as necessidades da

apresentação como um todo, e ao mesmo tempo é a voz do professor que vê o jogador e suas necessidades individuais dentro do grupo e no palco. É o professor diretor que trabalha com o problema junto com o aluno, tomando parte no esforço grupal.

A instrução deve ser objetiva, devendo ser dada no momento em que o jogador está em ação. O orientador deve se ater para no momento da orientação não fazer julgamentos com conteúdos de aprovação/desaprovação para que não haja bloqueio de percurso do aluno jogador. Cabe ao orientador usar termos precisos e claros, para que os objetivos e a resolução do problema possam ser resolvidos.

Ainda segundo Spolin, a instrução permite que o jogador desenvolva uma auto-identidade dentro da atividade, porque evita que ele se desvie para o isolamento subjetivo. Ela mantém o aluno no momento presente, no momento do processo, consciente do grupo e de si mesmo dentro dele.

Uma boa instrução desperta no jogador um sentimento de confiança no orientador, propiciando um bom relacionamento para com o grupo. Se o orientador consegue criar esta confiança para com o grupo, muito cedo o grupo poderá ter um domínio de cada etapa dos jogos que lhes são propostas, e adquirir uma boa percepção de si mesmo e do seu potencial de criatividade e imaginação. O papel do orientador é de extrema importância e de muita responsabilidade dentro do jogo.

Lembre-se que um jogo só pode obter sucesso quando ele ou ela acreditar no jogo, no grupo, na instrução. Estes não são princípios para vencer uma competição; na realidade, não há vencedores e/ou vencidos no jogo teatral. A confiança se desenvolverá através da avaliação em grupo e a energia será liberada por meio da instrução. (SPOLIN. 2007, p. 34)

Para tanto, deverá o instrutor possuir bastante perspicácia na condução do jogo, no sentido de usar palavras que conduzam o jogador com segurança e entendimento das ações propostas, e desta forma, aprimorar o seu crescimento e o entendimento dentro do jogo para a experiência do teatro e de novas descobertas acerca de si mesmo.

#### **1.4. As primeiras experiências com os jogos teatrais... Ninguém esquece**

Planejar uma aula requer uma grande habilidade de um professor, e no caso das artes cênicas, requer especificar objetivos artísticos que incluem uma linguagem cênica, estéticos e temáticos, e estes podem exigir reestruturação total após um ou dois encontros. Parafraseando Cabral (2007), em seu artigo “Pedagogia do Teatro e Teatro

como Pedagogia”<sup>14</sup>, nota-se frequentemente uma mudança drástica de planejamento e abordagens em função da interação do professor com determinados grupos de alunos. Muitas vezes os objetivos iniciais propostos dificilmente contemplam os desejos e necessidades de uma turma de trinta alunos (ou quarenta). Além de que, no caso de turmas tão numerosas no ensino fundamental, as razões que levam alguns alunos a se interessar por teatro, podem ser as mesmas que eventualmente afastam a maioria destes alunos, como por exemplo, a interação grupal, a socialização, a quebra da timidez, etc.

Minha preocupação dentro deste contexto se inseriu (e continua) no eixo da preocupação da articulação teoria e prática, no campo da pedagogia do teatro, na qual se inscreve a práxis pedagógica e artística.

Neste processo de investigação, minha proposta de início foi propor experiências que contemplassem as relações entre teoria e prática teatrais, e as relações entre ser artista e docente. Esta análise se encontra num campo de tensão.

A proposta dos Jogos Teatrais de Viola Spolin, se tornou um método amplamente reproduzido por professores desde a década de 1970, apresentando resultados favoráveis e surpreendentes nos mais distintos grupos tais como: escolas, ONGs, presídios, igrejas, associações, etc.

Na expectativa de propiciar uma experiência artística aos alunos, tomei como ponto de partida a práxis pedagógica dos jogos teatrais para o primeiro bimestre de 2013. Para tanto seriam propostos as seguintes dinâmicas: Jogos de apresentação, exploração do espaço, sensibilidade e observação, imaginação e criatividade. Para tanto, fazia-se necessário criar um dentro da sala de aula, livre de obstáculos.

Cheguei animada na primeira turma do dia, a 703. Lancei a proposta, não antes de contextualizar a importância dos respectivos jogos como instrumento de aprendizagem, associado ao prazer e a criatividade. Perdi um bom tempo até que pudesse me fazer ouvir, sendo interrompida a todo o momento por algum aluno que adentrava a sala de aula sem mesmo pedir licença, das discussões, e dos barulhos excessivos de fora e de dentro da sala.

Aproximadamente, foram perdidos uns quarenta minutos. Finalmente pedi aos alunos que abrissemos um espaço na sala, retirando as carteiras do lugar e colocando-as

---

<sup>14</sup>CABRAL, B. (Biange). Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte/MG, 2007. Disponível em: <http://portalabrace.org/ireuniao/pedagogia/htm>. Acesso em: 20/05/2016.

no canto da sala. Momento caos. Para se entender o jogo que se estabeleceu naqueles momentos, utilizarei dos conceitos que estruturam uma cena, segundo Viola Spolin:

- **Instrução dada:** Liberar uma área ao centro, agrupando as carteiras cuidadosamente no canto da sala, sem arrastar, evitando barulhos excessivos;
- **Foco** (desenvolvido pelos alunos): Começou então uma guerra de cadeiras, um barulho ensurdecador tomou conta do espaço. Eu fiquei atônita, perdida no meio daquela guerra de cadeiras, sem conseguir conter os alunos. Eles atiravam as cadeiras de um lado para o outro; ou então amontoavam várias carteiras uma em cima da outra, de modo que aquela pilha se despencasse em poucos minutos. Humor, diversão, euforia e lazer tomaram conta do espaço.
- **Objetivo (estabelecido pelos mesmos):** provocar o caos, a desordem, manifestar uma insatisfação, destruir o patrimônio público. Mas qual o entendimento eles têm sobre o que vem a ser patrimônio público? Num determinado momento, fiquei sem espaço, acuada em um canto, sem autonomia, sem atitude, impotente, diante daquela explosão de liberdade. Não havia regras.
- **Jogo Teatral:** uma ação cênica repleta de elementos e signos teatrais, formalizando e expressando em uma linguagem (própria) o que sentiam aquelas crianças. Eram personagens expressando ira e violência, libertas e soltas num espaço, sem regras. Não, não eram personagens. O teatro permite esta liberdade.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessário para a experiência... Através da espontaneidade somos re-formamos em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. 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. (SPOLIN. 1979, p. 04)

- **Avaliação:** Pude perceber depois, fazendo uma análise das imagens que ficaram em minha mente que, com tal atitude, eles expressaram opressão, falta de liberdade, ira, violência, descontentamento, revolta e tantos outros sentimentos que lhes impediram uma manifestação menos impulsiva. Porém, naquele momento, estava diante de uma manifestação que eu desconhecia. Um sentimento muito grande de impotência tomou conta de mim. E realmente não consegui perceber que o jogo teatral já se estabelecia e que diante daquela performance que se apresentava, só me cabia ficar assistindo. Eles próprios estabeleceram as regras. Enfim, após uns trinta minutos de catarse, havia um

espaço livre no centro da sala. Estavam exaustos, felizes, e por eles próprios se permitiram uma pausa. Eu também precisava de pausa. Uma grande pausa para me reaprender como professora de artes cênicas. Definitivamente, eu não sabia como continuar. Tentei então passar algumas regras para o nosso primeiro jogo, onde a proposta era um jogo de apresentação, pois queria conhecê-los, poder tratá-los pelos nomes, e estabelecer uma interação grupal. Infelizmente foi outra tentativa frustrante. Não consegui me fazer ouvir. Até por que eles já se conheciam. Não precisavam de nenhuma apresentação. *Time is over*, o sinal tocou. O tempo acabou.

#### **1.4.1. A estrutura funcional do Jogo Dramático, segundo Jean-Pierre Ryngaert.**

As duas expressões – Jogo Teatral (*Theatre Game*) e Jogo Dramático (*Dramatic Play/JeuDramatique*) são fonte de constantes confusões e mal entendidos conceituais.

O jogo dramático apresenta derivação do radical grego “drama”, que significa “ação”, “eu faço”, “eu dramatizo”, numa imitação através da arte. Diz respeito também à brincadeira de criança de forma espontânea, livre, sem qualquer intervenção do adulto. A criança “age como se”, em transformação constante, remetendo ao “faz de conta”. No faz de conta a criança se coloca no lugar do outro, dá vida a seres inanimados, usa materiais variados nas brincadeiras, e transforma as circunstâncias e os temas.

Para Piaget é a fase da criança em que elas manifestam a capacidade essencial e inerente do ser humano de simbolizar e representar o mundo.

Com o passar do tempo, a criança cresce e o faz de conta desaparece, levado por fatores tais como as conquistas em direção ao pensamento abstrato:

Ao ser exposta às pressões dos adultos (no ambiente escolar, na vida familiar ou na interação com a mídia), a criança tende a restringir as suas possibilidades de criação artística em detrimento dos modelos de representação teatral, impostos através de abordagens vinculadas a objetivos disciplinares, mais ou menos coercitivos, meramente utilitários, ou aleatórios. (BERTONI, 2009)<sup>15</sup>

O *jeudramatique* (jogo dramático) teve início na França nos anos 30, com assinatura de León Chancerel (1879-1965). Seus precursores foram Jacques Copeau

---

<sup>15</sup> BERTONI, Vera Lúcia. Atividade Simbólica na Infância e Abordagens do Teatro no Meio Escolar: Convergências e Incompatibilidades. Disponível em: [www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/download/605/603](http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/download/605/603). Acesso em 10/05/2016.

(1879-1949) e Charles Dullin (1885-1949). Copeau coloca o ator no centro da cena teatral, considerando-o um elemento indispensável para a renovação teatral do seu tempo. Seu método passa a não sistematizar diretrizes para a formação global deste ator e vai em busca de uma real pedagogia do ator.

Dullin, criador do Atelier, busca um método de trabalho que conduza à sinceridade do ator. Preconiza a "Improvisação teatral", para que o aluno descubra seus próprios meios expressivos.

Léon Chancerel, dando sequência à Copeau e Dullin, objetiva melhorar a qualidade do trabalho na França, com boa formação para o ator iniciante. Desenvolve seu projeto pedagógico com jovens ativos (escoteiros e participantes de movimentos juvenis), durante os anos 20 e 30.

León Chancerel encoraja o nascimento e aperfeiçoamento de grupos teatrais, desenvolve ações teatrais em zonas periféricas, hospitais, cidades do interior e zona rural. Dentro deste contexto, sistematiza uma "abordagem específica de ação improvisada". Nascia assim o termo por ele batizado de *JeuDramatique*, que é um sistema de abordagem específica da ação improvisada, por ele desenvolvida através de grupos formados por jovens inseridos em movimentos juvenis. Em sua origem, era uma modalidade de improvisação com regras, a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador. Jacques Copeau colocou o ator no centro do fenômeno teatral no início do século passado e buscou para este ator uma pedagogia para a sua formação global e Charles Dullin buscou preconizar a improvisação teatral como um método de trabalho que condizia com a sinceridade do ator.

León Chancerel atuou como diretor e professor, e criou a publicação contínua dos "*Cahiers d'ArtDramatique*", que inspirou no Rio de Janeiro os "Cadernos de Teatro" publicação de "O Tablado", organizada por Maria Clara Machado.

Jean Pierre Ryngaert, professor francês, publica em 1977 o livro "O jogo dramático nomeio escolar", a partir de sua experiência como professor da educação básica em Paris, e causa uma forte influência.

Ryngaert apresenta uma separação entre quem joga e quem assiste. Para ele o prazer da invenção (marca da atividade lúdica) se alia às regras, vistas como indispensáveis. As restrições são consideradas produtivas e fontes de superação de fórmulas já conhecidas. A plateia reage objetivamente: "gosto, proponho, critico". O roteiro é estabelecido anteriormente como ponto de partida do jogo dramático (narrativa permeada por lacunas estabelecidas pelos participantes a partir de sugestão). O que vai

ser mostrado é combinado previamente pelo grupo, portanto, o jogo, ou a cena, é a realização de um roteiro pensado de antemão.

Alguns anos mais tarde, em 1985, Ryngaert alertará os leitores sobre os "excessos de confiança no racionalismo", através de outro livro "Jogar, Representar" onde ele abandona os procedimentos com roteiro prévio. Em consenso com a política cultural vigente à época em favor de textos contemporâneos, passa a relativizar a própria noção de fábula. Para evitar a racionalização prévia dos jogadores, propõe maior destaque ao corpo. Propõe ainda que se busque relação com espaço, músicas, imagens, objetos, poemas e/ou palavras para deslanchar o jogo. Para Ryngaert, o teatro hoje é uma prática coletiva na qual a qualidade, os equilíbrios da escuta e a circulação das energias, no instante e para o instante, contribuem para formar os indivíduos.

A prática do jogo dramático na interpretação francesa não está baseada na sugestão ao ato de jogar por parte do coordenador, que não se faz presente o tempo todo, instigando a instalação de uma atmosfera lúdica. No jogo dramático são os participantes quem decidem a natureza e duração de sua performance, partindo da relação entre os jogadores, sem a tutela do coordenador. Para os franceses o fazer teatral traz em seu próprio bojo os elementos que podem contribuir para o crescimento do homem.

Para Pupo (2005), é possível agrupar num mesmo conjunto a noção de jogo teatral e jogo dramático. Vários são os pontos que os aproximam, estando conectados também num engajamento de origem social. Não requer nenhum talento ou pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar. A disponibilidade para a experiência e o caráter coletivo do trabalho são pontos centrais no processo de aprendizagem. A participação da plateia é essencial para o desenvolvimento dos participantes, plateia esta composta por pessoas do próprio grupo de jogadores, em alternância. As modalidades lúdicas propostas permitem que desejos, temas, situações surjam do próprio grupo, com autonomia, sem a sugestão ou indução do coordenador. Ambas questionam a preponderância da fábula. Enredos e situações surgem em decorrência da experimentação de um desafio relativo à linguagem da cena.

Do ponto de vista do professor ou diretor no Brasil, a autora não julga pertinente identificar jogo dramático e jogo teatral na interpretação francesa, como sistemas acabados. O valor dessas modalidades se constitui como princípios de trabalhos valiosos, devendo sempre ser ativados à luz dos questionamentos que transformam as manifestações teatrais em nossos dias.

Ryngaert (1981) nos apresenta um panorama de possibilidades para inserção do jogo dramático no teatro educação. Ele estabelece relações entre o jogo dramático na escola e as possibilidades do teatro contemporâneo, propondo assim uma ação pedagógica sintonizada com o nosso tempo. Sobre os objetivos do teatro contemporâneo e a educação, ele afirma que

(...) o que está em jogo passa pela aquisição de novos códigos e pela reflexão da teatralidade, situa-se para além de uma cultura teatral, na apropriação de formas contemporâneas que permitam modificar o olhar dos nossos alunos sobre o mundo e, talvez de os fazer viver, finalmente em sua época. (RYNGAERT, 1981, p. 21)

### **1.5. Uma segunda experiência – A turma 702**

Passado o momento de catarse vivido com a turma anterior, uma segunda turma me aguardava. Porém, o espaço para sequência das aulas, já estava preparado. Combinei então com a direção que iria ocupar somente aquela sala, e que os alunos da próxima turma deveriam se deslocar até lá. E assim foi. A turma anterior saiu, e tentei retomar meu fôlego para a turma que viria a seguir. Pouco a pouco, começaram a chegar, em grupos. Havia uma transformação no ambiente que não lhes era familiar. Pilhas de cadeiras amontoadas no canto da sala e um espaço aberto ao centro. Até que todos chegassem na sala, uma grande algazarra se formou. Aquelas carteiras que estavam já amontoadas, atiçou a criatividade dos alunos para que fizessem um parque de diversão. Tentei pedir que eles deixassem como estava. Mas eram muitos, e enquanto eu falava com um grupo, outro grande grupo já estava em ação, no desmonte das cadeiras para retomar o ambiente tradicional. Começaram então a mover as cadeiras, de forma proposital para que algumas pilhas caíssem. Mais barulho, mais desordem, mais tempo perdido. Mais uns quarenta minutos até que todos chegassem, reorganizassem as cadeiras e eu conseguisse iniciar a atividade do dia. Então aí, o sinal do recreio tocou! De onde eles estavam, deixaram tudo e saíram da sala a um só tempo. Passaram-se quinze minutos de intervalo, até o retorno.

Quando todos finalmente estavam na sala, consegui que sentassem um pouco, respirassem, relaxassem, e assim eu pudesse contextualizar, e dar as regras do jogo do dia. Sim, expliquei para eles que nossa aula seria um grande jogo com a participação de todos. Mudei a ordem do planejamento inicial e pulei a etapa da exploração do espaço. Até porque não tinha espaço suficiente para ser explorado. Eram muitos alunos. Tentei então um jogo para integração da turma. Uma grande maioria optou pelo famoso

“cantinho”, se negando a participar. Os que ficaram apresentaram todas as desculpas para não se enquadrar nas regras. As frases mais comuns eram:

- Não quero fazer isto não professora!
- Pra quê?
- Não vou ficar perto dessa menina não. Não gosto dela.
- Ah professora, qual é! Vou fazer isto não.
- Não quero ficar perto dele não. Ele fede. Ou – Ele é veado.
- Isto é macumba professora. Ou – Ele é macumbeiro.

E da plateia que se formou, com os que não quiseram participar, muitas manifestações de deboche, desrespeito, ironia. Até que, os poucos que estavam dispostos a participar, saíram da roda, inibidos diante da exposição aos colegas. E a experiência mais uma vez não se concretizou.

Este cenário se repetiu em diversas tentativas, com as outras turmas. A aplicabilidade dos jogos teatrais para aqueles alunos, não tinha respaldo. Em várias tentativas, o momento dos jogos era uma oportunidade para se instaurar a bagunça, as brigas, a desarmonia, o caos, as agressões entre eles e também em relação a minha pessoa.

Assim, o propósito era desvendar por qual motivo eu não conseguia estabelecer a participação da turma numa atividade que, além de tudo que o teatro se propõe para a descoberta do ser humano em seus aspectos mais intrínsecos, era prazerosa, libertária, divertida e uma oportunidade única naquele contexto para a realização de uma aula experimental, fora dos padrões tradicionais que estavam habituados, e que também manifestavam grande rejeição.

Eu precisava descobrir fontes, ou uma pedagogia teatral específica para aquele público, que norteasse a minha proposta. Definitivamente eu não sabia como agir. A cada dia em que voltava pra casa, ficava buscando soluções e tentativas para levar àqueles alunos a experiência do teatro, bem como exercitar o meu olhar para perceber os elementos teatrais que estavam intrínsecos em cada aluno, no universo da sala de aula; e a partir destes elementos propor a dinâmica do jogo teatral, cumprir o meu propósito em estar ali que é ensinar teatro. Buscava todo o meu repertório de oficinas ministradas e conteúdos adquiridos ao longo das oficinas de aprimoramento que havia participado. Fui em busca de imagens retiradas de revistas, letras de músicas, cenas para dramatização, contos, casos e de jogos propostos por autores, pesquisadores e

professores que fizessem fruir a minha imaginação. Além do que a própria sala de aula, por si só, é recheada de elementos que propiciam o jogo dramático, pois que

O jogo dramático é uma atividade coletiva, que não está subordinado ao texto, não reclama atores virtuosos, não necessita de cenários e figurinos no sentido tradicional; destina-se a formar “jogadores”, mais preocupados em dominar o seu discurso do que criar a ilusão. E a construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar e do mobiliário corrente chamado a novas funções. (RYNAGAERT, 1981. p. 34)

E ainda:

Importante é poder dispor do material escolar, mesas, cadeiras, o quadro ou o compasso para lhes dar uma outra função, para os desviar da sua ação quotidiana. Visto que, de qualquer modo, o espaço de que dispõe a maior parte dos professores é apenas uma sala banal, barulhenta, porque não provocar a imaginação a partir desse local, inventar outras relações entre os corpos, subverter a organização ritual do mobiliário (...) (RYNAGAERT, 1981, p. 28).

Deste modo, eu tinha tudo em minha mão. O espaço da sala de aula com bastante mobiliário, muito material humano, recheado de criatividade, energia e um universo de possibilidades, sentimentos e desejos para se expressarem. E muita vontade de ser o interlocutor para florescimento de uma nova forma de se perceber através do teatro.

## CAPÍTULO 2 – O TEATRO COMO “ARTE EMANCIPATÓRIA”

Só com o corpo inteiro, com o todo deste, que é indivisível e indicotomizável, se pode entender a razão de ser do fato, da coisa, do evento ou do fenômeno sobre o qual precisamos ou queremos conhecer melhor. É o nosso corpo inteiro consciente, que nos permite ir ao âmago das questões e dos problemas e assim, os desvelarmos para deles nos apropriarmos. (FREIRE, *apud* Nieta Freire, 2009, p.146.).

### 2.1. Para a construção de sujeitos emancipados

Julgo oportuno introduzir este segundo capítulo com a definição do verbo emancipar, de forma a contextualizar este conceito aliado ao ensino de artes cênicas no Colégio Dom Walmor, cuja proposta almeja que o estudante através do teatro se torne o sujeito da experiência e construtor do conhecimento, rumo a uma cidadania emancipatória.

De acordo com o Dicionário Aurélio (2001), emancipar significa: “Dar a emancipação a, livrar-se do poder paternal ou de tutoria; libertar-se; tornar-se livre”. Emancipação significa o ato de tornar-se livre ou independente. O termo é aplicado em muitos contextos como emancipação de menor, emancipação da mulher, emancipação política, etc. Já a palavra emancipatório é um adjetivo que qualifica a quem tem capacidade de emancipar, de tornar-se livre, autônomo e dirigente da sua própria vida.

Neste século XXI, o termo emancipatório tem sido amplamente explorado nos contextos sociais, estando relacionado à educação e a aspectos da cidadania. Fugindo das definições e sentidos, compreendo que emancipar-se está relacionado a ações de liberdade, protagonismo, empoderamento, tomadas de decisões, rompimentos, o ato de desatar de nós, e avanços rumo à nossa própria evolução. A sociedade hoje clama por “sujeitos” emancipados capazes de promover ações sociais, políticas, culturais e econômicas que promovam o acesso da população aos bens e serviços com dignidade, principalmente, a população excluída e marginalizada, dando a ela condições dignas e igualitárias de vida. Emancipar hoje requer ampliar o nosso olhar para além, para ver o outro, colocar-se a serviço de relações solidárias, para a construção de uma sociedade com reais oportunidades para todos.

A educação em seu âmbito geral, pelo papel que desempenha na formação e construção de cidadãos para o desenvolvimento e avanços na própria sociedade, é o principal caminho para promoção de sujeitos emancipados. Em seu artigo “Educação emancipatória: significado e sentidos”, Silva (2014) afirma que:

Numa perspectiva histórica de análise, então, uma educação emancipatória hoje pressupõe desenvolver competências para criar condições para transformar processos e estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas que exclui a maior parte da população de condições dignas de vida, mesmo perante tantos avanços das ciências e tecnologias de produção. Ampliando a argumentação acima, o processo educativo emancipatório é complexo, envolve predisposição dos indivíduos para se perceberem como sujeitos de direitos, e que eles precisam ser conquistados com esforços próprios. Enquanto atitude epistemológica emancipar-se é colocar o itinerário da razão a serviço de relações solidárias, onde homens e mulheres compartilhem intenções e ações que valorizem a vida. Mas, não somente a razão, ela deve ser acompanhada pela sensibilidade, aquele olhar para si e para o outro e imaginar o sentimento dele.<sup>16</sup>

Nesse sentido, uma educação cujo caráter seja emancipatório poderá promover em seus educandos sentimentos e desejos de romper barreiras, conquistar a liberdade e formar cidadãos autônomos, com protagonismo que futuramente trará benefícios para a própria sociedade onde este sujeito está inserido. Uma educação emancipatória propiciará ao educando a compreensão crítica da problematização das questões advindas da cotidianidade, permitindo que duvidem até mesmo daquilo que acreditam certo e inquestionável, elucidando assim o questionamento através de perguntas e respostas do por que, contra o que, a favor de quem, a favor do que, do como se ensina, etc.

## **2.2. Uma aliança com o cinema: “Os escritores da liberdade” inspirando a formação de sujeitos emancipados.**

Foi num final de semana, depois de aceitar o convite da minha filha de vinte anos, para assistirmos a um filme, que descobri no cinema um grande aliado para a minha prática de artes cênicas. Reconheço em minha filha uma grande aliada em estreitar a ponte que me apresenta a linguagem da juventude, seja através de filme, de música, de moda e da linguagem absorvida pelos jovens. E foi ela que, percebendo

---

<sup>16</sup>Disponível em: <http://www.ijui.com/blog-do-luiz-etevaldo-da-silva/60828-educacao-emancipatoria-significado-e-sentidos.html>. Acesso em 13/03/2016

minhas angústias do cotidiano na sala de aula, me apresentou o filme que veríamos naquela tarde, quando o que estava em questão para o meu planejamento escolar, era por quais meios, através da arte, eu poderia colaborar para a construção de sujeitos emancipados e autônomos.

Conforme constatado nas entrevistas realizadas, os alunos do Dom Walmor não nutriam o hábito de assistir cinema. E no cinema, estão contidos todos os signos que dão a vida à linguagem teatral: a história contada, os atores, a direção, a interpretação, o figurino, o cenário, etc. Assim, depois de assistir ao filme “Os escritores da liberdade”<sup>17</sup>, descobri que muito daquela problemática nele contida, estava presente no universo dos meus alunos. E deste modo, o filme ganhou destaque no planejamento daquela semana, e inspirou de forma significativa as novas etapas que se seguiram.

O filme narra uma história real, com o propósito de desenvolver na subjetividade a emancipação, o pensamento crítico, a autonomia, autoconfiança, autoestima, respeito, a interatividade grupal, entre outros aspectos naqueles sujeitos. Uma professora de língua e literatura inglesa, filha de um ativista dos direitos civis, foi contratada para uma escola na periferia de Los Angeles nos Estados Unidos, cuja região é demarcada por conflitos de violência, guerra entre gangues, conflitos raciais, intolerância entre negros, brancos, hispânicos e asiáticos, todos convivendo num mesmo espaço. Apesar da sua grande expectativa em lecionar naquela escola, a professora Erin Gruwell encontra todo o tipo de rejeição num universo caótico e marginalizado, além de um corpo docente totalmente preconceituoso e resistente.

A escola, o *Instituto Wilson*, fora no passado uma escola de referência na formação educacional, porém perdeu seus melhores alunos depois do ingresso, decidido pela lei, de alunos vindos de reformatórios, muitos ainda usando tornozeleiras, oriundos de gangues e considerados a “escória da sociedade”.

A genialidade do filme está em mostrar como a professora, com uma ação pedagógica inovadora e através de um estilo apaixonado, romântico e humanista – até então hostilizada, desrespeitada e desacreditada, e com todos os motivos para desistir do seu papel –, reverte o jogo desenvolvendo a autoconfiança, autoestima e propiciando a

---

<sup>17</sup>*FreedomWriters* é um filme de drama norte-americano lançado em 2007. Dirigido por Richard La Gravenese, o filme é estrelado por Hilary Swank, Scott Glenn, Imelda Staunton e Patrick Dempsey, baseado em uma história real, vivida pela professora Erin Gruwell, aborda de maneira comovente os desafios da educação, em especial num contexto socioeconômico problemático. A ideia do filme veio da jornalista Tracey Durning, que fez um documentário sobre Erin Gruwell para o programa *Primetime Live da ABC News*.

emancipação destes alunos, fazendo-os reconhecer, sentir e pensar sobre a realidade criada por eles próprios. A partir de um desenho onde uma gangue asiática ridiculariza os traços de um negro, a professora Erin usa o poder destruidor da maior gangue de todos os tempos (os nazistas) que, através do ódio racial dizimou e liquidou milhares de pessoas, para sensibilizar os seus alunos sobre o poder devassador do ódio racial. Através deste contexto gerador da segunda guerra mundial, transmitiu aos seus alunos noções fundamentais de tolerância, respeito mútuo, aceitação das diferenças e convivência pacífica. Sua estratégia foi dedicar sua própria vida em prol daqueles alunos, dedicando-lhes tempo, confiança, atenção e interesse por cada um, fazendo-lhes perceber o valor de suas vidas. Com a proposta e o incentivo de, através de um diário, os alunos darem voz a si mesmos, ela conseguiu que eles escrevessem suas próprias histórias, que em alguns anos depois foi publicado com o título de “Os escritores da liberdade”, desenvolvendo em cada um o progresso e o avanço educacional.

A professora Erin Gruwell fez uso de uma metodologia baseada no dialogismo que está fortemente presente na proposta metodológica de Paulo Freire.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas precisamente porque nos achamos submetidos a um sem número de limitações, obstáculos difíceis de serem superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí, que entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: mudar é difícil, mas é possível. (FREIRE, 2000, p.52).

Assim, este filme e a professora ErinGruwell se tornaram também a minha inspiração e referência. No dia seguinte, a aula iniciou da seguinte forma, na turma 704:

- Bom dia turma. Hoje tem cinema. Vamos para o auditório.
- Uhuhuh... Jura professora? Ah que maravilha! Quantos tempos a senhora têm hoje?

Uma grande euforia tomou conta da turma. Mesmo não sendo um público muito interessado em cinema, o simples movimento do deslocamento da sala de aula para outro ambiente, já era motivo suficiente para a comemoração. Acredito que isto se dá devido ao desconforto e a rotina do tradicionalismo das salas de aula, aliado aos

conteúdos pouco interessantes, que na maioria das vezes estão desconectados com os reais interesses dos alunos. Sobre este aspecto, Viviane Mosé ressalta que

A vida escolar, ainda hoje, organiza-se em séries, e os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados, sem conexão uns com os outros, em aulas de cinquenta minutos, que ainda se anunciam por um sinal sonoro que lembra apito das fábricas. Gramática, literatura, álgebra, geometria..., saberes que são ministrados isoladamente, cada um retratando um fragmento do saber que nunca se relaciona com os outros e com a vida, que em si mesma, é exatamente articulada e complexa. Os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas. Sem os grandes pátios e os teatros que as escolas antigas possuíam, a escola de massas é dividida em inúmeras salas e corredores, com pouco espaço para convivência, com pouca circulação, um espaço que mais lembra um reformatório. Mas também uma fábrica, com uma imensa linha de montagem, uma absurda fábrica de pessoas. (MOSE, 2015, p.49).

Nesse ínterim, partimos então para o auditório. Um tempo, como de costume se fez necessário, até que passasse a euforia do deslocamento, a definição do lugar de assento e o silêncio pudesse se estabelecer. Antes de dar início à sessão, contextualizei a época, o cenário e o porquê da escolha daquele tema. Ressaltando principalmente a linguagem juvenil estabelecida no filme, que facilmente lhes possibilitaria a identificação com aquela temática. Não por serem eles oriundos de gangues, mas o universo da violência e da guerra do tráfico, do *bullying* na sala de aula, da intolerância religiosa, racial e de gênero ressaltados no filme, estão presentes cotidianamente naquele contexto dos alunos do Dom Walmor. E também relatei algumas regras que deveriam ser seguidas, tais como: o celular deveria ficar desligado, guardado na mochila, para não prejudicar a quem estivesse assistindo. Haveria um tempo de interrupção do filme para ida ao banheiro, tomar água, etc. Se alguém não estivesse interessado em acompanhar o filme, poderia se retirar da sala, porém sem prejudicar a atenção dos demais. E, ao final do filme haveria uma análise e discussão sobre os aspectos mais importantes da obra. Sugeri ainda que tentassem ficar atentos aos elementos presentes no filme, que faziam conexão com o teatro.

Logo nos primeiros momentos o filme já causa impacto e desperta a atenção do público jovem com a música do tema de abertura, um rap, seguido de cenas e manchetes jornalísticas que marcaram a rebelião entre gangues, ocorrida em Los Angeles em 1992. Um silêncio mortal já se fez ouvir. Olhares atentos, corpo ereto, reações, risos,

comentários. Silêncio novamente. Final da sessão. Olhares emocionados. Final do tempo.

A discussão ficou para a próxima aula. Em silêncio e demonstrando introspecção, os alunos se retiraram da sala, sem aquela euforia da chegada. Havia um certo olhar interior, uma voz mais branda, quando se faziam ouvir. Acho que, de alguma forma eles foram tocados por aquela história, e pela forma como foi contada: a linguagem cinematográfica.

O filme foi apresentado para mais algumas turmas. O clima estabelecido se repetiu, com raríssimas exceções. O filme realmente causara muito interesse em todas as turmas. Alguns deles ao final vinham me perguntar:

- Professora, como é que faço pra ver esse filme de novo? Ou
- Professora, onde eu consigo ver esse filme? Ou ainda
- Professora, tem como eu baixar esse filme?

Na semana que se seguiu, nossos encontros foram marcados pela discussão de “Os escritores da liberdade”. Os alunos que assistiram, voltaram muito entusiasmados com o filme. Alguns conseguiram assistir pela internet, outra vez. Fiz um roteiro com alguns temas para que fossem debatidos, terminando com a pergunta final:

– De que modo a professora Gruwell conseguiu conquistar e despertar os interesses daqueles alunos para o seu próprio crescimento?

As respostas se misturaram com as seguintes frases:

– Pelo amor, pela dedicação, pela confiança que depositou nos alunos, investindo seu dinheiro para comprar livros para eles, levando eles pra fazer passeios, brigando com a direção por causa deles, e mostrando para eles que o conflito entre gangues só causa guerras e mortes.

De fato, o filme realmente havia cumprido o seu papel. O clima que se estabeleceu na sequência, foi de muito interesse das turmas nas discussões. Ressaltei para eles como a relação dialógica, humanista e o respeito mútuo à individualidade de cada um, podem fazer toda a diferença no processo educacional. E o ensino de arte só pode ter sentido se houver esta confiança, este diálogo e o estabelecimento de uma parceria em prol dos avanços e da conquista de cada um. Assim, a partir daí, nossos encontros começaram a se dar num outro tom. Já computava sorrisos, olhares atentos à minha pessoa, cumprimentos e...

- Oi professora,
- E aí professora?

- Tá bonita hein, “fessora”.
- Vai ter filme de novo professora?
- Que dia a gente vai pro auditório?

A partir da exibição de “Os escritores da liberdade” foi possível o desenvolvimento de alguns esquetes relacionados ao filme. Naturalmente que somente com alguns poucos grupos de alunos. Dividia as turmas em grupos de até cinco pessoas. Então foi pedido que o grupo destacasse uma cena que chamara atenção e escrevesse um pequeno roteiro para aquela cena, sempre considerando, o onde, o quê, e o quem. A cena deveria ser curta, mas ressaltando aquele universo estabelecido no filme. A seguir a cena escrita pelos alunos:

### **Esquete da turma 901**

#### **Quem:**

Gangue 1 – Jovens do “Buraco do Boi” (4 alunos)

Gangue 2–Jovens “Parque Corumbá” (3 alunos)

Alunos negros (que sofrem bullying)

A Professora

**Onde:** Uma sala de aula, de uma escola da periferia de Nova Iguaçu.

**O quê:** A professora novata propõe que façam um trabalho em grupo. Ela ainda não conhece a turma, e separa os grupos aleatoriamente. Começa então muita agressão entre eles, porque não querem se misturar. Um começa a agredir o outro. A professora desesperada tenta apartar. O clima fica tenso, agressões, violência. Contam pra ela sobre a guerra das facções. A professora tenta apaziguar o clima e então, passa um filme pra eles que mostra a morte de muitos jovens que eram de gangues, e todos morreram por causa do ódio. Depois do filme, faz uma discussão sobre ódio racial e suas consequências.

Deste modo, os alunos fizeram uma relação com os aspectos regionais e realizaram um jogo teatral utilizando a própria sala de aula como cenário, os conflitos gerados por *bullying*, por intolerância, por guerras e uma professora intermediando aqueles conflitos. As cenas, de um modo geral, envolveram todo o grupo, da seguinte forma: alguns opinavam na construção do roteiro, os mais ousados se interessavam por estarem na cena. E os mais tímidos colaboravam em não atrapalhar, ou simplesmente atuarem como plateia. Estes alunos ainda apresentavam grandes dificuldades em propor e imaginar, e devido a estas dificuldades, não se torna possível ultrapassar o rigor técnico que uma cena requer. A apresentação foi caótica, confusa, interminável. Mas o

mais importante foi o estabelecimento do jogo teatral trazendo uma conexão entre a obra assistida e a realidade dos alunos atores. Sobre a improvisação livre Ryngaert (1981) reconhece que

A dificuldade é fonte de bloqueamento para grupos ainda tímidos e pouco inclinados a qualquer forma de expressão. É por isso que só depois de se conseguir um acordo da equipe se estabelecem as propostas que ajudarão a progredir... Os participantes obrigam-se a encontrar sinais que não tenham apenas a ver com a linguagem falada nem tão pouco apenas com a linguagem gestual, a fim de completar a plateia expressiva à sua disposição. Mas atenção: procuram-se os sinais em si, pois está fora de questão aprender uma gramática da pantomima em que todos os participantes se exercitassem a refazer o mesmo gesto, antecipadamente codificado. Não é banida a aprendizagem, o gesto, mas continua a ser fundamental a noção de invenção pessoal. (RYNGAERT, 1981, p.96-97)

Assim, acredito que “Os escritores da liberdade”, nestes primeiros tempos do ensino de artes cênicas no Dom Walmor abriu um precioso espaço para a construção de novos paradigmas na construção de sujeitos emancipados, permitindo que os alunos, exercitando o pensamento crítico através da arte, pudessem abrir um olhar para dentro de si mesmo, e estabelecer uma conexão com o seu exterior. A linguagem do cinema no ensino de teatro nesta escola se configurou então, como importante dispositivo na construção de novos paradigmas para o desenvolvimento do jogo teatral na sala de aula.

### **2.2.1. Em cena com Charles Chaplin**

A experiência com “Os escritores da liberdade” começou a despertar naqueles alunos um gostinho pelo universo artístico e teatral, e conseqüentemente pelas minhas aulas. As aulas teóricas eram sonorizadas por músicas baixadas do meu *pen-drive*, com o objetivo de levar uma sonoridade ao ambiente, e ao mesmo tempo, apresentar-lhes outras possibilidades musicais. Desse modo, a nossa música popular brasileira, a música instrumental, o jazz, e também os artistas como Gabriel Pensador, Seu Jorge, Criolo, Marcelo D2, etc. passaram a sonorizar as nossas aulas, quando não estávamos em atividades práticas. Durante este tempo, uma grande maioria costumava ficar em silêncio, prestando atenção nas músicas. Quando, por acaso eu não levava o aparelho, surgiam várias indagações:

– Professora, cadê a música?

– Professora, não tem música hoje não? Poxa... Ou então...

– Psiu, eu quero escutar a música da professora.

Assim, aquele componente passou a fazer parte do meu planejamento. Sempre selecionava artistas e ou músicas que eles pudessem acompanhar as mensagens contidas nas letras. Esta vivência musical possibilitou que mais tarde, desenvolvêssemos várias performances inspirados em letras musicais tais como: Geni e o Zepelim, e o Guri, e Chico Buarque; Músicas de Cartola, Luiz Gonzaga e Gabriel Pensador também serviram de inspiração para a realização de performances artísticas.

Pegando um bonde na carona do sucesso que foi a primeira experiência com o cinema, elaborei uma atividade inspirada no artista Charles Chaplin<sup>18</sup>. Cheguei neste dia na escola muito animada para exhibir os filmes “O Garoto” e “Luzes da Ribalta”. Quando ainda na sala dos professores, anunciei o meu planejamento, ouvi quase em uníssono de alguns colegas professores que ali estavam:

– Aqueles filmes sem voz, mudos? Eles não vão se interessar por isto não. Você vai perder seu tempo.

Na verdade, se eu me permitisse ser levada pelos ânimos dos colegas professores, minhas aulas não saíam do ritual: sala de aula, matéria, caderno, provas e contagem regressiva do tempo para o final do dia letivo. Mas citando Paulo Freire,

Ensinar exige alegria e esperança. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e à esperança de que, juntos, professores e alunos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Já a esperança faz parte da natureza humana, é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, enquanto a desesperança é o aborto deste ímpeto (FREIRE, 2002, p.29).

E imbuída pela alegria e esperança proporcionada pela experiência anterior, acreditei firmemente que apresentar o universo de Charles Chaplin aos meus alunos trariam resultados contrários aos previstos por aqueles professores. Chaplin foi considerado o maior gênio do cinema mudo, que se tornou uma referência mundial como um artista multifacetado. Escreveu, dirigiu, produziu e atuou em seus filmes, criando um estilo único caracterizado pelo despojamento, pela mímica e expressão corporal. Encantou plateias de todo o mundo através do seu personagem Carlitos, um

---

<sup>18</sup>Charles Chaplin (1889-1977) foi ator, cineasta, dançarino, diretor e produtor inglês. Também conhecido por "Carlitos". Foi o mais famoso artista cinematográfico da era do cinema mudo. Ficou notabilizado por suas mímicas e comédias do gênero pastelão. O personagem que mais marcou sua carreira foi "O Vagabundo" (*The Tramp*), um andarilho pobretão com as maneiras refinadas e a dignidade de um cavalheiro, vestido com um casaco esgarçado, calças e sapatos desgastados e mais largos que o seu número, um chapéu coco, uma bengala e seu marcante bigode.

porta voz da exclusão na sociedade, criando uma identificação com as pessoas humildes. Aquela característica peculiar de Carlitos, além da doçura expressada em seu olhar, com certeza iria sensibilizar e inspirar os meus alunos através da sua arte.

Assim, os alunos das turmas 700 foram apresentados a duas obras de Chaplin: “O Garoto” e “Luzes da cidade”.

O ritual foi o mesmo da primeira sessão de cinema. Muita euforia pelo deslocamento da sala, a chegada ao auditório e a expectativa pela sessão. Quando falei do artista que iríamos assistir, muitos se lembraram da sua figura tão comum em livros, quadros, desenhos, etc. e até mesmo pela característica dos seus filmes. Mas nenhum deles tinha ainda vivido a experiência de “parar” e silenciar para apreciar a sua obra.

### *Charles Chaplin – O Garoto*



Foto 04 – Filme “O Garoto” de Charles Chaplin, à direita.  
Arquivo: Google imagens.

O filme conta a história de um bebê que é abandonado pela mãe que não tem condições de criá-lo e que é encontrado e criado pelo vagabundo Carlitos. Conforme os anos se passam, o garoto e o vagabundo se tornam uma dupla perfeita, bolando diferentes esquemas para conseguir o dinheiro para seu sustento, eles passam muitas lutas juntos, até que a mãe encontra o filho.

## *Luzes da Ribalta*



Foto 05 – Filme “Luzes da Ribalta”, de Charles Chaplin, à esquerda.  
Arquivo: Google Imagens.

O enredo gira em torno do Vagabundo, novamente sem dinheiro e sem onde morar; e de uma jovem e pobre florista cega pela qual ele se apaixona. A garota o confunde com um milionário e, para não desapontá-la, o vagabundo finge ser rico. Posteriormente, ele impede um milionário bêbado de suicidar-se e, devido ao seu ato heroico, tornam-se grandes amigos, mas sempre quando o milionário fica sóbrio ele não se lembra mais do vagabundo nem do que ocorreu enquanto estava bêbado.

As duas sessões transcorreram com muito interesse, muitas gargalhadas, participação, comentários e olhares muito atentos da plateia. Nas aulas seguintes com as turmas que assistiram aos filmes, os alunos demonstraram muita empatia pelo Carlitos, além de em alguns casos, alguma identificação com o personagem. Esta tendência obviamente já era esperada, principalmente pelo contexto que os dois filmes apresentam, e pela pureza, honestidade e transparência de caráter do personagem, considerado um vagabundo e que vive à margem da sociedade.

Paulo Freire (2002: 50-52) se refere aos seres humanos, homens e mulheres como seres “inconclusos” e “inacabados”. Para ele o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento e, uma vez consciente desta condição, pode-se ir mais longe. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. E nessa busca, Carlitos, enquanto um ser “inacabado” e consciente desta condição se faz presente no mundo, cria a sua história; através deste personagem avesso à sociedade burguesa e capitalista, Carlitos é um mecanismo de defesa para sobreviver a esta exclusão do mundo. Segundo

Freire inconclusos e inacabados somos todos nós seres humanos dispostos a ir além e, portanto

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ter feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo... sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível. (FREIRE, 2002, p.58).

Finalizando as discussões e análise acerca dos filmes apresentados, algumas práticas foram desenvolvidas, inspiradas pela temática de “O Garoto” e “Luzes da Cidade”.

### **1ª Atividade Proposta: “O parar e silenciar”.**

#### **Exercitar a observação de si mesmo, do outro, e do espaço.**

- Charles Chaplin, em sua performance, diz muito em seu olhar. É atento e observador. Assim, a orientação para os alunos foi desenvolver a observação de todos os detalhes começando por si mesmo. Seu corpo, seus movimentos e gestos característicos, sua pulsação, indumentária, e buscar um olhar interior sobre a sua própria pessoa, seus aspectos interiores, sua pulsação, seus defeitos e qualidades. Tempo – 05 a 10 minutos.
- Dado este tempo, observar todo o espaço da sala, o mobiliário, as paredes, o chão, o teto, as janelas, a porta, o quadro, e todos os detalhes jamais observados. Tempo 05 a 10 minutos.
- Em duplas, observar o colega. O olhar, os detalhes, os gestos característicos, o andar, a indumentária, o corpo, os detalhes nunca antes percebidos. Tempo 05 a 10 minutos.
- Deslocando livremente pelo espaço, observar todos os colegas que encontro, se olhando, se vendo, lançando um sorriso. Tempo 05 a 10 minutos.
- Escolher um lugar, e numa folha de caderno, anotar todas as observações nunca antes percebidas. Primeiro de si mesmo, depois do espaço físico, e depois do colega.
- Em círculo, dividir as observações com o grupo.

## **2ª Atividade Proposta**

**Exercitar a mímica. Mostrar uma cena sem palavras. Exercitar o silêncio.**

- Individualmente, cada um foi orientado a pensar uma cena simples do cotidiano, sem palavras. Por exemplo, vestir uma roupa, tomar um copo d'água, fazer uma ligação, etc. Em seguida exercitar esta cena, e dar sequência a ela.
- Apresentação individual das cenas, para o grupo.
- Reproduzir os gestos do outro, de quem fora observado. Lembrar dos detalhes, dos gestos e movimentos marcantes.
- Apresentar para o grupo.

## **3ª Atividade proposta – Teatralizando Chaplin**

- Em grupo de 3 ou 4 alunos, escolher uma cena marcante de um dos filmes
- Reproduzir a cena, com os colegas.
- Criar um diálogo livre, para a cena.

## **4ª. Etapa – Avaliação**

O objetivo desta proposta de atividades prática foi inspirado pelo universo do cinema mudo na obra de Chaplin. Desenvolver com os alunos a escuta, a observação, o olhar, a descoberta de sinais exteriores à palavra, e a potência do nosso gestual na comunicação e na construção de personagens, ou em situações diversas da nossa vida.

Esta atividade foi desenvolvida em três aulas, com duas turmas do 7º ano. O tempo dado para cada atividade foi ultrapassado em todas as etapas, pois um olhar para dentro de si requer entendimento, concentração e um “se permitir” a enxergar a nossa complexidade. Além de que, para aqueles alunos foi uma proposta bastante inusitada. Amparada pelo olhar do Carlitos, e tendo os filmes como referência, me utilizava destes instrumentos para resgatar-lhes a concentração. Muitos alunos tiveram grande dificuldade em fazer um relato de si mesmos, e isto foi exposto quando avaliamos a atividade no círculo. Ali mais uma vez se tornou muito evidente a dificuldade que eles têm em falar de si, de se colocarem. O silêncio interno predomina.

Na discussão geral, a observação do espaço foi o aspecto que mais trouxe impactos aos olhares dos alunos. Embora imersos todos os dias naquela sala, muitos detalhes embora tão aparentes, fogem aos seus olhares, que olham, mas não veem.

Assim muitos aspectos interessantes do ambiente surgiram na avaliação como, por exemplo, um buraco no canto da parede cavado proporcionalmente para se esconder alguma coisa. Esta discussão trouxe muita descontração, pois houve muitas descobertas do espaço, até então inexistentes para os demais.

Para a construção das cenas individuais, novamente o silêncio foi estabelecido e um grande aliado, permitindo o parar, o silenciar e se pesquisar para a construção de um gesto significativo. Observando os alunos em sua atividade individual, pude perceber cenas muito ricas de gestos, com uma leitura bastante descritiva dos símbolos. Porém, na apresentação para o grupo, poucos tiveram a coragem de se apresentar, sendo dominados por aqueles mesmos fatores: timidez, insegurança, falta de autonomia, baixa estima, etc. Mas os mais ousados foram aplaudidos e respeitados pela plateia.

A reprodução dos gestos do outro também foi um momento de muita descontração, pois os nomes não eram revelados. Os que se apresentaram foram bastante detalhistas na observação do outro, a ponto de quem estava sendo representado se reconhecer na apresentação do outro.

A representação de uma cena do filme trouxe dificuldades para o grupo, bem como a construção de um diálogo livre. Segundo Ryngaert (1981)

A linguagem do jogo dramático é complexa. As deslocções e os gestos espontâneos, por vezes muito imprecisos, da improvisação livre merecem uma atenção particular; os alunos têm aqui, a oportunidade de parar, de procurar com minúcia e de verificar suas significações, de experimentar o funcionamento metonímico do objeto no discurso teatral. (RYNGAERT, 1981, p. 88).

Acredito ainda que este fator está relacionado à inapropriação dos códigos do cinema para a reprodução da cena teatral aliando às dificuldades ainda evidentes sem desenvolver o imaginário para a criação de histórias.

A importância da realização desta atividade foi levar os alunos a apreciar o cinema como uma obra de arte, possibilitando-lhes a experiência de contemplar uma obra em que predomina o silêncio para dar espaço à outra forma de comunicação. Pela obra de Chaplin, foi possível para aqueles alunos “ler o mundo” que para Paulo Freire (1988) significa “ler os signos: as coisas, os objetos, os sinais, etc.”. A leitura do mundo “precede a leitura da palavra”. Deste modo foi possível para eles, trazer para o universo de cada um, aspectos subjetivos intrínsecos do personagem Carlitos. Através do filme, desenvolvemos o jogo, que partiu do olhar, para dentro de si e para o exterior. Segundo Soares (2002, p.55) “Jogar é romper com o olhar míope, deformante de si mesmos e do

mundo; é redescobrir novas formas de relação, novas imagens do mundo, novos signos a partir da vivência de um processo criativo”.

E foi assim que aconteceu.

### **2.3. Ampliando a bagagem cultural**

Meu trabalho na escola Dom Walmor sempre incluiu a realização de entrevistas e rodas de bate papo com os alunos para me ater sobre os aspectos da comunidade e de algumas particularidades individuais. Assim, eu poderia direcionar o meu planejamento de forma a contemplar o interesse da maioria da turma, e propor atividades que partissem daquela realidade.

Porém, nestas entrevistas, existe uma unanimidade nas respostas de todas as turmas que eu leciono: a precariedade e escassez na região da promoção de ações culturais para a população; a inexistência de espaços apropriados para apresentações e eventos artísticos, etc. O único fato relatado pelos alunos foi e continua sendo a violência do bairro, a guerra do tráfico, os assaltos e a insegurança que restringe a liberdade da população para ocupação das respectivas ruas. Atividades de entretenimento somente são possíveis de serem desfrutadas no centro da cidade de Nova Iguaçu, através de um teatro local, das praças e da unidade do SESC etc. Porém, em enquete realizada nas turmas do 7º ao 9ºano, em cada dez alunos, muito poucos têm o hábito de se deslocarem do seu bairro até o centro da cidade. Deste modo, a grande maioria nunca foi a um teatro, não vão a cinemas, não frequentam espaços para atividades culturais, shows, apresentações de danças, circos, exposições, museus, festas tradicionais de cultura popular na região, bem como sua cultura local, e também não frequentam bibliotecas.

Mas praticamente todos nutrem uma paixão pela música, desenvolvendo sua própria bagagem cultural, porém restrita a um único universo. Prova disto são os celulares e os fones de ouvidos que é parte integrante da indumentária da maioria dos alunos. Assim, estão conectados ao Rap, ao Hip Hop, ao Funk, ao Reggae, ao Funk Melody, Pagode, Forró eletrônico, etc. Entre os artistas e bandas mais ouvidos que os representam estão: Banda Onze 20, Cone Crew Diretoria, Felipe Ret, Racionais MC, Cris Brow, Projota, Wesley Safadão, Anita, Ludmila, Bonde da Estronda, a Banda America Cartel, e Karol Konca. Em sua maioria, são bandas e artistas jovens, que ascenderam nestes últimos anos do século XXI, e, portanto contemporâneos a estes

jovens. Paralelo a este universo musical, têm os amantes da dança conectados com a dança de rua (*street dance* e *hip hop*), e a dança do passinho. E um pequeno grupo que se identifica com o teatro, o cinema e as artes plásticas, porém sem que tenham vivenciado experiências que lhes permitissem um maior conhecimento.

Porém, sobre os aspectos culturais da cidade de Nova Iguaçu, suas histórias, suas particularidades e sua cultura local pouco ou nada reconhecem. O que se percebe pelos relatos das entrevistas é que estes alunos não trazem em sua bagagem um histórico ou uma herança familiar, capazes de lhes promover ou desenvolver a apreciação, o reconhecimento e o interesse de outras possibilidades e abrangência culturais.

Um dos primeiros impactos percebidos para o desenvolvimento da disciplina de Artes Cênicas no Colégio Dom Walmor foi perceber a inexistência do que o sociólogo Pierre Bordieu (2011) nomeou de “capital cultural”. Devido à sua localidade, a escola agrega em seu corpo discente alunos oriundos de uma classe considerada “desfavorecida”, sem acesso ao consumo de bens culturais. Estes, por sua vez, não herdaram da família uma bagagem cultural através do hábito da leitura, lugares, vivências, e/ou experiências culturais que lhes propiciassem ampliar o conhecimento. Devido a tais fatores estes alunos muitas vezes não valorizam a cultura e a arte como conteúdos relevantes para a sua formação e aquisição de conhecimento, aparentando total descaso e desinteresse em muitas atividades.

Para entender de uma forma prática como funciona o esquema do capital cultural dentro do processo educacional, a UNIVESP (2011) elaborou um vídeo que explicita de forma clara e sucinta, a metáfora de Bordieu:

A escola aparentemente transmite o conhecimento de forma democrática para todos os alunos. Porém Bordieu percebeu que este ensino não é transmitido da mesma forma para todos como parece. Alunos das classes favorecidas trazem como herança o capital cultural herdados dos pais. Exemplo disto são crianças acostumadas a ouvir música com os pais, ir a museus, ir a teatros, exposições, viagens, acessos a livros de literatura, etc.

Na cultura, são os valores e significados que orientam e dão personalidade aos grupos sociais. Capital cultural é o acúmulo de cultura transformado em moedas, utilizada pelas classes dominantes para acentuar diferenças. A cultura se transforma em instrumento de dominação. A classe dominante impõe sua própria cultura aos dominados, dando-lhe um valor incontestável (como se só a cultura deles tivesse valor).

A esta dinâmica, Bordieu batizou de arbitrário cultural dominante, que é uma cultura se impondo sobre a outra. Bordieu trouxe grande contribuição para a educação quando transpôs esta pesquisa para dentro da escola que, dissimuladamente contribui para que essa

cultura dominante continue sendo transmitida desse modo e continue favorecendo alguns alunos em detrimento a outros.

Os desfavorecidos são justamente aqueles alunos que não tiveram muito contato através da família ou capital cultural, seja através de livros ou coisas concretas, ou por não terem tido acesso a lugares e informações facilmente acessíveis para os estudantes mais ricos. Eles não conseguem dominar os mesmos códigos culturais que a escola valoriza. O aprendizado então para eles é muito difícil.

Para Bordieu este processo marginaliza os alunos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital cultural. Por isso, o discurso de igualdade que a escola prega, não funciona. A escola não cobra dos alunos apenas o que foi ensinado e sim, outras habilidades que são fáceis para uns, e estranhas para outros. Assim ela acaba enfatizando as diferenças: os alunos que cresceram em culturas distintas, ou que não possuem um bom capital da cultura dominante se enganam e pensam que a dificuldade é falta de inteligência. (UNIVESP TV, 2011)<sup>19</sup>.

Deste modo, minha preocupação enquanto educadora foi buscar um paradigma que atuasse na contramão da reprodução e legitimação de uma cultura das classes dominantes, adotando a concepção antropológica, a partir da qual nenhuma cultura pode ser definida como superior a outra. E quando não se conhece ou não se valoriza a sua própria cultura, os sujeitos são facilmente dominados por outras, sem opção de escolher, criticar e discernir o real valor das culturas que lhe são apresentadas. Parafraseando Boal (2009, 148-149) o universo cultural que atinge a massa periférica atua como uma “invasão ao cérebro”, todo estímulo sensorial violento obscurece qualquer forma de pensamento. Segundo Boal, a invasão de cérebros é a semelhante à tática que se usa para invadir um país.

O propósito do ensino de artes cênicas nas escolas é através deste dispositivo reforçar, ampliar, estimular, desenvolver, descobrir e/ou criar este capital cultural em todos os alunos com equidade, proporcionando um espaço onde o aluno possa se descobrir, se aprimorar, e construir o seu próprio capital cultural, se tornando o multiplicador desta herança em seu ambiente sócio educacional, e para toda a sua vida.

---

<sup>19</sup>Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=a3eO6-D4nHo>. Acesso em: 20/02/2016.

### 2.3.1. Dramatizações musicais na ação cênica

#### 1ª. Proposta de atividade: Leitura e interpretação das músicas

Foi pedido para os alunos do 9º ano que escolhessem uma letra de música que contivesse uma história, ou uma mensagem, e que lhes tocassem de algum modo. Cada aluno poderia levar uma letra ou mais da música, e baixá-la em seu celular. As atividades que se seguiram foram:

- Formar grupo de até cinco pessoas, e apresentar a letra das músicas pesquisadas;
- Discutir entre o grupo e escolher uma letra que representasse o grupo;
- Entender a mensagem da música;
- Separar os personagens, o local e ação propostos na música;
- Criar uma cena, sem palavras, tendo a música ao fundo.

Um grupo apresentou uma música de Filipe Ret (Livre e Triste), outro grupo apresentou uma música da Banda Onze20 (Vida Loka), e um grupo de meninas apresentou uma música de Karol Koncá (Sandália). Todas as músicas apresentadas tinham como ritmo o funk ou o rap. Ouvir as músicas proporcionou muita descontração ao grupo, permitindo que se soltassem, cantassem juntos e interpretassem a música, ao seu modo, com o gestual característico do rap, tudo ao mesmo tempo. A proposta não foi realizada na íntegra, devido ao próprio conteúdo das letras das músicas, que muitas vezes não apresenta um roteiro possível de ser dramatizado, ou fica restrito somente a um personagem.

Esta atividade abriu caminho para que eu pudesse lhes apresentar outro universo musical, onde as músicas apresentam um roteiro teatral mais palpável para a realização de uma cena teatral, com personagens e situações mais bem definidos, e realidades sociais reconhecidas por todos. Deste modo, foram desenvolvidas algumas atividades com músicas de Gabriel Pensador e Chico Buarque de Holanda.

## 2ª. Proposta de atividade – Dramatizando Gabriel, o Pensador.

### Música 1 - Pátria que me pariu – autoria de Gabriel, o Pensador.

Uma prostituta chamada Brasil se esqueceu de tomar a pílula, e a barriga cresceu  
 Um bebê não estava nos planos dessa pobre meretriz de dezessete anos  
 Um aborto era uma fortuna e ela sem dinheiro  
 Teve que tentar fazer um aborto caseiro  
 Tomou remédio, tomou cachaça, tomou purgante  
 Mas a gravidez era cada vez mais flagrante  
 Aquele filho era pior que uma lombriga  
 E ela pediu prum mendigo esmurrar sua barriga  
 E a cada chute que levava o moleque revidava lá de dentro  
 Aprendeu a ser um feto violento  
 Um feto forte escapou da morte  
 Não se sabe se foi muito azar ou muita sorte  
 Mais nove meses depois foi encontrado, com fome e com frio,  
 Abandonado num terreno baldio

Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?  
 Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?  
 Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?  
 Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?

A criança é a cara dos pais, mas não tem pai nem mãe  
 Então qual é a cara da criança?  
 A cara do perdão ou da vingança?  
 Será a cara do desespero ou da esperança?  
 Num futuro melhor, um emprego, um lar  
 Sinal vermelho, não dá tempo prá sonhar  
 Vendendo bala, chiclete...

Num fecha o vidro que eu num sou pivete  
 Eu não vou virar ladrão se você me der um leite  
 Um pão, um vídeo game e uma televisão  
 Uma chuteira e uma camisa do Mengão  
 Pra eu jogar na seleção, que nem o Ronaldinho  
 Vou pra copa vou pra Europa...  
 Coitadinho! Acorda moleque! Cê num tem futuro!  
 Seu time não tem nada a perder  
 E o jogo é duro! Você não tem defesa, então ataca!  
 Pra não sair de maca  
 Chega de bancar o babaca!  
 Eu não aguento mais dar murro em ponta de faca  
 E tudo o que eu tenho é uma faca na mão  
 Agora eu quero o queijo. Cadê?  
 Tô cansado de apanhar. Tá na hora de bater!

Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?  
 Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?  
 Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?  
 Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?

Mostra tua cara, moleque! Devia tá na escola  
 Mas tá cheirando cola, fumando um beck  
 Vendendo brizola e crack  
 Nunca joga bola mais tá sempre no ataque  
 Pistola na mão, moleque sangue bom  
 É melhor correr, que lá vem o camburão  
 É matar ou morrer! São quatro contra um!  
 Eu me rendo! Bum! Clá! Clá! Bum! Bum! Bum!  
 Boi, boi, boi da cara preta, pega essa criança com um tiro de escopeta  
 Calibre doze na cara do Brasil  
 Idade catorze estado civil morto  
 Demorou, mais a sua pátria mãe gentil conseguiu realizar o aborto.

Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?  
 Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?  
 Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!?  
 Pátria que me pariu!  
 Quem foi a pátria que me pariu!? (3x)

A música narra a história de uma criança que nasceu de uma mãe prostituta. É mais uma vítima desta sociedade chamada Brasil. A mãe faz de tudo para abortar a criança. Sem sucesso em suas tentativas, a criança nasce e vai ser criada pela rua, cheirando cola, pedindo dinheiro nos sinais, até ser morta aos 14 anos pela polícia. Por todas as dificuldades pelas quais vai passando, no refrão a criança então pergunta: “*Pátria que me pariu, quem foi a pátria que me pariu*”. Com esta música foi possível:

- Fazer uma leitura, com análise sobre a situação social contida na letra da música;
- Assistir ao vídeo clip da música, para melhor entendimento do contexto;
- Selecionar e dividir os personagens da cena: prostituta, mendigos, criança, menores de rua, policiais, pessoas comuns;
- Roteirizar a cena em ações;

- Dramatizar a cena, com as situações presentes na música, utilizando adereços, roupas e cores da bandeira brasileira;
- Toda a sala foi usada como cenário, e foi dividida pelos alunos em vários espaços representando os diversos “cantos” por onde o garoto passava.

### **Música 2 – Dança do desempregado – autoria de Gabriel, o Pensador.**

Essa é a dança do desempregado  
 Quem ainda não dançou tá na hora de aprender  
 A nova dança do desempregado  
 Amanhã o dançarino pode ser você

E vai levando um pé na bunda vai  
 Vai por olho da rua e não volta nunca mais  
 E vai saindo vai saindo sai  
 Com uma mão na frente e a outra atrás  
 E bota a mão no bolsinho (Não tem nada)  
 E bota a mão na carteira (Não tem nada)  
 E bota a mão no outro bolso (Não tem nada)  
 E vai abrindo a geladeira (Não tem nada)  
 Vai procurar mais um emprego (Não tem nada)  
 E olha nos classificados (Não tem nada)  
 E vai batendo o desespero (Não tem nada)  
 E vai ficar desempregado

Essa é a dança do desempregado  
 Quem ainda não dançou tá na hora de aprender  
 A nova dança do desempregado  
 Amanhã o dançarino pode ser você

E vai descendo vai descendo vai  
 E vai descendo até o Paraguai  
 E vai voltando vai voltando vai  
 "Muamba de primeira olhá quem vai?"  
 E vai vendendo vai vendendo vai  
 Sobrevivendo feito camelô  
 E vai correndo vai correndo vai  
 O rapa tá chegando olhai, sujô!...  
 E vai rodando a bolsinha (Vai, vai!)  
 E vai tirando a calcinha (Vai, vai!)  
 E vai virando a bundinha (Vai, vai!)  
 E vai ganhando uma graninha  
 E vai vendendo o corpinho (Vai, vai!)  
 E vai ganhando o leitinho (Vai, vai!)  
 É o leitinho das crianças (Vai, vai!)  
 E vai entrando nessa dança

Essa é a dança do desempregado  
 Quem ainda não dançou tá na hora de aprender

A nova dança do desempregado  
Amanhã o dançarino pode ser você

E bota a mão no bolsinho (Não tem nada)  
E bota a mão na carteira (Não tem nada)  
E não tem nada pra comer (Não tem nada)  
E não tem nada a perder  
E bota a mão no trinta e oito e vai devagarinho  
E bota o ferro na cintura e vai no sapatinho  
E vai roubar só uma vez pra comprar feijão  
E vai roubando e vai roubando e vai virar ladrão  
E bota a mão na cabeça!! (É a polícia)  
E joga a arma no chão E bota as mãos nas algemas  
E vai parar no camburão  
E vai contando a sua história lá pro delegado  
"E cala a boca vagabundo malandro safado"  
E vai entrando e olhando o sol nascer quadrado  
E vai dançando nessa dança do desempregado

Essa é a dança do desempregado  
Quem ainda não dançou tá na hora de aprender  
A nova dança do desempregado  
Amanhã o dançarino pode ser você

Esta música traça o percurso de um desempregado, desde quando é colocado na rua, com “*uma mão na frente e outra atrás*”, e todos os caminhos que ele percorre para tentar sobreviver. De camelô, até virar ladrão e ir preso.

Personagens: um homem, o patrão, pessoas desempregadas, balconista da agencia de emprego, policial, pessoas que serão assaltadas, etc.

Com esta música, foi possível a participação de muitos alunos, de uma só vez, pois o roteiro propõe um homem desempregado passando por várias situações na sociedade.

Nesta proposta de jogo, a improvisação livre deixa espaço para usar e abusar da criatividade. Vários grupos improvisam ao mesmo tempo, e não está em jogo a qualidade da improvisação. Se ultrapassar a barreira da sensação do ridículo, a simples participação e os resultados surpreendem os participantes. No caso dos funks que eles trouxeram, tinha sido possível dançar, cantar juntos e improvisar durante todo o tempo da execução da música, com prazer. Sobre este aspecto Ryngaert (1981) ressalta que

A duração do jogo também não é fixada e pode eventualmente passar-se uma hora inteira numa improvisação contínua. Sem exigência de resultado nem de rentabilidade, sem preocupação de ritmo nem de proeza a realizar. O grupo fecha-se para um desvio voluntário que apenas tem um ponto de partida: o lugar da sala de aula transforma-se noutra lugar que há que inventar coletivamente. (RYANGAERT, 1981, p. 84)

De fato, aqueles espaços da sala de aula estavam se transformando. Desenvolver o jogo teatral através da música, e principalmente, partindo de músicas escolhidas do próprio repertório dos alunos, trouxe prazer, descontração, entusiasmo, liberdade e conexão com a sociedade. Através das letras de Gabriel Pensador, os alunos puderam refletir sobre como este artista, através do Rap, aborda questões sérias da nossa sociedade. É o artista usando a sua linguagem de expressão para, além do entretenimento, nos levar à reflexão, despertando assim a nossa crítica. E em nossa música popular brasileiro está contido um universo de possibilidades dramáticas, que podem propiciar com primazia a elaboração da cena teatral.

#### **2.4. Os “sujeitos da experiência”**

Entre os anos de 2013, 2014 e 2015, várias experiências no campo das Artes Cênicas foram propostas para os alunos, tais como: a experiência do cinema e sua relação com o teatro; jogos de imaginação e improvisação através de elementos do cinema e da música. Dinâmicas de observação de si mesmo, do espaço e do outro. E principalmente dinâmicas para melhorar a interatividade do grupo. As primeiras tentativas de aplicação dos jogos teatrais, não encontraram muito respaldo para avançar no planejamento. Mas a cada semana novas tentativas eram realizadas, algumas com algum sucesso, e algumas ainda com grandes dificuldades de aceitação. E como professora iniciante naquele contexto, entendia que o jogo teatral poderia atuar como um divisor de águas para um novo paradigma no ensino e na assimilação das artes em prol do seu próprio desenvolvimento, naquela unidade educacional.

O jogo teatral constitui-se então um elemento fundamental para a condução do aprendizado de teatro dentro da sala de aula. Sua natureza pressupõe sua capacidade de invenção e reinvenção a partir do vazio, dos jogos de corpos, do uso do espaço nas condições em que se apresenta. E até mesmo a partir da falta. Da falta de interesse dos alunos, da falta de escuta, da falta de comunicação, da falta de autoestima, da falta de otimismo que caracteriza os jovens de nosso país massacrados por uma realidade social, familiar escolar que os

distancia de si mesmos e de seu poder e direito de expressão. (SOARES, 2010, p. 27).

Mas para que haja a apropriação da “reinvenção”, um elemento se faz necessário: a imaginação. É a imaginação, inerente a todo ser humano, que vai conduzir toda e qualquer possibilidade de jogo, de criação, de transformação e de imersão num universo do faz de conta. A imaginação é o que norteia nossa mente, e permite o sonho, a inversão da realidade quando nos permitimos viver outra experiência, e explorar novas possibilidades da mente, da alma e do corpo dentro de um determinado espaço.

Segundo Ryngaert (1981, p.45) “é pela procura de novas soluções e pela vontade de inventar que o jogo dramático pode escapar à ratoeira da imitação estéril. É assim que se torna não só instrumento de análise do mundo, mas também uma arma face ao mundo”. Parafraseando Soares (2010), fazer jogo dramático é requerer dos alunos um grande esforço para se separarem das tradições que dominam e para inventarem no seio de uma nova perspectiva contemporânea.

Partindo dessas premissas, a proposta pedagógica ainda no primeiro bimestre de 2013 foi explorar a imaginação para improvisação com temas livres e direcionados, dentro da sala de aula. Estas atividades foram desenvolvidas com as turmas do 7º, 8º e 9º anos.

A partir da designação dos três vetores propostos por Viola Spolin: *Onde, quem e o quê*, o grupo deixaria a imaginação fluir na construção de uma história curta. Os alunos que quiseram participar se organizavam em grupos de cinco a sete alunos. Muitos, ainda tomados por vários sentimentos (timidez, insegurança, baixa estima, indisciplina, desinteresse, etc.), preferiram ficar de fora, amontoados num “cantinho” da sala de aula. Os temas escolhidos por todas as seis turmas geravam em torno da realidade dos próprios alunos: guerra do tráfico, assaltos, violência doméstica, *bullying* na escola, gangues, briga por namorados, etc.

No desenvolvimento da atividade, era possível observar a escassez de imaginação e muito pouca criatividade para avançar na história e nos argumentos com sensibilidade, expressividade e estética. No geral, em todos os grupos faltavam alguns elementos que, segundo Huizinga (*apud* SOARES, 2010, p. 38-39), são essenciais para ressignificação estética do jogo, tais como: tensão ou incerteza, intensidade, prazer, alegria, divertimento, a atividade voluntária, a delimitação do jogo em limites de espaço e tempo, a criação de uma realidade paralela diferente da vida habitual, o caráter fictício ou representativo, a sujeição do jogo a uma certa ordem e a certas regras. Para Soares

(2010), são estas características que garantem ao jogo teatral sua autenticidade, sua textura viva e orgânica. Do contrário, tais exercícios propostos não terão nenhum significado lúdico, servindo-se apenas como recurso para o aprendizado vazio, de habilidades ou fixação de hábitos.

É através desta abordagem lúdica que reaseguramos ao mesmo tempo, dentro da escola, uma relação pedagógica significativa tanto para o aluno quanto para o professor, transformando o ato de ensinar e aprender teatro em um processo de criação. Trata-se, portanto, de identificar durante a realização do jogo teatral na escola a presença destas qualidades e verificar o seu significado para a criação e a leitura da teatralidade. (SOARES, 2010, p.39)

De fato, um jogo teatral, partindo da imaginação dos seus proponentes, independente do tema a ser apresentado, mesmo quando se trata de uma realidade perversa aos olhos da sociedade, pode ser revestido de uma estética emoldurada pelo prazer, pela fantasia, pelo lúdico, pelo clima de alegria e participação do grupo na cena, seguindo as regras propostas, ou subvertendo as regras na reinvenção de outras, com liberdade, autonomia, e o uso da imaginação para criação de imagens não cotidianas.

#### **2.4.1. O desafio de imaginar histórias**

Turmas 700. O jogo colocado na pauta foi “Contar Histórias”. Este jogo desenvolve a criatividade para a invenção de histórias, estimula a mente para a imaginação, além de possibilitar a atenção e interação entre o grupo. Os jogadores sentam-se em círculo. O primeiro jogador começa a contar uma história qualquer. Ao sinal do orientador (ou professor), o aluno seguinte continua a contar a história, dando seguimento à mesma história, acrescentando personagens, lugares, e outras possibilidades.

Porém, para aqueles alunos esta atividade evidenciou a grande dificuldade para imaginar e desenvolver uma história qualquer. Quando o sinal era dado para troca dos condutores, um pânico geral tomava conta dos participantes. Eles emudeciam, ou simplesmente passavam a bola para o colega ao lado, ou em algumas situações, abandonavam o jogo. Quando a história prosseguia para aqueles mais extrovertidos, estes davam um rumo sem lógica à história, que sempre terminava de forma violenta, com alguma barbaridade e truculência. O que ficava evidente no grupo era a sensação de impotência em simplesmente contar uma história, fruto da imaginação.

Sobre esta dificuldade em imaginar e contar histórias, Desgranges (2010, p.22), numa citação ao educador francês Philippe Meirieu (1993), destaca a investigação realizada por este educador a um grupo de crianças de regiões desfavorecidas, habitantes da cidade de Lion. Nesta entrevista realizada com crianças entre seis e doze anos, Meirieu percebeu uma característica comum entre elas “que se sentem fracassadas pessoal e socialmente”, e a absoluta incapacidade de pensar uma história, ou pensar a sua própria história. Ele esclarece que, num diálogo com estas crianças para falarem de si mesmas, é evidente a grande dificuldade que elas têm de falar do passado e para falar da própria vida.

A dificuldade de organizar o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar as suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência. A capacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro. (Meirieu, *apud* DESGRANGES, 2010, p. 22).

E o que teriam em comum estas crianças entrevistadas da periferia de Lion, na França, com os alunos do Parque Flora, periferia de Nova Iguaçu, que não lhes permitem se colocar como os autores e sujeitos da história? Estamos diante de algumas similaridades que as colocam de frente para as mesmas dificuldades. Meirieu associa esta dificuldade ao sentimento de “fracasso pessoal e social”. Nas experiências que tenho desenvolvido no Dom Walmor, percebo uma falta de autonomia, associada à insegurança e/ou sentimento de inferioridade quando estes alunos são convidados a se colocarem, ou manifestarem uma opinião. Eles quase nunca se manifestam, ou opinam, ou perguntam sobre algo. E por mais que se busque a relação dialógica, só depois de muito tempo e muitas experiências é que esta dinâmica se estabelece, mas ainda com muita precariedade. Existe um muro e uma barreira muito extensa para serem vencidas. A barreira da opressão, do sentimento de não pertencimento àquele lugar, do empoderamento, da emancipação, da autonomia ou do simplesmente do “algo a dizer”. E enquanto não vencem estas barreiras, o falar de si mesmos, ou imaginar estórias de outrem é uma atividade incongruente.

Em uma prova elaborada para as turmas de 8º e 9º anos, neste meu primeiro ano de atividade (2013), numa questão sobre a imaginação, o enunciado foi o seguinte:

#### 04- O que é imaginação?

- ( ) Uma arte onde o ser humano paralisa a sua mente.
- ( ) Um atributo que todos nós seres humanos possuímos para inventar cenas em nossas mentes, e que os atores usam para criar seus personagens.
- ( ) Algo que somente pessoas ricas e muito inteligentes possuem.

Para um grande número de alunos, a resposta marcada foi a letra C. Atribuí a isto o não entendimento do enunciado (por mais que tenha sido explicado e experienciado), ou realmente eles nutrem exatamente este sentimento sobre a questão da imaginação. Talvez seja algo muito distante para a realidade em que vivem. E assim sendo, talvez para eles, seja realmente um privilégio de poucos.

Segundo Desgranges (2010), o educador francês Meirieu constatou ainda em suas entrevistas que, crianças habituadas a frequentar teatros, cinema e ouvir histórias, demonstraram maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias, e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida. Logo, o sujeito acostumado a ouvir história, aprende também a contar histórias. Quando se ouve histórias sendo estimulado a compreendê-las, a criança exercita a capacidade de criar e contar histórias, podendo ser até motivados a fazer as histórias. A criança que ouve histórias, já vai desde cedo fazendo a sua “poupança”, para futuramente se utilizar do “capital cultural” arquivado na memória.

Mas a observação do cotidiano, o próprio teatro que é a vida, é o maior arsenal que propicia a todos, independente de nossa origem ou classe social a desenvolver o nosso imaginário para a criação de histórias. Basta estar atento, abrir os olhos e ouvidos e se permitir à experiência que é estar vivo, num mundo repleto de possibilidades. Prova disso são a riquíssima cultura popular, os repentistas, os escritores de cordel, os feirantes, os ambulantes dos vagões de trem, que retiram da própria vida a arte da invenção e do imaginário para a sua sobrevivência.

Em minhas viagens de trem para Nova Iguaçu sempre me pego a pensar em roteiros cinematográficos sobre aqueles profissionais. São verdadeiros artistas que fazem daquele palco o lugar de criações fabulosas para venderem os seus produtos. Usam do corpo, da voz, da estética numa profusão de cores no vestuário, na elaboração de signos, numa performance que desperta o espectador a perceber, decodificar e interpretar o seu discurso. E certamente, foram os próprios fatos da vida, o olhar atento,

a observação da tradição oral e a luta pela sobrevivência que lhes possibilitou essa “herança cultural” em prol de si mesmos.

E o que dizer de Mc Magalhães, vendedor de balas do subúrbio carioca, que nos anos 90 tornou-se sucesso no funk com o “Rap do trabalhador” de sua autoria? As ruas dos bairros de Bangu, Realengo e Magalhães Bastos na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, foram o seu palco. Usando a dança e o canto para vender suas balas, ele criou e recebeu os aplausos, o respeito, o amor e buzinas da vizinhança na década de 90. Nas casas de show da Zona Oeste, atuava como camelô. Fazendo uso de um apito e de uma expressiva performance (danças e pulos), vendia rapidamente todas as balas. Segundo sua mãe, Vera Lúcia Marcelino, de 62 anos, “ele é um inventor de palavras, que vem da sua mente, mesmo sendo analfabeto e vencendo uma meningite na infância, que lhe afetou a cabeça”. Através da sua imaginação criou na infância as palavras “tchurunanublaze” e “maroulive” utilizadas em seu funk “Rap do Trabalhador”, em resposta à perseguição do então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Cesar Maia, aos vendedores ambulantes da região da Zona Oeste.

### **Rap do Trabalhador (Mc Magalhães)**

Na nanana  
Tomaram minha caixa... De Bombom  
Do Serenata... De Amor  
Mando nas mulheres... Magalhães  
Você que é o cara... Magalhães  
O César Maia... Quebro a firma  
Todo mundo duro... Magalhães...

Tchurumarublaize... Marubraize  
Tomaram minha caixa... De Bombom  
E vai pra praia... Vem de monza  
Vem de Kadet... Magalhães  
O César Maia... Quebro a firma  
Todo mundo duro... César Maia  
Vendo Chokito... Magalhães  
O general... Quebro a firma  
Todo mundo duro... Magalhães  
Você que é o cara... Na nanana  
Boto o cunhado... Pra fora de casa  
Quer comer carne... Magalhães  
Vai pra praia... Vem de Kadet  
Vem de Santana... De Santana  
Vem de Escort... Magalhães  
É verdade... Era mentira ...

Na Playhouse... Portinari

Na Malé... No Cassino  
 Lá no Craybe... Portinari  
 O César Maia... Quebro a firma  
 Entra nos Baile... De graça  
 No Portinari...<sup>24</sup>

Para o cineasta Marcelo Gularte, que levou sua história para as telas no documentário “Mc Magalhães, uma lenda viva do funk”, trata-se de um “patrimônio imaterial da zona Oeste. Um trabalhador, símbolo da alegria e superação. Todos gostam dele. As meninas bonitas da região que não dão bola para ninguém falam, abraçam e tiram foto com ele”. E é o próprio Mc quem reconhece: “Magalhães não morre nunca”<sup>25</sup>.

A história do Mc Magalhães surge então como um contraponto às conclusões de Meirieu. Magalhães nos prova que nem sempre o fator social, ou a herança cultural interfere em nosso potencial de criatividade e imaginação. Nem sempre os limites da linguagem, denotam os limites do nosso mundo.

## **2.5. A experiência de ir ao teatro – 1, 2, 3, 4 vezes.**

Entendo que as experiências acumuladas em toda a nossa existência, desde a mais tenra idade até os dias em que nossa memória pode alcançar, podem contribuir para a construção da nossa bagagem cultural. São as experiências que nos capacitam relacionar nossas particularidades como o macro social, o todo da vida, com um projeto social e cultural mais amplo, com o planeta, com a vida em toda a sua magnificência. Se não criamos estas relações através das experiências, corremos o risco de sermos submetidos apenas a pequenas engrenagens dentro de um processo que nos torna seres pífios, dominados por um sentimento de impotência e opressão. As experiências ao longo da vida, nosso capital cultural é o que vão possibilitar a ampliação da nossa percepção como parte integrante da nossa sociedade, para uma vida plena: saúde, moradia, vida afetiva, profissional, lazer e sustentabilidade, fazendo uma relação das nossas experiências ao sentido da nossa própria existência.

<sup>24</sup>Disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-magalhaes/1284823/> Acesso em 05/03/2016.

<sup>25</sup>Disponível em: [http://extra.globo.com/tv-e-lazer/musica/sucesso-no-funk-na-decada-de-90-mc-magalhaes-ganha-filme-volta-aos-palcos-8348675.html?utm\\_source=Facebook&utm\\_m](http://extra.globo.com/tv-e-lazer/musica/sucesso-no-funk-na-decada-de-90-mc-magalhaes-ganha-filme-volta-aos-palcos-8348675.html?utm_source=Facebook&utm_m)  
 Acesso em 02/03/2016.

O educador Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 20), em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”<sup>26</sup>, apresenta como tema principal o significado da experiência na educação. O texto propõe pensar a educação a partir da dupla **experiência e sentido** e a significação destas palavras. O que dá sentido à educação é a experiência vivida. Propõe uma profunda análise sobre o que vem a ser experiência, o que dá sentido à experiência e o que faz um sujeito ter experiência. E nos chama a atenção para aspectos do mundo moderno que impregna o sujeito de informação, porém não lhe dá o tempo necessário para obter experiência.

O texto analisa a definição da palavra experiência através dos significados em espanhol (o que nos passa), em português (o que nos acontece), em francês (*ce que nous arrive*), em italiano (*quelloche que nos succede*), e em inglês (*thatwhatis happening tous*), concluindo que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Citando Walter Benjamim (1991, p.111), quando sinalizou a “pobreza de experiências que caracterizam o mundo moderno, Bondía ressalta que a experiência tem se tornado cada vez mais rara devido ao excesso de informação”. O acúmulo de informação não é experiência e não deixa lugar para que os sujeitos tenham espaço para que algo lhe aconteça. Ele somente acumula a informação.

Tão logo se deu minha atuação nesta escola, diante dos conteúdos a serem aplicados em cada semestre, percebi que estava diante de um quadro que contribuía para uma não experiência artística, ou seja, um número de conteúdos a serem aplicados no sentido de “tornar impossível que alguma coisa nos aconteça”. Como seria possível, num total de oito aulas mensais totalizando cem minutos, aplicar os conteúdos de artes visuais, dança, teatro e música exigidos pelo currículo mínimo<sup>27</sup>? Neste aspecto, segundo Bondía, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo é passado de forma rápida e fugaz, impedindo uma conexão significativa entre os acontecimentos, a memória e o tempo necessário para que se penetre naquela experiência. O que importa é a informação, é “passar” pelos conteúdos, e ao final do bimestre fazer o lançamento no sistema informatizado, assinalando que o aluno de determinada série está capacitado a analisar, refletir, argumentar e entender cada um dos conteúdos aplicados. Ora, a

---

<sup>26</sup> Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 12/05/2016.

<sup>27</sup> **Currículo mínimo** tem por finalidade: Orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.

minha função naquele contexto é lecionar artes cênicas. Disciplina esta que foge às regras tradicionais de tempo, uma vez que necessita o despertar da sensibilidade, a apuração do olhar e da observação, o resgatar do lúdico e assim estabelecer um ambiente de sociabilização onde o aluno se sinta seguro e confiante para a libertação que lhe permita estabelecer a interação com o outro, com o ambiente e sua participação no jogo teatral.

Retomando as dificuldades dos meus alunos em imaginar e desenvolver histórias, e calcadas na real falta de experiências com o universo teatral, decidi então levar os alunos a vivenciar a experiência da apreciação do teatro.

No teatro, por sua vez, uma narrativa é apresentada valendo-se conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc. A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. (DESGRANGES, 2010, p.23)

Ainda segundo Bondía (2001, p.24), para que a experiência aconteça se faz necessário: parar para pensar, olhar, escutar; sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes; suspender a opinião, suspender o juízo, à vontade; suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza; abrir os olhos e os ouvidos; escutar os outros; cultivar a arte do encontro; calar muito; ter paciência, dar-se tempo.

A oportunidade de levar os alunos a vivenciarem a experiência do teatro, bem como a saída do seu contexto social para apreciação de uma arte viva como o teatro, poderia permitir aos alunos um simples ato de “parar”, exercitarem a escuta, a atenção, o olhar fora do seu contexto cotidiano, o automatismo da ação, a suspensão de juízo, a observação dos detalhes que uma arte tão rica como o teatro pode propiciar. E Bondia ressalta que o sujeito da experiência, se define por sua disponibilidade, receptividade, por sua abertura, pela sua paciência, atenção e disponibilidade, entre outros aspectos.

### **2.5.1. O sujeito espectador da cena teatral – Rumo ao teatro.**

Uma das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998) é contribuir para o fortalecimento de uma experiência sensível através de ações cognitivas desenvolvidas através da educação artística, que permitam ao sujeito produzir, apreciar

e contextualizar a arte em seu processo criativo e educacional. Para os PCNs, o teatro tem o papel de promover oportunidades para que crianças, jovens e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, estabeleça contato com as formas de representação dramática que os remetam a outras diferentes narrativas através da leitura de uma peça de dramaturgia clássica, um roteiro radiofônico, assistindo a um filme ou cena de novela, a construção de um personagem e apreciação de um espetáculo. Entende ainda que: “Ir ao teatro e/ou assistir às programações de ficção, mediada ou não, amplia a criação de um discurso próprio e organizado, passando a ser aprendizado imprescindível, prática deliberada e operante, a que os jovens podem se dedicar”. (PCN, 1998, p.90. v.6).

Para Ingrid Dormien Koudela<sup>28</sup>, em seu artigo “A ida ao teatro” propõe que a ida dos alunos ao teatro, o que ela chama de “acesso físico”, contribui para a formação de público de teatro, com vistas a ampliar o número de frequentadores e podendo criar para aquela população o hábito de ver teatro. Sobre o espectador de teatro, o “acesso simbólico”, Koudela ressalta que este pode conquistar uma autonomia crítica e criativa, através da relação que estabelece com a cena teatral. Esta autonomia é construída pelo espectador através de uma experiência sensível, pessoal e intransferível que lhe permite a elaboração de significados, fazendo uma relação entre aspectos apresentados na cena, e o seu universo pessoal.

Já para o dramaturgo e encenador Berthold Brecht, o desejo de inserir o espectador na história da cultura, trata-se de um “bem simbólico”. Para Brecht, citado por Koudela no mesmo artigo, a apreciação do teatro pelos espectadores é uma democratização dos meios de produção, “e o acesso aos bens simbólicos implica um processo de educação, focada na apreciação e leitura do espetáculo de teatro pelo espectador.” Brecht assinala que

O Grande Círculo de Iniciados

É uma opinião antiga e fundamental que uma obra de arte deve influenciar todas as pessoas, independentemente da idade, status ou educação (...) todas as pessoas podem entender e sentir prazer com uma obra de arte porque todas têm algo de artístico dentro de si (...) existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de iniciados, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas em minha opinião não é democrático. Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados em um grande círculo

---

<sup>28</sup> Disponível em:

<http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>. Acesso em 18/04/2016.

de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimento. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Está contido na arte um saber que é saber conquistado através do trabalho (Brecht *apud* Koudela, “A Ida ao teatro”).

Assim, reconhecendo na apreciação teatral um aliado para a ampliação do conhecimento artístico e cultural dos alunos do Dom Walmor, e apoiada pela direção e coordenação pedagógica da escola, em 2013 e 2014, levei alguns alunos da escola a vivenciarem a experiência de assistir espetáculos. A escolha para assistir a primeira peça foi devido à minha participação como atriz em dois espetáculos – “Noel, o Feitiço da Vila”, e “Cabaré Dulcina”. Além de propiciar uma imersão ao universo do teatro musical através de um dos maiores ícones da história do samba no Brasil, e das memórias da Praça XI, berço do samba na cidade do Rio de Janeiro, acreditava que o fato dos alunos me assistirem em cena, poderia diminuir a distância criada por eles em relação à disciplina de artes cênicas e à minha pessoa, despertando-lhes assim um maior interesse pelas atividades relativas ao aprendizado de teatro.



Foto 06 - Cena do espetáculo “Noel, o Feitiço da Vila”.  
Teatro Dulcina. 2014. Arquivo Pessoal

### **Noel, o Feitiço da Vila**

O poeta de Vila Isabel, Noel Rosa, é lembrado no musical *Noel, o Feitiço da Vila*, em cartaz no Teatro Dulcina, no Rio de Janeiro. Encenado por um grupo de treze atores e três músicos que interpretam, cantam e dançam, o espetáculo resgata a história do compositor Noel Rosa, um dos maiores ícones da música popular brasileira. Autor de rica e vasta obra – compôs cerca de 200 músicas – Noel, que tocava bandolim e violão, é o personagem central da peça, que narra fatos históricos e culturais que influenciaram a música brasileira.

Este passeio contemplou um total de 49 alunos, referentes às turmas 701, 702, 703, 801, 802, 803, 901, 903, 904, e turma 1001. Os alunos foram acompanhados das professoras Livia Sant'anna (Português), Felipe Sarges (Biologia).



Foto 07 - Cena do espetáculo “Cabaré Dulcina”. 2014. Arquivo pessoal.

### **Cabaré Dulcina**

Idealizado por Antônio Pedro e dirigido por Vilma Melo e Édio Nunes, *Cabaré Dulcina* apresenta ao público parte da história do Rio de Janeiro. Mais precisamente o período do início da República até os dias de hoje. A peça é ambientada na tradicional zona portuária da cidade, berço do samba e origem do carnaval, revivendo os cabarés e as noites típicas cariocas. A vida noturna intensa da época era palco de manifestações populares com grandes repercussões. A reurbanização da área causou a destruição de casarões deixando milhares de pessoas sem ter onde morar, no episódio que ficou conhecido como o "Bota Abaixo".

### **Depoimentos dos alunos, atividades e reflexos pós-espetáculo.**

Esta primeira experiência vivenciada pelos alunos, despertou algum entendimento mais palpável sobre o universo teatral, bem como o reconhecimento de alguns signos apresentados no teatro, enquanto espectadores da cena. A figura de Noel Rosa, boêmio, descompromissado com a vida, homem de muitas mulheres, adepto e apaixonado pelo universo do samba, pela liberdade e pelos perigos da noite, chamou a atenção de muitos alunos que se identificaram com Noel em sua rebeldia.

Estando do lado contrário ao dos alunos, ou seja, atuando no palco, posso relatar o que foi a apresentação neste dia. Os alunos tiveram uma participação relevante para o espetáculo, atuando como “contempladores da obra”, reagindo quando eram provocados

com aplausos, risos, e vibrando a cada número musical, ou com as rebeldias de Noel Rosa, possibilitando ao espetáculo um desenvolvimento numa linha ascendente.

Desgranges, (2010, p. 27-28), destaca o ato artístico do contemplador, a partir do ensaio “*O autor e o herói*, de Mikhail Bakhtin (1992), obra que define a atitude do espectador na relação com uma obra de arte. Para Bakhtin, “cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor, e compreende os signos apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista.” Deste modo, o sentido de uma obra é inegável”.

Um dos alunos da turma 703, Jonatan da Silva, considerado um aluno rebelde devido ao seu comportamento dentro e fora da sala de aula, se identificou muito com a pessoa de Noel Rosa. Na semana seguinte, quando me encontrou na sala de aula, se aproximou muito sorridente e comentou:

– Aí professora. Muito maneiro aquele Noel Rosa. O cara não gostava de estudar e pegava as mulheres geral. Ele teve que casar obrigado pela polícia. Muito legal aquela música dele do gago e a do garçon que fala assim... E começou a cantarolar a música, fazendo uns gingados com o corpo.

Desgranges (2010) ainda ressalta que

O acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos. (DESGRANGES, 2010, p. 28)

As aulas que se sucederam após esta experiência do teatro, com todas as turmas que puderam vivenciar aquela experiência giraram em torno dos comentários acerca do espetáculo. Estavam eufóricos comentando os acontecimentos da viagem, aliados ao que assistiram no palco, inclusive a minha participação. Alguns comentários foram registrados em questionário aplicado, tais como:

– Eu achei que todos ficaram de parabéns, tudo ficou bem comunicativo. Achei os atores bem organizados, a história super bem contada, os figurinos tinha ficado muito lindo também, me amarrei na música. Achei o teatro muito lindo. (Larissa de Lima, 7º.).

– A peça foi excelente, divertida, me deu chance de conhecer um teatro antigo, um teatro musical e a vida de Noel Rosa. (Carlos Yunes, 8º. ano).

– Professora, a senhora estava maravilhosa no teatro. Nem parecia a senhora. Eu ficava bem te olhando e parecia que era outra pessoa. A senhora fez uma mãe muito

brava, e foi muito engraçado quando quis bater no delegado. Parecia que a gente estava em outro tempo, com aquelas roupas e aquelas músicas. (Rafaela, 7º. ano)

– Foi muito legal, muito bom, achei diferente e divertido ver a minha professora com famosos; tive o benefício de conhecer atores famosos. (Matheus Eiras)

– Eu vi Cabaré Dulcina. A peça foi muito interessante e surpreendente, pois apesar de ter sido uma peça de teatro, foi muito importante pra mim. Aprendi sobre a cultura “antepassada”, a partir da apresentação do Cabaré. (Eliezer Guedes de Moraes, 9º.).

– Achei Cabaré emocionante, empolgante, alucinante, foi surreal pra mim; aprendi sobre a cultura dos antepassados com o Cabaré. Pois além de ser um teatro engraçado, a história é um aprendizado. (Ricardo Adlauto, 7º. ano).

– Achei o espetáculo (Cabaré Dulcina) ótimo. Acho que os atores mandaram muito bem, fizeram com perfeição. Amei a história cantada, pois eu não sabia a história do Rio de Janeiro e através das histórias, da música eu sei mais um pouco da história do Rio de Janeiro. O figurino, o cenário estavam ótimos, pois nos lembra da época que a história foi contada. (Matheus Lucas, 8º. Ano).

Assim, esta primeira experiência provocou o imaginário de muitos alunos, e cada um pode criar a sua história à parte, através do seu entendimento, ou da forma como foram tocados. Para Desgranges (2010), em uma experiência como espectador de uma obra artística

Podemos ressaltar um primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte: a atitude proposta ao contemplador. Ou seja, o fato artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que é também autoral. Assim, o contemplador, para desempenhar o papel que cabe no evento, precisa colocar-se enquanto sujeito, que age, pois a contemplação é algo ativo, e que cria, pois a sua atuação é necessariamente artística. (DESGRANGES, 2010, p. 28-29).

Ainda no ano de 2013, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar mais duas experiências de ir ao teatro:

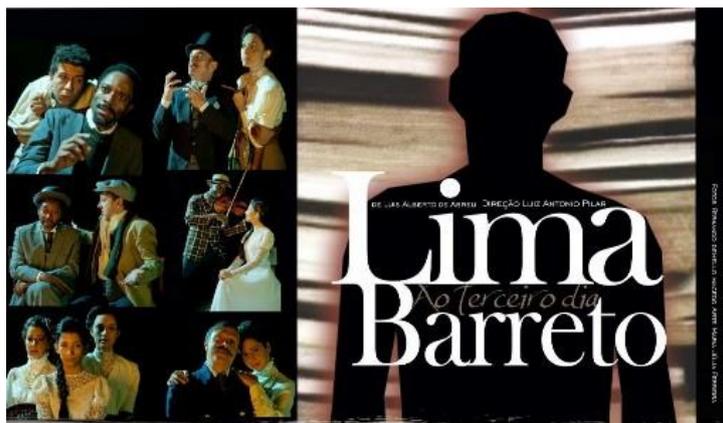


Foto 08 – Fotos do programa da peça “Lima Barreto ao Terceiro Dia”. Arquivo produção espetáculo.

### Lima Barreto ao Terceiro Dia

Em cartaz no Teatro Dulcina, no Rio de Janeiro, o espetáculo *Lima Barreto, ao Terceiro Dia* conta a vida e a obra do escritor, abordando a questão do negro no Brasil. Texto de Luiz Alberto de Abreu; Direção de Luiz Antônio Pilar.

A peça Lima Barreto foi assistida pelos alunos do 3º ano, como atividade extracurricular da disciplina de Português e Literatura.



Foto 09 – Programa da peça “O Olimpo Carioca”. Arquivo produção da peça.

### A Revista de Ano – “O Olimpo Carioca”

Os encontros que se seguiram após as idas ao teatro, eram marcados por muitas investigações acerca dos espetáculos. Para muitas meninas que tiveram esta experiência, eu passei a ter outra imagem e, mesmo “macumbeira”, me tornei respeitada na condição de atriz. Queriam saber de todos os detalhes, do figurino, da maquiagem, dos bastidores, do processo de memorização do texto, da construção da personagem, das músicas. Enfim, ficou claro que a magia do teatro havia tocado aqueles jovens alunos, abrindo

quem sabe, um novo horizonte. Um olhar para além do “Parque Flora”. Conhecer um teatro da cidade do Rio de Janeiro, numa sexta feira à noite, era algo inusitado. Romper os seus limites geográficos através da arte, e assim perceber que a arte atua também em nossas vidas para encurtar distâncias e abrir possibilidades, podendo nos fazer chegar a qualquer lugar.

### **2.5.2. Do outro lado do Parque Flora**

Ainda criança, em minha cidade natal, uma das experiências mais significativas que trago como recordação, eram as chamadas “excursões”, para fora da minha cidade. Apesar de ter nascido e vivido a minha infância numa cidade histórica, cercada por montanhas esverdeadas, quintais extensos, jardins, praças, jaboticabeiras, mangueiras e todas as espécies e frondosas árvores frutíferas, a possibilidade de viajar para a capital mineira enchia meus olhos de sonhos e perspectivas. Era como se do outro lado daquelas montanhas houvesse uma cidade mágica, com os encantos de mundo moderno, que me possibilitaria ampliar o meu espaço interno, algo que nem eu mesma sabia o que poderia ser... uma utopia.

Para Foucault (1967, p.3) “as utopias são sítios sem lugar real. São sítios que têm uma relação analógica direta ou invertida com o espaço real da sociedade. Apresentam a sociedade numa forma aperfeiçoada, ou totalmente virada ao contrário. Seja como for, as utopias são espaços fundamentalmente irrealis”.<sup>29</sup>

Das primeiras imagens que trago da cidade grande, me lembro daqueles imensos arranha céus, ruas e avenidas muito largas, e de uma imensidão tão grande da cidade que parecia caber todos os meus sonhos, com liberdade e possibilidades de realizá-los. Todas as vezes que viajava para a capital, sentia que a minha cidade, em suas condições geográficas, me oprimia, e tolhia os meus sonhos de crescer, de conhecer o mundo, de me tornar artista, de ser grande. Harvey (2008, p.2) escreve: “A questão do tipo de cidade que desejamos é inseparável da questão do tipo de pessoa que desejamos nos tornar”.<sup>30</sup>

A primeira vez que assisti a um teatro profissional, na capital mineira, eu não consegui dormir após a sessão. A peça foi “Fala Baixo senão eu grito”, da Leilah

---

<sup>29</sup> Disponível em: [http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault\\_pt.html](http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html). Acesso em 30/05/2016

<sup>30</sup> Disponível em: <http://www.forumjustica.com.br/wp-content/uploads/2013/02/A-LIBERDADE-DA-CIDADE-David-Harvey.pdf>. Aceso em 30/05/2016.

Assunção, interpretada por uma atriz famosa de teatro pelos comerciais de TV, Wilma Henriques, e, portanto uma estrela em Belo Horizonte. Estar na cidade grande e assistir a um teatro profissional era a concretização de um sonho. Era como se aquela cidade houvesse sido moldada pra mim. Parafrazeando Harvey, a cidade pode ser entendida em relação àquilo que todos nós desejamos. Se ela não se encontra alinhada a esses desejos, então ela deve ser mudada, de acordo com o desejo de nossos corações.

Para muitos alunos do Colégio Dom Walmor, viver a experiência de sair de Nova Iguaçu, para a cidade do Rio de Janeiro, significou a conquista de “oportunidades”, conhecer o novo, e sair “daquele lugar” para acessar a cultura e novos horizontes, conforme algumas respostas a um questionário aplicado com a seguinte pergunta: *O que significa para vocês a oportunidade de fazer passeios culturais fora da região onde vocês vivem, para a cidade do Rio de Janeiro?* A seguir, algumas respostas:

– Eu ainda não tive oportunidade de fazer nenhum passeio. Mas sair daqui seria bom, porque a gente sempre vê os mesmos lugares, as mesmas coisas, a mesma “bandagem de sempre”. E no Rio de Janeiro a gente pode ver coisas novas. Aqui no Parque Flora não tem nada a gente fica por aqui mesmo, para no bar do Itamar e tem as amizades. Só isso. Sai daqui seria bom pra ver coisas novas e aumentar o conhecimento das pessoas. (Cassiane dos Santos – 9º ano)

– É muito bom e interessante sair da comunidade, e trazer um pouco das coisas de fora para ela. (Larissa de Lima - turma 8º. ano).

– Me deu chance de conhecer um teatro, uma peça musical, conhecer a vida de Noel Rosa, entre outras coisas bacanas. (Carlos Yunes 9º. Ano).

– A gente teve a possibilidade de conhecer o teatro musical, a história da Praça XV, a história do samba, conhecer um teatro moderno e ver o universo do teatral de perto. É bom sair para aprender coisas novas. (Keven de Souza – 8º ano)

- Pra mim eu tive a oportunidade de ir a um teatro pela primeira vez. Foi muito bom. (Michael Anastácio – 8º. Ano).

– Me ajudou a ver melhor o mundo, para ver melhor as coisas. (John Wesley – 9º ano)

– A oportunidade de ter passeios para o Rio de Janeiro é ótima, muitos que não conhecem tem uma visão diferente pelo fato de não terem no seu dia a dia essa novidade. Ocupar a mente com coisas novas é sempre bom, explorar novos horizontes e descobrir que, além disso, que vivemos aqui existem muitos outros atrativos e paraísos

incríveis. Vim de lá, conheço bastante o rio e gostaria que meus colegas de classe conhecessem aquele lugar lindo e incrível. (Ana Carolina Monteiro dos Santos – 3º ano)

– Foi uma oportunidade maravilhosa. Apesar de já conhecermos o Rio de Janeiro, esse passeio significa muito pra gente. É sempre bom, é maravilhoso ter uma oportunidade de conhecermos pessoalmente algo interessante. Pois é sempre interessante ver uma obra de arte em um museu, assistir um teatro, nos deparar com coisas muito bacanas. Seria bem legal se tivéssemos esta oportunidade de sair da região para conhecer cultura. (Luiza, turma 3003)

– Pra mim significa aprimorar os conhecimentos culturais. Na minha opinião é importante conhecer novas culturas, além da sua própria, conhecer novos lugares e sair da monotonia do dia a dia. (Thaina de Farias – 3º ano)

– A oportunidade de sair da região em que moro para passeios culturais seria um ponto positivo, pois adoraria conhecer culturas e lugares diferentes, buscando sempre mais conhecimento. (Carla Cristina – 3º ano)

– É legal que conhecemos novas culturas, tem uma noção melhor de nosso estado, de tantos lugares bonitos que tem a conhecer no Rio de Janeiro. E isso não acontecendo ficamos privados, só naquele mundinho do colégio para casa. É chato, temos que ter mais passeios, o qual não ocorre mais. (Leandro Augusto – 3004)

– É importante, pois o passeio fora da escola nos dá a possibilidade de conhecer novos lugares, novas culturas, entender diversas organizações em locais diferentes, e é bom pra nosso aprendizado. (Matheus Faria Silva – 3º ano)

– Eu acho divertido a pessoa sair do local onde ela mora para um local bem distante, por que ela “pega” conhecimento e distração. (Daniel -3º ano)

– É uma grande oportunidade de conhecer novos lugares, estilo de vida diferente. Ampliar os horizontes de uma forma geral. Conhecer outras realidades. (Heloísa – 3º ano)

– É uma ótima ideia, porque temos a chance de saber mais sobre as culturas do Rio de Janeiro, aprendemos coisas novas, coisas que são belas, além de ser um ótimo passeio. (Kathleen Toledo – 3º ano)

O sentimento esboçado por este grupo de alunos do Colégio Dom Walmor, foi o que David Harvey (2008) denominou de “o direito a cidade”, um direito a vida urbana; a apropriação de uma outra imagem com atrativos e qualidades diferentes do cotidiano, que lhes possibilite o acesso à cultura e ao conhecimento. A periferia de Nova Iguaçu, respectivamente o bairro do Parque Flora faz parte das estatísticas das cidades

fragmentadas, marcadas por conflitos, marginalidade, exclusão e violência, onde as desigualdades sociais são consequências da globalização e de políticas neoliberais que acentuaram as diferenças sociais. Imersos naquele universo, os alunos são frutos de um lugar, que segundo Harvey (2008), apresenta circunstâncias urbanas que não foram escolhidas por eles. Como poderiam desejar alternativa de lugar, imaginar os contornos e enigmas se estão profundamente arraigados naquela experiência de vida? Segundo Harvey (2008, p.9): “O direito à cidade não pode ser concebido simplesmente como um direito individual. Ele demanda um esforço coletivo e a formação de direitos políticos coletivos ao redor de solidariedades sociais”.

Daí a importância de propiciar a estes jovens o “deslocamento”, para que possam se apropriar do “direito à cidade”; se apropriar da liberdade de refazer o seu lugar, ainda que pelo imaginário, em conformidade com o seu desejo. E perceber que temos o direito de mudar nossa cidade, através de ações e esforços colaborativos para assim, diminuir as disparidades sociais. Segundo Baumam (*apud* Coutinho, 2015, p.8) vivemos em tempos implacáveis, de competição, desengajamentos e de desprezo pelos mais fracos. Mas para Coutinho (2015, p.113), práticas inovadoras, inspiradas pela noção de que o sonho é possível em muitas cidades do país, provam que apesar dos “desengajamentos”, a arte, sobretudo o teatro, por ser uma arte do coletivo, é capaz de unir grupos em projetos inspirados pela cultura da mudança.

Assim, entendo que propiciar aos jovens do colégio Dom Walmor a leitura de um novo paradigma através do teatro, poderá estar despertando nesses jovens o desejo de tomar a cidade para si, e reconstruir o seu lugar de acordo com o seu direito e os desejos do seu coração.

## **2.6. Em busca de um teatro político e emancipatório: Paulo Freire e Augusto Boal intermediando a cena.**

Ao longo do meu processo como artista-educadora apropriei dos fundamentos da arte teatral para promover em todos os espaços educacionais que percorri, uma educação progressista<sup>31</sup>, utilizando-me dos recursos das Artes Cênicas dentro do

---

<sup>31</sup> No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual. O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Nesse contexto, a democracia

processo educacional para levar o aluno a refletir e analisar criticamente as relações sociais, o seu ambiente sócio político e cultural. E assim propor a este aluno fortalecer sua autonomia, estimulando-o a descobrir o seu potencial artístico, estabelecendo uma relação humanista e humanizada com este aluno através de um total respeito às suas diferenças e individualidades.

Diante das adversidades e resistências encontradas em meu primeiro momento de atuação nesta escola, fui movida por um intenso desejo de conhecer a fundo a vida daqueles alunos; conhecer o histórico familiar, os aspectos econômicos, sociais e culturais da comunidade e adjacências, as complexidades familiares, o lazer, os limites, etc., e investigar o ambiente social daqueles alunos. Pensava que, se houvesse tempo para me aproximar e conhecer o histórico de suas vidas, eu poderia desenvolver uma relação mais próxima, mais humana e desenvolver um trabalho que realmente fosse ao encontro dos anseios deste meu novo grupo, fazendo de cada um o protagonista da sua história.

O teatro é uma atividade que expõe a nossa veia sentimentalista. Ser um artista de teatro e educador nos possibilita através da proliferação do nosso sentimento, estabelecer uma relação muito estreita com tudo que está em nossa volta. É como se estivéssemos todo o tempo sobre um palco. E percebêssemos a vida e as pessoas como personagens especiais que fazem parte da cena cotidiana da nossa vida. Todos os dias a nossa cena é permeada de novos personagens. E quando chegam pessoas com o propósito de permanecer por mais tempo, é inevitável estabelecermos uma relação de maior proximidade possível, com sentimentos diferenciados que nos tocam na alma por aqueles novos personagens que agora fazem parte de nossa cena real.

E assim, tocada por esta inquietação de contracenar com aqueles novos personagens da minha cena atual, onde eles seriam os sujeitos da ação, percebi que a minha proposta artística educacional encontrava ressonância nos propósitos metodológicos de Paulo Freire.

Sim, é esta a metodologia que eu sempre me identifiquei. Freire foi acima de tudo um humanista que vislumbrava a emancipação dos homens e mulheres através da

---

ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas.

Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>

Acesso em 16/04/2016.

educação. Criou um método de alfabetização a partir da realidade das pessoas, e tudo o que estava ao redor destas pessoas, sua casa, seu trabalho, seu cotidiano, sua vida. Nutria um sentimento imenso de amor e respeito pela natureza, pelas pessoas simples, pelo homem do campo, pelos marginalizados, oprimidos e discriminados. Segundo sua companheira Nita Freire,

Paulo fez sempre leituras críticas do mundo, deixando seu corpo inteiro aberto a tudo o que se passava no mundo e valorizando e “escutando” tudo o que seu corpo consciente lhe dizia. Assim, trabalhou sempre com suas emoções e sentimento, crenças e mitos, compaixão, dores, tristezas, angústias, intuições, raivas, amorosidade, alegria, indignação, tolerância, solidariedade, coerência, generosidade, fé, respeito e crença nos outros e nas outras e também com sua razão consciente pautada pela ética e pelo humanismo. Denunciando, com raiva e indignação e anunciando, com amor e desvelo a possibilidade de um mundo melhor e mais justo. (N. Freire, 2009, p. 146)<sup>32</sup>

Estes sentimentos que fizeram do educador Paulo Freire um revolucionário em sua proposta para uma educação libertária, estão sintonizados com os mesmos sentimentos que movem, ou deveriam mover todo o profissional que se encontra na tarefa de lecionar artes no contexto educacional pelo viés das Artes Cênicas. Assim acredito que inspirando na metodologia freireana, este profissional poderá efetivamente contribuir para a construção de novos paradigmas que possibilitem uma formação emancipada nas subjetividades cognitivas do educando, acerca do fortalecimento de sua identidade. Somente imbuídos de muita escuta, crenças, amorosidade, solidariedade, indignação, respeito e total fé no ser humano, poderemos enquanto professores, fazer da arte um instrumento de interseção para a construção de sujeitos protagonistas, autônomos e empoderados, para um mundo mais humano, com mais equidade, onde as pessoas possam se expressar com liberdade, auto confiança, fortalecimento, consciência e plenitude. Deste modo, minha proposta educacional está totalmente sintonizada com a proposta freireana. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire defende a “dialogicidade”, ou seja, a importância deste dispositivo no processo educacional para a construção de uma comunicação entre o educando e o educador, estabelecendo uma relação de aprendizagem horizontal. Para ele, o diálogo entre educador e educando se inicia no planejamento do conteúdo programático quando questiona junto com os alunos quais temas serão levados à reflexão, de acordo com o cotidiano daqueles mesmos alunos, num processo mútuo de investigação. Tais sentimentos fizeram de Freire um

---

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898009.pdf> Acesso em 30/05/2016

sujeito inquieto, comprometido com a educação como um dispositivo para libertação e emancipação de toda a forma de injustiça e opressão. Para ele (1987, p.29), o sujeito deve estar no centro do aprendizado, onde “ninguém liberta ninguém. Ninguém liberta-se sozinho. Os homens se libertam em comunhão”.

No desenvolvimento do ensino de artes na sala de aula, o dialogismo freireano permeia toda a ação do artista educador quando se propõe uma discussão com o grupo sobre os aspectos relevantes da vida do sujeito, de sua comunidade e do seu contexto. Tal discussão se faz necessária, quando o objetivo é propiciar ao educando uma reflexão acerca de si mesmo e da problemática que envolve o seu universo e sua comunidade, trazendo estas questões para o centro da cena. Neste contexto, o professor nunca é o detentor do conhecimento; ambos se unem para discutir o elemento mediatizador.

Segundo Boal (Documentário, 2006, Direção: Toni Venturi)<sup>33</sup>, este processo dialógico de alfabetização de Paulo Freire, tem tudo a ver com o Teatro do Oprimido, e com Sócrates que também usava este processo do diálogo para que se chegasse a uma descoberta. Ainda segundo Boal (2007), para que se atinja o conhecimento, não basta ter informação. É necessário juntar a informação que você recebe com aquelas que você já tinha, e daí poder concluir com uma decisão e ação éticas. São estes os momentos do conhecimento real. E no ensinar, se nada se recebe daquele a quem ensinamos, poderemos estar oferecendo algumas informações que podem ser verdadeiras, mas que não vão servir pra nada. E na nossa cabeça nós vamos apenas estar despejando alguma coisa que temos, sem nada receber em troca.

Em sua obra “A favela como palco e personagem”, Coutinho (2012, p.124) ressalta a influência de Paulo Freire na proposta das técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, bem como a contribuição de ambos para a trajetória do “*Teatro aplicado*”<sup>34</sup>. Segundo a autora, em meados dos anos de 1970, a tradução da obra “Pedagogia do Oprimido” para línguas estrangeiras levou o pensamento do autor Paulo

---

<sup>33</sup>O documentário Contemporâneo retoma as origens das primeiras experiências de alfabetização e de educação popular freirianas, quase 50 anos depois de sua realização em Angicos (RN), para mostrar de que forma os elementos fundamentais de seu pensamento e pedagogia estão vivos e presentes até os dias atuais. <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=4960>

<sup>34</sup>Modalidades teatrais tais como: performance comunitária, teatro para mudança social, teatro popular, teatro de intervenção, teatro para o desenvolvimento, teatro comunidade e teatro para solução de conflitos. Acontecem longe do âmbito das salas tradicionais de espetáculo, além do território do *mainstream*, ou do teatro comercial; são iniciativas que levam o teatro a determinadas comunidades, que envolvem a participação de pessoas comuns, suas histórias, lugares, desejos, prioridades e que são motivadas pelo desejo político de transformar, por meio do teatro, realidades individuais e coletivas. Em recentes publicações em língua inglesa, essas práticas foram reunidas num termo abrangente e inclusivo que vem ganhando destaque pelo mundo – *applied theatre*. (COUTINHO, 2012, p. 89).

Freire a ser difundido e adotado em outros países, como o Reino Unido, por exemplo, que pesquisavam uma pedagogia para a educação onde o aluno estivesse no centro do processo.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) crítica duramente a “imposição de conteúdos” (educação bancária), que se baseia na ideia de que somente um lado (o do professor) tem o conhecimento, e o aluno é somente o ser passivo, o “recipiente de depósitos do conhecimento.” Parafrazeando Coutinho (2012, p. 125), Paulo Freire critica aqueles que, “de fora”, consideram os membros das comunidades apenas como objetos; para ele, o processo educativo deve estar baseado num diálogo entre sujeitos, o fundamento de uma educação libertadora, baseada na confiança e crença nos saberes dos educandos e comunidades. Assim, a alfabetização de adultos significa garantir a esses adultos o direito de voz na sociedade. Na proposta Freireana (*apud* Coutinho, 2012, p.125), o conhecimento possibilita fundamentalmente a cultura do educando, “não para cristalizá-la, mas como ‘ponto de partida’ para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história”.

De acordo com Coutinho (2012, p.125), a concepção democrática e progressista desta prática educativa de Paulo Freire, concebido como recurso para a alfabetização, foram incorporadas aos processos do *teatro aplicado* e posteriormente por Augusto Boal em seu processo de experiências com o teatro. A interseção entre o pensamento e a proposta de Freire e Boal encontram ressonância quando Freire, na educação, propõe uma pedagogia na qual o aluno assumisse o seu papel de sujeito no processo de aprendizagem; e Boal no teatro (Coutinho, 2012, p.126), “subverteu a situação da plateia, propondo um teatro no qual o espectador se transforma de ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática”.

A poética do oprimido propõe a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificados: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação. (Boal, 1980 *apud* COUTINHO, 2012, p. 126).

Ainda segundo Coutinho (2012, p. 126) a contribuição de Freire e Boal para o *teatro aplicado*, é reconhecida por alguns estudiosos estrangeiros. Para Kees Epskamp, (2006) os dois brasileiros são verdadeiros alicerces para a teoria da área:

Dois pioneiros devem ser vistos como em primeiro plano neste contexto devido ao empenho deles em desenvolver e sistematizar alguns princípios didáticos durante os anos 1960 e 1970: Paulo Freire, o brasileiro educador e filósofo e o diretor Augusto Boal. Durante os anos 1960, Freire experimentou no Brasil um inovador método participativo no contexto da alfabetização de adultos. Durante a década seguinte aquelas ideias inspiraram o seu conterrâneo Boal a aplicá-las ao drama, estimulando a ativa participação dos membros da plateia na cena, contribuindo com um processo de conscientização e solução de problemas. (Epskamp, 2006 *apud* COUTINHO, 2012, p.126).

Para Helen Nicholson (*apud* Coutinho, 2012, p.126), Freire esteve preocupado com a alfabetização de adultos, e seu trabalho teve profunda influência no de Augusto Boal, que se tornou uma figura poderosa e uma forte presença no drama aplicado. Já para Tim Prentki, Boal transportou a essência da teoria freireana para a arena do teatro, tendo se transformado “num guru do teatro aplicado, reconhecido por todo o mundo”.

Ainda segundo Coutinho, (2012, p. 127) a escritora Márcia Pompeo Nogueira reconhece que “apesar da diversidade de entendimento do significado do trabalho voltado para comunidades e da terminologia usada para designá-lo, existe uma unanimidade no reconhecimento da influência de Paulo Freire e Augusto Boal”. Em seu artigo “Buscando uma interação teatral poética e dialógica com comunidades”<sup>35</sup>, Nogueira explica como as obras de Freire e Boal foram sendo difundidas pelo mundo e aproveitadas em experiências do *Theater for development* (Teatro para o desenvolvimento, de K. Epskamp). Em sua obra, o autor em ampla citação a Freire e Boal, afirma que o TFD é usado para encorajar comunidades a expressar suas preocupações e a refletir sobre possíveis causas e soluções para os problemas.

Parafrasando Coutinho (2012) é possível concluir que a importância da abordagem dialógica para a construção de comunidades e sujeitos emancipados encontra forte respaldo tanto em Freire, quanto em Boal, uma vez que tanto nas ações pedagógicas, como nas ações teatrais, os dois pensadores defendem o diálogo, a troca de conhecimentos, a busca pelo fortalecimento da autonomia, a participação, a ação e reflexão tendo o sujeito e as comunidades no centro da discussão. Deste modo, um processo dialógico e interativo é o que vai orientar a prática e a teoria para um teatro aplicado.

---

<sup>35</sup> Revista Urdimento nº 5, 2003.

## 2.7 - Experimentando o Teatro do Oprimido na sala de aula.

No ensaio “O que é Performance”, Richard Schechner (2003, p. 25) destaca que a Performance está presente na vida cotidiana, nos mais diferentes contextos: uma pessoa que desempenha bem o seu papel, seja no trabalho, na vida pessoal, na arte, nos esportes ou nos rituais, é considerado um bom performer, pois desenvolveu com excelência a sua função. No campo educacional, a performance aparece como uma grande possibilidade no fazer artístico pela proposta de expressão de uma arte híbrida, tornando os educandos livres para representação do seu próprio universo através da sua dança, da sua música e da forma única como podem se expressar, fazendo-os refletir a partir de um processo de ensino e aprendizagem mais agradável. Schechner (2003, p.26) explicita que a Performance é um ato relacionado ao ser, ao fazer, ao mostrar-se fazendo e a explicar ações demonstradas.

Chama a atenção neste conceito proposto pelo autor, a reflexão sobre a questão do Ser - a própria pessoa em seu estado puro, podendo ser ativo ou estático, linear ou circular, expandido ou contraído, material ou espiritual; e do fazer e mostrar-se fazendo - cujas ações levam a pessoa a criar a sua própria performance.

Assim, torna-se interessante a discussão e análise sobre o aluno de artes cênicas, dentro do contexto da escola pública, e de periferia. Dentro das várias maneiras de se entender a Performance, o autor afirma que qualquer evento, ação ou comportamento pode ser examinado como se fosse performance.

A Performance apresentada por este aluno de artes cênicas do Colégio DomWalmor, é a performance da opressão, da submissão, da violência, da baixa estima, e muitas vezes do ser estático, linear, contraído e material. Parafraseando Schechner (2003, p.27) na verdade esta Performance expressa hábitos, opressão, ritualizações e recombinações de comportamentos previamente exercidos. E Schechner assinala que comportamento restaurado é o processo chave de todo tipo de Performance. Neste caso específico, a Performance pode então ser um instrumento que permite desenvolver aspectos artísticos, ou ritualísticos, que resgate nestes alunos um conhecimento de si mesmo, de suas potencialidades, despertando a sua crítica e reflexão e participação para mudanças no seu contexto sócio cultural. Que o liberte para o seu valor e o seu potencial enquanto ser humano. Que crie ações que interfira de maneira positiva e transformadora em seu ambiente. O professor de artes cênicas deve atuar como um

provocador, no sentido de restaurar neste aluno um comportamento a partir de si mesmo que o liberte de suas opressões. Fazer deste aluno o "sujeito da experiência", onde este possa estar consigo mesmo, silenciar, se ver, se olhar, se perceber e se disponibilizar para realizar com primazia a sua performance de liberdade.

Em 2014, após uma experiência para aperfeiçoamento no CTO/Rio, Centro de Teatro do Oprimido, comecei a desenvolver com os meus alunos algumas técnicas e jogos do Teatro do Oprimido, através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, que procuram estimular a discussão e a problematização de questões do cotidiano, com o objetivo de fornecer uma maior reflexão das relações de poder, através da exploração de histórias entre opressor e oprimido. Tem sido utilizado como ferramenta de participação popular, como uma forma de discussão dos problemas públicos, constituindo também um instrumento de educação informal de participação popular, ao estabelecer temas para a discussão coletiva, envolvendo a população no debate das questões públicas. Para Boal (2012, p.25) “fazer Teatro do Oprimido já é o resultado de uma escolha ética, já significa tomar o partido dos oprimidos. Tentar transformá-lo em mero entretenimento sem consequências seria desconhecê-lo, transformá-lo em arma de opressão, seria traí-lo”.

Neste cenário, os jogos do Teatro do Oprimido, proporcionam aos participantes a experimentação, o encorajamento para exploração, ocupação e posse deste espaço tornando-o assim expressivo. Os alunos vão descobrindo-se a si próprios como centro deste espaço singular através do qual a vida ganha significação. Assim inicia-se o processo de criação da teatralidade. A partir desses jogos, pode-se dar a construção de uma pequena cena a partir da imaginação e desejo de cada grupo.

A prática teatral assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar "porquês" às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente? (DESGRANGES, 2010, p. 88).

**O Teatro Imagem:** Nesta técnica proposta por Boal, a palavra é dispensada, dando lugar à expressão de uma determinada situação através do corpo, fisionomias, objetos, gestos. Assim, através da imagem os participantes constroem as imagens, que podem ser moldadas e/ou modificadas pelo grupo, transformando uma imagem real, em uma imagem ideal. Através desta técnica, pode-se se construir imagens de temas pertinentes ao seu cotidiano, e temas presentes na sociedade. Uma primeira imagem montada a partir de um único elemento vai sendo transformada com a participação de demais elementos do grupo. O tema recorrente de todo o grupo foi a violência, conforme se vê nas figuras abaixo:



Foto 10 – Alunos do 9º. Ano. Exercícios de Teatro-imagem. Arquivo próprio, 2015.



Foto 11 – Alunos do 9º. Ano. Exercícios de Teatro-imagem. Arquivo próprio, 2015.



Foto 12 - Alunos do 9º. Ano. Exercícios de Teatro-imagem. Arquivo próprio, 2015.

Esta pequena experiência com os jogos do Teatro do Oprimido, abriu possibilidades para inúmeras e interessantes discussões. A partir daí, os alunos começaram a estabelecer uma maior confiabilidade e segurança para se exporem uns para os outros e, principalmente estabeleceram uma maior confiança, interesse e interação com a disciplina de artes cênicas, possibilitando assim a concretização de um espaço aberto para a realização e efetivação do jogo.

Foi neste contexto que a performance de cada um permitiu a construção de uma cena coletiva, que refletiu o resgate de comportamentos daqueles alunos, oriundos de uma mesma comunidade. Ou seja, teve lugar de destaque a relação de opressor X oprimido, através do universo que todos quiseram retratar: A guerra do tráfico, muito presente no ambiente de praticamente todos os participantes.

Desse modo, cada um pode usar da sua performance, através de um comportamento que remetia ao dono da boca e seu exército, na sua posição de poder e de destaque, ou ainda do oprimido, refém da situação de vulnerabilidade social. Assim fizeram uso da dança, da música, da interpretação e da expressão sem regras para a representação daquele universo, num exercício pleno, onde cada um explorou a sua própria performance.

Uma vez o tema escolhido pelo próprio grupo, o que propiciou libertação para a criatividade, encarei o desafio como uma oportunidade, pois a partir daquela cena estaria desenvolvendo com a turma vários aspectos da performance aliados aos jogos

teatrais. Por estes caminhos eles despertariam para uma reflexão daquele universo que eles queriam retratar e que, de um certo modo lhes causava repúdio ou admiração. Percebi nesta proposta uma grande oportunidade para trabalhar a questão da opressão e da violência contida em alguns "dirigentes" da turma. Descobri que o aluno que seria o todo poderoso "dono da boca", e que se porta como o "todo poderoso" dentro da escola, tivera o seu pai barbaramente assassinado por envolvimento com o tráfico. Este aluno, segundo relato do seu irmão tutor, frequenta uma determinada igreja evangélica de segunda a domingo, sendo uma grande "ovelha" para o pastor. É na escola, portanto, que este aluno pode extravasar a sua necessidade de poder reprimido pela igreja, através de um desempenho único que impõe respeito e dita ordens aos demais colegas. O teatro então seria usado por ele, naquele momento, como uma forma de extravasar também a sua opressão. Na história, ele mataria o inimigo que tentaria tomar o seu ponto de drogas. Assim evidenciou-se o entendimento para a sua autoafirmação dentro dos limites da sala de aula, onde ele atua como um líder.

A turma 903 tinha uma grande necessidade em "mostrar" e "comunicar" sua performance para toda a escola e este exercício de improvisação era perfeito para atingir os fins. Precisavam mostrar o seu poder dentro da escola Dom Walmor, reproduzindo uma réplica da dominação do tráfico dentro da sua comunidade.

O exercício ganhou grande interesse da turma e teve sua realização nos arredores da escola, fugindo ao convencional palco do "auditório". Percorrendo a parte externa, encontramos bem ao fundo um local numa esquina, que continha inclusive uma escada e um tablado junto ao muro, com muitos coqueiros e árvores, que poderiam funcionar como esconderijos. Os alunos absorveram o espaço com muita propriedade, dando a ele uma expressividade teatral através do jogo de realidade que ali se estabeleceu. Eles mesmos delimitaram as áreas que seriam transformadas em: boca do tráfico, espaço dos soldados, espaço do olheiro, laje do funk; e as árvores serviram para se esconder dos ataques do inimigo e da troca de tiros. O jogo ocorria num clima de "seriedade", os alunos concentrados em suas ações e ao mesmo tempo se divertindo com a situação inusitada: sair da sala de aula, representar naquele espaço, criando e atraindo olhares curiosos e a presença de uma pequena plateia. A liberdade de romper com as barreiras das carteiras e da sala de aula, e ao mesmo tempo, através do teatro dar um outro sentido à concretude do entorno da escola, através do lúdico e da poesia, mesmo quando ela nos apresenta uma dura realidade como determinados aspectos sociais da comunidade Parque Flora.

Peter Brook (2009, *apud* Soares, 2010, p. 137) nos diz que "é preciso agarrar a feiura com ambas as mãos e só assim seremos capazes de transformar momentaneamente aqueles lugares pouco convidativos e torná-los resplandecentes de vida". Para Brook, o teatro não pode ficar "à margem da rude textura do mundo". É sobre a matéria impura, sobre a imperfeição do mundo contemporâneo, sobre a realidade concreta que devemos trabalhar. E conclui que "no teatro o puro só pode ser expresso através de algo cuja natureza é impura".

Deste modo, a turma 903, indo pela contramão através de uma história rude, e com o intuito de chocar, começou a transformar com o jogo teatral e através da sua própria performance, os "escuros e rudeza" dos arredores do Dom Walmor. Com esta primeira experiência desenvolvida com a turma 903, percebemos que por meio da prática do jogo teatral nos arredores da escola, o espaço institucional pode ser transformado em espaço lúdico, em espaço poético, principalmente quando este espaço propõe uma liberdade. Ryngaert (1981, p. 71) enfatiza que "os espaços institucionais onde circulamos são muitas vezes carregados de sentido pelos que neles vivem ou trabalham". É bem interessante esvaziar esse sentido e ter o prazer em todos os cruzamentos de sentido que aparecem. O jogo é um meio de "recarregar" os espaços.

## **2.8. Uma oficina na escola: “Virando o jogo da violência, através dos jogos teatrais”.**

Em “A estética do oprimido”, Boal (2009) teve como preocupação a necessidade de desenvolvimento de um senso estético apropriado aos integrantes dos grupos nos quais atuava e propõe o pensamento simbólico e sensível como uma das formas de combate a opressão. Para ele (2009, p.18) “o pensamento sensível é arma de poder”.

De fato, o fortalecimento da cidadania requer que saibamos fazer uso de nossa sensibilidade e pensamento para criarmos nossos mecanismos de defesa diante do caos a que somos submetidos, e que é inerente em nossa sociedade; mas para tanto torna-se necessário um direcionamento sobre por qual viés podemos desenvolvê-la.

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser

artista! Para Boal (2009, p.18) não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. Ser humano é ser teatro. Ser humano é ser artista.

Pensando neste direcionamento para aplicação no contexto do Dom Walmor, foi proposto uma oficina artística para polir a sensibilidade, e onde se pudesse desenvolver uma estética própria daquele grupo para o entendimento e transformação daquele que se tornou um dispositivo emoldurante das ações e comportamentos daqueles sujeitos – a violência. Assim, num tempo posterior, materializou-se a oficina “**Virando o jogo da violência, através dos jogos teatrais**”, com o propósito de se extrair da arte, da estética e do prazer, os dispositivos para enfrentamento de toda forma de opressão.

Nesta oficina, que reuniu um grupo de vinte e cinco alunos, de variadas turmas, foram desenvolvidas algumas dinâmicas de interação do Teatro do Oprimido, que proporcionaram ao grupo o prazer, bem como a reflexão e a sensibilidade para a criação artística, e a construção de imagens pra transformar subjetivamente toda a realidade da que nos incomoda. Para tanto o percurso da oficina foi assim direcionado:

### **Abertura, apresentação da oficina - Música “Até quando” de Gabriel, o Pensador.**

Os alunos entraram no espaço, todos juntos e encontraram vários cartazes expressando o potencial da arte enquanto transformador da sociedade, e de valorização da capacidade do ser humano em transformar a si, e a sua realidade. Após este tempo, eles sentaram em círculo, e cada um recebeu um balão vazio. Foi então interpretada a letra da música “Até quando”, que propõe um questionamento sobre a passividade do ser humano diante da brutalidade social.

#### **Até quando – A autoria de Gabriel, o Pensador.**

Não adianta olhar pro céu, com muita fé e pouca luta  
 Levanta aí que você tem muito protesto pra fazer e muita greve, você pode, você deve, pode crer  
 Não adianta olhar pro chão, virar a cara pra não ver  
 Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus sofreu não quer dizer que você tenha que sofrer  
 Até quando você vai ficar usando rédea?  
 Rindo da própria tragédia?  
 Até quando você vai ficar usando rédea? (Pobre, rico, ou classe média).  
 Até quando você vai levar cascudo mudo?  
 Muda, muda essa postura  
 Até quando você vai ficando mudo?  
 Muda que o medo é um modo de fazer censura.

Até quando você vai levando?  
 (Porrada! Porrada!)  
 Até quando vai ficar sem fazer nada?  
 Até quando você vai levando?  
 (Porrada! Porrada!)  
 Até quando vai ser saco de pancada?

Você tenta ser feliz, não vê que é deprimente, seu filho sem escola, seu velho tá sem dente  
 Cê tenta ser contente e não vê que é revoltante, você tá sem emprego e a sua filha tá gestante  
 Você se faz de surdo, não vê que é absurdo, você que é inocente foi preso em flagrante!  
 É tudo flagrante! É tudo flagrante!

A polícia matou o estudante, falou que era bandido, chamou de traficante.  
 A justiça prendeu o pé-rapado, soltou o deputado... e absolveu os Pms de vigário!

A polícia só existe pra manter você na lei, lei do silêncio, lei do mais fraco: ou aceita ser um saco de pancada ou vai pro saco.  
 A programação existe pra manter você na frente, na frente da TV, que é pra te entreter, que é pra você não ver que o programado é você.  
 Acordo, não tenho trabalho, procuro trabalho, quero trabalhar.  
 O cara me pede o diploma, não tenho diploma, não pude estudar.  
 E querem que eu seja educado, que eu ande arrumado, que eu saiba falar  
 Aquilo que o mundo me pede não é o que o mundo me dá.  
 Consigo um emprego, começa o emprego, me mato de tanto ralar.  
 Acordo bem cedo, não tenho sossego nem tempo pra raciocinar.  
 Não peço arrego, mas onde que eu chego se eu fico no mesmo lugar?  
 Brinquedo que o filho me pede, não tenho dinheiro pra dar.  
 Escola, esmola!  
 Favela, cadeia!  
 Sem terra, enterra!  
 Sem renda, se renda!  
 Não! Não!!

Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente.  
 A gente muda o mundo na mudança da mente.  
 E quando a mente muda a gente anda pra frente.  
 E quando a gente manda ninguém manda na gente.  
 Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura.  
 Na mudança de postura a gente fica mais seguro, na mudança do presente a gente molda o futuro!  
 Até quando você vai levando porrada, até quando vai ficar sem fazer nada?  
 Até quando você vai ficar de saco de pancada?  
 Até quando você vai levando?

Ao final da leitura, entrou a música na voz de Gabriel, o Pensador. Todos encheram seus balões e se moveram pelo espaço em direção 'a sua bola, tocando a mesma com partes alternadas do corpo, interagindo uns com os outros e criando um deslocamento pelo espaço.

No primeiro momento foram propostas várias dinâmicas para apresentação, descontração, interação e desmecanização do corpo, tais como:

Eu vim com  
Círculo de nós  
João bobo  
Hipnotismo colombiano  
Floresta dos sons,  
Ponto, abraço e aperto de mão.  
Senta no joelho  
Batatinha frita  
Corrida das cadeiras  
O urso de Poitiers  
O vampiro de Estraburgo.

Parafraseando Boal (2000, p. 87)) estas dinâmicas são exercícios usados inicialmente para designar os movimentos físicos, musculares, respiratório, motor e vocal que nos auxiliam a conhecermos e reconhecermos nossas potencialidades corporais e vocais, bem como a relação do nosso corpo com a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, ritmo, etc. Visam um melhor conhecimento do corpo e um possível entendimento de seus movimentos. Já os jogos, se encarregam de utilizar a expressividade do corpo como emissores e receptadores de mensagens, e sendo um diálogo exigem um interlocutor. Assim, Boal reconhece nesta dinâmica uma interação entre exercícios e jogos, o que ele chama de “joguexercícios”, estando um contido no outro. Estes jogos são resultados de práticas experimentais com os seu grupo, em mais de quarenta anos de atividade profissional.

Estes “joguexercícios” aplicados na respectiva oficina fazem parte das cinco primeiras categorias de jogos e exercícios propostos por Boal para todos aqueles que praticam teatro, profissionais ou amadores, e por todos aqueles se interessam a dizer algo através do teatro. O objetivo de Boal nestas primeiras categorias é aguçar todos os nossos sentidos, descritos por ele do seguinte modo:

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar; na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria. (BOAL, 2000, p. 89)

Como exemplo de um dos exercícios aplicados com o fim do reconhecimento das potencialidades corporais Boal (2000, p.91) propõe o “Hipnotismo colombiano”, onde um primeiro se submete à hipnose do segundo participante, denominado líder. Uma vez se permitindo ser hipnotizado, o líder conduzirá o hipnotizado através da palma da sua mão, assumindo “todas as posições ridículas, grotescas, não usuais, que ajudam o ator a ativar estruturas musculares pouco usadas e a melhor sentir as mais usadas. O ator vai utilizar certos músculos esquecidos do seu corpo”.

O exercício “floresta do som”, “ponto abraço e aperto de mão” e “o vampiro de Estrasburgo”, foram aplicados para se ativar os vários sentidos. Boal (2000, p. 154), aponta que nossa visão é o nosso sentido mais monopolizador, pois somos capazes de enxergar sem ver, ou seja, vemos somente com os olhos, sem abrir os demais sentidos para perceber o mundo exterior. Assim, estes exercícios nos colocam na posição de cegos, para que possamos aguçar os demais sentidos: a escuta, o toque, a respiração, o som do ambiente e demais sentidos que possam nos religar com o mundo externo.

Estas atividades na oficina proporcionaram, além do prazer, a quebra de alguns padrões de comportamento nas relações entre os participantes. Questões como “se tocar”, e estabelecer uma relação de confiança para com o seu par ainda são verdadeiros tabus dentro desta escola, pois seus corpos são como um templo fechado. Assim, com a desmecanização do corpo e através da atmosfera de descontração e respeito pelo outro, foi possível desenvolver uma relação de interatividade, e a percepção de que todos ali faziam parte de um mesmo grupo social. E uma vez desperta esta consciência, necessário então encontrar uma saída conjunta para as opressões e desafios que nos assistem.

Para culminância da oficina, foi utilizada a técnica do teatro da imagem, já exercitada em atividades na sala de aula, e que se enquadra na quinta categoria dos jogos propostos por Boal, a memória dos sentidos. Nesta parte final da oficina, os alunos puderam exercitar a memória e imaginação para construir imagens de opressão da sociedade, e do seu ambiente, e refazer esta imagem proporcionando uma transformação de acordo com a sua ótica. Esta é uma forma do sujeito interferir, através

do imaginário, numa mudança, ainda que não concreta, mas já lhe sinalizando uma atitude para interferir e transformar a sua realidade. Deste modo, foram desenvolvidas algumas técnicas do teatro imagem, até chegar ao objetivo do tema proposto pela oficina: virar o jogo da violência. Iniciamos com o *hipnotismo coletivo*, com a proposta da construção e leitura de imagens individuais, em duplas e em grupos, e a transformação destas imagens. Estas imagens podem ser modeladas por alguém que assiste de fora, e como *espect-ator*, interfere no produto final apresentado de acordo com a sua percepção.

A segunda etapa, desenvolver a construção de imagens com temas direcionados para os grupos, tais como: competições esportivas, seca, manifestações, meio ambiente, congresso nacional, greve dos professores, liberdade, opressão, comunidade, religião, educação, tráfico, guerra e violência no meu ambiente. A primeira imagem criada era a real, conforme eles viam aquela situação. Tempo para leitura. Em seguida, o mesmo grupo propunha uma imagem ideal para aquele problema. Ainda que esta fosse uma imagem utópica, Boal ressalta que

Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas estas formas teatrais são certamente um ensaio da “revolução”. A verdade é que o espectador-ator pratica um ato real, mesmo que o faça na ficção de uma cena teatral. Enquanto ensaia jogar uma bomba no espaço cênico, está concretamente ensaiando como se joga uma bomba; quando tenta organizar uma greve, está concretamente organizando uma greve. Dentro dos seus termos fictícios, a experiência é concreta. (BOAL, 2000, p. 215).

Assim, o que foi proposto ali foi incitar naquele grupo a sensibilidade e o desejo de mudança, mostrar que como cidadãos conscientes do que os oprime, ensaia-se uma proposta de revolução a partir do pensamento sensível de cada um.

Finalizando a oficina, o direcionamento foi construir imagens e criar reflexões sobre a felicidade. Os participantes esculpiram imagens de alegria e ou felicidade por toda a sala através de questionamento tais como: O que é a felicidade? Onde ela está? É palpável de ser realizada? Como posso construir a minha felicidade? E como colaborador para criar a felicidade no meu contexto familiar, escolar e social? Esta dinâmica foi dividida em três etapas, Na primeira etapa, um grupo fica de fora. Ao primeiro sinal, as imagens congelam. No segundo sinal, o grupo de fora se encaixa na imagem mais feliz. No terceiro sinal, os que sobraram, também se encaixam nesta imagem mais feliz, com o objetivo de criar relações de máxima felicidade entre si. É

importante destacar que todas as figuras se movem ao mesmo tempo. Tudo se move. Uma imagem global será diferente a cada segundo. Se uma pessoa vê um grupo de figuras que queira se relacionar, com a qual acredita ser mais feliz, dirige-se a este grupo, que também pode estar se transformando. A oficina se encerrou com um círculo, onde cada um expressou em uma palavra o significado da atividade e com uma pergunta para reflexão: Sobre a violência na sociedade, qual a minha parte de contribuição para a construção de um mundo de paz. E ao som da música “Redescobrir”, de Gonzaguinha, na voz da cantora Elis Regina, a oficina se encerrou.

### **Alguns relatos da experiência**

– Eu gostei de todo (os jogos), mas o que mexeu comigo foi o que fizemos uma roda e tínhamos que gravar quem estava do lado esquerdo e direito e no final tínhamos que desenrolar tudo. Porque foi bem produtivo e, no final todos até os que já tinham se desenrolado ajudou os que estavam embolados e foi divertido. Me senti como se fosse outra pessoa, me senti livre, com liberdade. Como um passarinho que acaba de fugir de uma gaiola. Me senti bem, deixei toda a tristeza e aflição de lado... e dei espaço a felicidade para atuar com toda a força que tem dentro de mim. Foi útil, porque eu consegui me expressar bem e conversei, abracei, dancei com pessoas que eu pensei que nunca iria fazer isso e daí surge uma grande amizade. (Aluna – Cassiane dos Santos- turma 902)

– O que mais gostei foi o jogo que enrolamos e depois tentamos desenrolar. Porque pude me aproximar de pessoas que eu não conhecia e aprendi a trabalhar em grupo. Me senti mais solta, com livre arbítrio de me expressar. Foi útil, pois aprendi a trabalhar em grupo e a conviver melhor com as pessoas, mesmo eu não conhecendo. (Aluna – Yasmim Alvez de Oliveira – turma 902)

– O que eu mais gostei foi o que todos dão as mãos. Ai tem que memorizar quem está na esquerda, ou direita. Gostei porque foi o que eu mais me senti a vontade. Me senti livre, e pude mostrar quem eu realmente sou, e acho que perdi mais o medo de falar com os outros. Até a vergonha passou. Foi útil porque ajuda na memória e a estratégia para desembolar o nó. (Aluna: Millena Gonçalves- turma 902).

– Os jogos todos foram tão legais ao ponto de eu não conseguir esclarecer qual eu gostei mais. Foram bastante alegres. Foi útil, pois me alegou bastante e também porque vimos que com a nossa união podemos modificar (mudar um pouco a nossa comunidade). E nessa oficina tão legal, eu pude fazer novos amigos! Bom, pra mim foi bom demais e merece replay. (Aluna: Ester de Andrade – turma 2002)

– O que mais gostei dos jogos foi em que todo mundo tinha que dar as mãos pras pessoas em que estado do seu lado e tentar voltar pro lugar sem soltar (as mãos). Porque foi um exemplo de companheirismo, um ajudando o outro, mesmo que não fossem as pessoas que estavam do seu lado. Me senti muito bem. Foi como se eu conhecesse todo mundo que estava lá, mesmo eu não conhecendo. Todo mundo se divertindo e eu me identifiquei um pouco, a vergonha foi diminuindo aos poucos. Foi útil, fui me soltando a cada atividade, e isso foi bom, porque me aproximei de algumas pessoas e fiz amizades com outras. (Aluna: Vitória Ramos – Turma 904)

– Eu gostei de todos os jogos, porque foram muito legais, Me senti bem, como se todos os meus problemas tivessem sumidos. Foi útil, porque foi bom fazer algo diferente na escola. Aluna: Raquel de Souza – turma 904

– Eu nunca tinha participado de uma oficina de teatro. O jogo que gostei mais foi o do Urso, porque foi legal a sensação de fingir estar morta pra não ser atacada. Me diverti, me senti contente. Foi muito útil porque me entrosei com outras pessoas, e pude me sentir livre. (Aluna: Ana Beatriz Jobim – turma 904)

Esta primeira oficina no Colégio Dom Walmor, veio como uma confirmação do que então fora semeado, bem como a realização de um desejo para certificação do que já vinha sido plantado. Em minha chegada à escola, o terreno começou a ser adubado, e calmamente, através de pequenas ações, foi se adubando dia a dia com paixão, crença, dialogismo e comprometimento na transformação através da arte. A oficina certificou que o objeto pode sofrer transformações positivas pelas ações do sujeito, se estes se adornam pela emancipação, empoderamento, autonomia e cidadãos reflexivos, dispostos e subverter a ordem em seu contexto<sup>36</sup>. Avóe!

---

<sup>36</sup> O DVD, anexado a esta dissertação, apresenta trechos desta oficina.

## CAPÍTULO 3 – SEMEANDO A CULTURA DO OUTRO: ARTE INDÍGENA E ARTE NEGRA

O arco que o índio arma, não é arma. É sobrevivência natural. O lugar que o índio vive não é moradia, é natureza. Ser índio não é ser uma classe digna de piedade e de lamentos. É ser original, ser raiz, ser história e ser principalmente raça pura, com conceitos e modos que devem ser respeitados por quem veio depois.

Almany, Poeta do Sol.

### 3.1. Em cena com o índio – Projeto Cultural – “Índios, quem são eles?”

Em abril de 2014, foi realizado nas dependências do Colégio Estadual Dom Walmor, o projeto “Índios, quem são eles?”, pela passagem do dia do índio, comemorado nacionalmente em 19 de abril. As atividades aconteceram em três dias de atividades, 28, 29 e 30 de abril, e finalização no dia 05 de maio, como conteúdo da disciplina. Numa enquete realizada junto à diretoria e coordenação, conclui-se que, em cinquenta anos de existência dessa escola, nunca fora realizado uma atividade de cunho presencial com uma tribo indígena, bem como uma experiência que trouxesse uma maior aproximação com a cultura dos índios.

Inspirada pela experiência relatada através do texto "A dança dos Wapté", da professora Jussara Trindade, na disciplina de “Performances afro-ameríndias” do mestrado profissional da UNIRIO, decidi propor à escola uma outra forma de comemorarmos o dia do índio, possibilitando aos educandos uma vivência real com esta cultura. A direção prontamente apoiou a realização do projeto, que culminava com a visita de alguns integrantes da tribo Fulni-ô, do Estado de Pernambuco, em passagem pela cidade do Rio de Janeiro.

#### 3.1.2. O que pensamos ou sabemos sobre os índios?

No dia 28/04/2014, foi realizada a primeira atividade com as turmas do 8º ano com a apresentação do documentário “Índios, quem são eles?”, de Paulo Alexandre, com duração de dezoito minutos<sup>37</sup>. Após a sessão, houve debates e discussão sobre o que a população brasileira, de um modo geral, pensa sobre os índios. Os alunos

<sup>37</sup> Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/indios-no-brasil-quem-sao-eles> Acesso em 30/05/2016

puderam perceber que, assim como eles, a maioria das pessoas entrevistadas no filme, tem um pensamento equivocado e preconceituoso sobre os índios. Muitos pensam que, quando o índio deixa a sua tribo e vem viver na cidade adquirindo hábitos e costumes do homem branco, eles deixam de ser índios. Outros vêem nos índios pessoas “preguiçosas” e que não gostam de trabalhar. E o que chamou muito a atenção dos alunos foi como muitos índios negam a sua origem, em virtude da discriminação sofrida.

– O povo pensa que eles (os índios) são preguiçosos, que eles querem tudo na mão. Eu sei que pra eles sobreviverem eles constroem suas próprias casas. E eles caçam seu próprio alimento. Muitos índios têm vergonha da sua raça e da sua cultura, porque eles ficam com medo de ser discriminados pela população. (Paula Lanassa - turma 903)

– O povo brasileiro pensa que os índios são muitos preguiçosos e que querem tudo sem fazer nada; eu não sei nada sobre eles, mas penso que não é nada disso que todo mundo pensa. Eles negam sua raça e origem porque existe muita discriminação pelo povo branco. (Juliana França- T. 903)

– Todos nós temos raízes dos índios e sua cultura e música são muito lindas. Alguns índios negam suas origens porque eles foram muito perseguidos no passado. (Vitor Marano - T 903)

– As pessoas dizem que o índio é preguiçoso e são animais. Eles enfrentam vários problemas como falta de escolas, moradias. etc. O que mais me chamou atenção no vídeo é o fato das pessoas não conhecerem a situação dos índios. Alguns negam sua raça por que tem medo de serem maltratados e menos favorecidos pelo povo brasileiro. (Aldenis de Souza - T 804)

– Nós pensamos que os índios não são pessoas civilizadas como nós. As pessoas índios dizem que não são (índios), por vergonha da discriminação dos homens brancos.

Em suma, o vídeo e a discussão foram excelentes instrumentos para desmistificar a figura do índio brasileiro, e para que os jovens alunos da Escola Dom Walmor pudessem ampliar os conceitos acerca de quem são realmente os índios brasileiros.

### **3.1.3 - Exposição etnográfica**

Neste dia também, foram expostos na sala do auditório, objetos e utensílios da arte indígena pelo Museu do Índio, originários de algumas tribos. Artesanato em palha,

utensílios, tapeçaria, bijuteria, arco e flecha, instrumentos musicais, indumentárias, painéis, livros, etc. Através de uma pesquisa junto ao Museu do Índio na cidade do Rio de Janeiro, descobri que o museu disponibiliza material do seu acervo para escolas públicas, bastando que para isso enviemos uma solicitação formal via e-mail, e agendemos a data da retirada e devolução do material.

Assim, neste primeiro dia, os alunos iniciaram um primeiro contato com a arte indígena e com o seu acervo artístico, numa preparação para o que viria a seguir.



Foto 13 - Artesanato da Tribo Fulni-ô. Colégio Dom Walmor.  
Abril 2014. Arquivo pessoal.

#### **3.1.4. Um dia de índio: A tribo Fulni-ô, nas terras do Dom Walmor.**

Neste segundo dia de atividade, realizado em 30 de abril de 2014, toda a escola se preparou para receber os índios e sua performance. As turmas da tarde foram dispensadas após as 15 horas, e uma expectativa muito grande tomou conta de todos. A quadra foi preparada para a recepção e performance dos índios, com instalação de som e adequação do espaço. A espera por eles causou certa tensão, pois devido à distância e a dificuldade de transporte, os índios se perderam no caminho e chegaram à escola por volta das 16 horas.

### Quem são os índios Fulni-ô?

Os índios da tribo Fulni-ô vivem no município de Águas Belas, em Pernambuco numa aldeia de 11.500 hectares, localizada a 500 metros da sede da cidade. Sua população é de aproximadamente 3.600 índios. Eram conhecidos, antigamente, como *Carijó* ou *Carnijó*, e não se conhece o tempo da sua existência. A origem do nome Fulni-ô é muito antiga. Significa "povo da beira do rio" e está relacionada com o rio Fulni-ô que corre ao longo da aldeia de Águas Belas.

Os índios têm convívio diário com os não índios, são todos bilíngues, se vestem como os brancos, mas não perderam sua identidade. São os únicos indígenas do nordeste brasileiro que mantêm viva a sua língua nativa, a *Yaathe* (ou Yale).

A língua *Yaathe*, que significa "nossa boca, nossa fala, nossa língua" é oral, não possui cartilha. É aprendida pelos índios em casa com os familiares, no convívio doméstico e, segundo a professora Alieta Rosa, por intermédio de uma escola bilíngue que a aldeia possui. Existe um livro com o registro gramatical da língua.

Além da aldeia, a comunidade possui na reserva um outro local de moradia, onde habitam durante três meses por ano por ocasião dos rituais do *Ouricuri*.

Os índios vivem do artesanato da palha do ouricuri, comercializado nas feiras livres da região, da agricultura de subsistência e de alguma criação de bovinos e suínos. Ainda praticam a caça e a pesca, mas essas atividades estão quase em extinção, devido aos desmatamentos e à poluição dos rios da região.

Suas manifestações culturais incluem a dança e a música. As danças dos Fulni-ô são inspiradas em vários animais e aves, sendo o *toré* a mais tradicional. Existe também a *cafurna*, uma dança cultural resultante da influência de outros grupos e uma conhecida como *coco de roda*, dançada com estilo próprio e que tem origem na cultura dos negros. As músicas das danças são cantadas em português e *yaathe*.

Usam como instrumentos musicais, o maracá, o toré e a flauta. Tocam também instrumentos dos brancos como clarinete, piston, trombone, violão, guitarra. Possuem até conjuntos e bandas formadas<sup>38</sup>.

Passada a expectativa pela chegada dos índios, os alunos se acomodaram em volta da quadra, enquanto os índios foram se preparar para a apresentação. Eles expuseram seu artesanato que consistiam em muitas bijuterias coloridas, apitos,

---

<sup>38</sup>Fonte: GASPAR, Lúcia. *Índios Fulni-ô*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>.

Acesso em: 23/03/2016

cachimbos, instrumentos musicais, causando grande excitação nos alunos. Ao final da apresentação, muitos alunos quiseram comprar seus pertences, e os que não tinham dinheiro suficiente, usaram seus próprios pertences como material de troca.

### **3.1.5 – Arte e performance indígena**

Os índios se apresentaram com suas tradicionais pinturas corporais. Foi explicado aos alunos que tais pinturas tratavam da representação de animais, devido à relação que eles têm com os animais. Deste modo seus corpos representavam gatos do mato, onça e aves exóticas, de acordo com o gosto de cada índio.

Antes de apresentar suas danças, um dos índios deu explicação sobre sua origem e sua tribo e saudou toda a plateia. Um dos índios saudou os alunos na linguagem indígena, que depois foi traduzida para o português. Os alunos assistiram a tudo atentamente e num comportamento exemplar, que teve ainda a participação de vários professores, da diretora e das coordenadoras.

Após a pequena palestra, os índios então apresentaram três danças com cantos tradicionais de sua tribo. Nesta hora, os celulares tiveram muita função, pois vários alunos quiseram registrar aquele momento. Ao final, os índios convidaram os alunos para entrar na dança, porém a timidez não permitiu que o fizessem. Mas era evidente através dos olhos de muitos alunos, a vontade de romper a barreira da timidez e se jogarem naquela dança.

Ao final da performance, os índios abriram para perguntas. Muitas perguntas foram preparadas anteriormente, depois da sessão de vídeo. Perguntaram sobre a religião dos índios, sobre suas vestimentas, se eles ainda andam nus, como vivem em suas terras, etc. O índio explicou que eles vivem muito próximo da cidade, e devido a isto, estão integrados com a vida do homem branco. Eles trabalham, frequentam escolas, e cultuam a religião católica. O aluno Vitor Marano, da turma 903, é deficiente físico, e perguntou por que os índios têm como hábito matar crianças que nascem com deficiência. O índio explicou que tal hábito é coisa do passado, não existe mais. E isto era feito por que acreditavam que um índio nascido deficiente não poderia se defender do ataque dos homens brancos.



Foto 14 - Apresentação da dança indígena da Tribo Fulni-ô. Colégio D. Walmor. Abril 2014. Arquivo pessoal.

Sobre a visita dos índios, os alunos relataram:

– Uma dança não muito comum, mas muito interessante para nós. A pintura do corpo é muito legal e muito bonita como eles põe as cores nas pinturas. E o artesanato é muito criativo como o brinco com uma pena e o apito, etc. (Paulo Cesar e Vitória Ramos - T.804).

– Eles vieram mostrar o dia a dia deles, que eles usam uma pintura simbolizando um animal e mostrando que eles respeitam, e um artesanato que eles sabem fazer. (Erick Vinicius/ Ronald Ferreira-T- 804)

– Os índios usam muito a arte de todas as partes, por exemplo: na pintura eles criam a própria tinta que se usa, na dança eles fazem sua própria coreografia e no artesanato eles criam armas pra se defender, flechas, arcos, bijuterias e suas próprias roupas, etc. (Ana Beatriz e Rafaela - T. 804).

– Para nós a apresentação foi muito boa, por que nós aprendemos muitas coisas tipo a cultura deles, as danças e seus costumes. Aprendemos o significado da cultura, da dança e das pinturas. (Caio Barreto e Daniel Ferreira T -803)

– Foi muito bom, conhecer novas culturas, a linguagem deles, aprendi que devemos respeitar os outros e que índios não são "bichos" ou pessoas insignificantes, são pessoas normais e muito educados.

– Foi uma apresentação ótima. As pinturas foram ótimas. Eu ouvi comentários que eles eram selvagens, que eles matavam gente. Com a apresentação descobri que eles eram iguais a gente. Achei ótimo. (Jenifer de Castro e Sara da Silva - T 803).

– Eu achei que foi muito bom. Por que eles têm orgulho de sua origem e de seus ancestrais, como outros que são índios e dizem não ser. Gostei das danças por que são muito diferentes e eles não têm vergonha do estilo de dança deles. (Paulo e Yago - T. 803).

Através dos relatos e da participação atenciosa dos alunos conclui-se que esta experiência atingiu os objetivos propostos, tais como: propiciou aos alunos uma vivência para a compreensão e a importância da cultura indígena em seus mais variados aspectos e assim perceber como a arte está inserida no contexto ambiental do índio e como esta arte contribui para a formação cultural do povo brasileiro. Ao final da performance dos índios, todos os alunos estavam interessados em ver e apreciar o artesanato por eles fabricado, em conversar com os índios e uma intensa sessão de fotos se instalou. Um dos índios, em especial, fez muito sucesso junto ao público feminino, pela sua beleza e jovialidade. Este índio tinha celular, whatsapp, facebook, o que causou grande alvoroço nas meninas. Os índios agradeceram muito a participação, o respeito, o interesse e o comportamento dos estudantes. Segundo eles, têm escolas que eles mal conseguem falar e se apresentar. Com este projeto, os alunos do Dom Walmor puderam experimentar a arte e a cultura do outro, e adquirir o respeito e a valorização da cultura indígena reconhecendo a sua importância na cultura do povo brasileiro.

### **3º dia – Relatando a experiência**

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo. Cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece. Cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se ao tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Esta experiência com os índios possibilitou aos alunos do Walmor a “arte do encontro”. Um encontro rico de possibilidades através da arte indígena, que os fez parar, olhar, ver, silenciar, observar, aprender e se reconhecerem como os “sujeitos da experiência” capazes de serem transformados de um dia para outro, ou no transcorrer do tempo.

Para finalizar o evento, foi realizada uma avaliação com todas as turmas. Os alunos fizeram um estudo dirigido em duplas, relatando a experiência obtida através do

vídeo e da presença da tribo, conforme alguns registros acima postados. O projeto foi muito elogiado pela direção e coordenação, deixando assim as portas abertas para a realização de novos eventos artísticos. A partir dessa experiência, a relação com os alunos se estreitou, permitindo que entendessem um pouco mais o papel e o objetivo da disciplina de artes no contexto escolar. Foi uma experiência enriquecedora, pra todos nós docentes e discentes. Todos saímos ganhando. Segundo Bondía (2002, p.26) “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua transformação”.

Esta foi uma primeira atividade que possibilitou aos alunos romper barreiras do preconceito diante daquilo que não conhecem, além de uma abertura dos olhos e a da mente em relação ao outro com respeito ‘as respectivas diferenças raciais e culturais. Puderam ainda reconhecer o valor de uma raça que se mantém viva e se orgulham de sua identidade.

### **3.2. Arte e Cultura negras... Entrecortando caminhos**

É preciso deixar claro que a transgressão da etnicidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 1996, p.24)

Parafraseando Kabenguele Munanga<sup>39</sup> (2010) o conceito de raça significa o conjunto de indivíduos que tem a mesma cor de pele e surgiu no século XV, quando os europeus entraram em contato com outros povos através das grandes navegações. Constatando diferenças físicas e culturais entre eles e aqueles novos seres descobertos, índios e negros, tiveram dúvida quanto à sua origem enquanto seres humanos: se descendiam de Adão para serem reconhecidos como tais. Num debate realizado por teólogos principalmente da Península Ibérica, vasculhando a Bíblia e escrituras santas, descobriram que os negros e índios tinham traços tão humanos quanto eles, os europeus.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>. Acesso em 07/04/2016

Mas para serem reconhecidos nesta ascendência, seria preciso uma conversão ao cristianismo para assim conquistar a sua humanidade plena. Estes novos habitantes da terra foram então escravizados pelos europeus. A escravidão recebeu total aprovação da igreja da época por entender ser a conversão ao cristianismo, o único caminho considerado para que fossem reconhecidos como seres humanos, descendentes de Adão. Esta seria a explicação teológica para a diferença entre as raças.

No século XVIII, considerado o século das luzes, os iluministas contestam a explicação teológica de que todo ser humano é criação de Deus. A racionalidade é o que domina o pensamento de onde se crê ser a razão transparente e universal. Através da razão podem ser explicadas as diferenças entre os seres humanos. Assim concluem que os outros seres humanos também são uma raça, porém diferem em suas características, como por exemplo, a cor da pele.

Já no século XIX, os cientistas vão além e provam a diferença de raça através de outras características morfológicas tais como: estatura, tamanho do crânio, cabeça, formato do nariz, dos lábios, etc. E no século XX, através de progressos realizados na genética, os cientistas descobrem outros elementos químicos no sangue, e que reforçam a classificação da humanidade em raças diferentes. Marcadores genéticos podem ser encontrados em grupos de sangue e algumas doenças genéticas chamadas de doenças raciais. Então no final do século XX, realizaram pesquisas comparativas comparando os patrimônios genéticos de indivíduos que pertencem às chamadas raças e então concluíram que um indivíduo da raça negra pode ser próximo geneticamente de um indivíduo da raça branca, ou amarela, mais do que outro indivíduo da mesma raça negra. Cruzando os critérios morfológicos e genéticos, descobriram sub-raças, “sub-sub raças”, até que concluíram que este critério de classificação da humanidade em raça é “inoperante”. Assim, não se tem como demonstrar a pureza de uma raça, se um negro geneticamente se aproxima mais de um branco, do que do próprio negro. Deste modo então, quais são as raças das pessoas? Até onde podemos afirmar que uma raça é puramente negra, ou puramente branca?

Segundo Munanga (2010), ainda no próprio século XX, os cientistas abandonaram o conceito de raça. Chegaram à conclusão que, cientificamente raça não existe. Não há como classificar a diversidade humana em raças fixas, ou distantes.

Ora, se a palavra raça foi abandonada pelos próprios cientistas depois de comprovações biológicas, então de onde viria a palavra racismo? Para Munanga, (2010) vem da hierarquização das raças pelos próprios cientistas, que desde o início

classificaram-nas como superiores e inferiores. Dai surgiu o determinismo biológico, ou seja, o comportamento das pessoas que classificam os indivíduos de acordo com o seu grupo social e hierarquia. Pele e olhos claros são sinônimos de beleza e inteligência. Aliado a isto, as características morais, psicológicas e culturais deste grupo, também são superiores. Aos negros, índios e determinadas grupos étnicos, difundiu-se uma crença através dos livros de que possuem uma natureza inferior ao branco. Estas teorias serviram para legitimar e justificar a colonização principalmente de africanos e asiáticos, bem como o holocausto quando milhões de judeus e ciganos foram mortos na segunda guerra mundial. O racismo resulta absolutamente da diferença.

### **3.2.1. Preconceito racial, no Brasil?**

De acordo com o antropólogo K. Munanga (2012), a palavra preconceito é uma ideia pré-concebida sobre os outros, sobre os diferentes e as diferenças, sobre o que na realidade não conhecemos. O preconceito é um dado universal, presente em todas as culturas. Quando uma sociedade não se define em relação aos outros, o preconceito permite o etnocentrismo, onde determinados grupos se colocam como o centro do mundo, reconhecendo sua cultura, religião e visão do mundo com soberania, e assim julgando os outros de uma maneira negativa, pré-concebida. A matéria prima do preconceito é a diferença. Todas as diferenças criam o preconceito, sejam eles de cultura, religião, etnia, de raça no sentido sociológico da palavra, de gênero, de idade, diferenças econômicas. Deste modo, todas as diferenças podem gerar o preconceito.

Cada país que pratica o racismo tem suas características diferentes dos outros países. O *apartheid* na África do Sul, e a xenofobia nos países europeus têm características distintas em sua forma de preconceito. A KuKluxKlan, no sul dos Estados Unidos, pratica o racismo de forma diferente dos Skinheads, no Reino Unido. O racismo brasileiro tem peculiaridades que o diferenciam dos demais países porque, segundo Munanga (2012), “o brasileiro não se considera racista, em termos de raça. Ele não se olha no seu próprio espelho, e não vê as características do seu preconceito racial”. O povo brasileiro só reconhece racismo onde existam leis segregacionistas, como nos Estados Unidos e na África do Sul; e no Brasil não existem leis segregacionistas, logo não existe racismo conforme enfatizado no mito da democracia racial no Brasil através da nossa constituição. E este pensamento, de um modo geral, faz parte da educação do povo brasileiro que se identificam através deste mito. Em uma

situação de flagrante racista, como as inúmeras que temos vivido em nossa sociedade, diariamente, a vítima passa a ser aquele que cometeu o racismo, enquanto que o vitimado não passa de mais um negro complexado, que “vê racismo em tudo”. O problema está na cabeça da vítima, pois o agressor afirma veemente não ser racista. Deste modo o racismo no Brasil tem como característica a construção pela negação do próprio racismo. Ninguém é racista. Munanga ressalta que “o preconceito é um caminho que não se combate com as leis. A educação é o caminho para se combater os preconceitos”.<sup>40</sup>

Para ilustrar o exposto acima, quero citar um fato acontecido recentemente, em março de 2016, de um conhecido produtor e diretor de teatro do Rio de Janeiro, que estava em temporada com o seu espetáculo na cidade de Belo Horizonte: “Chico Buarque, todos os musicais em 90 minutos”. Durante o espetáculo, o ator /diretor do espetáculo saiu do texto e acrescentou uma improvisação em que se colocava a favor do impeachment da então presidente do Brasil, Senhora Dilma Rousseff. A plateia reagiu contra as falas do ator e, aos poucos foram se retirando da sala de espetáculo. Um ator negro que estava na plateia argumentou contra o improviso não concordando com as suas colocações. Criou-se uma confusão e o espetáculo foi suspenso. Nos bastidores, uma conversa entre este artista e uma das atrizes, quando ela tentava conter os seus impulsos pela interrupção do espetáculo, foi gravada por um funcionário do teatro, impressionado com a cena. Este áudio imediatamente foi publicado nas redes sociais, no qual se pode ouvir o seguinte argumento de forma muito clara: “O ator que está em cena é um rei. Não pode ser peitado por um negro, filho da p... que está na plateia”.

O caso ganhou grande destaque na mídia e passado alguns dias, o ator/diretor apresentou a Chico Buarque seu pedido de desculpas. Mas à comunidade negra atingida por suas palavras, nenhum pedido de desculpas foi registrado. Conforme escreveu a estudante de arquitetura e feminista negra Stephanie Ribeiro em seu blog sobre questões raciais, “O Brasil perdoa o racista e condena o Negro”.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup>O preconceito e suas consequências para a sociedade (2012).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8>. Acesso em 05/04/2016.

<sup>41</sup> Disponível em: [http://www.brasilpost.com.br/stephanie-ribeiro/brasil-negro-racista\\_b\\_9560212.html](http://www.brasilpost.com.br/stephanie-ribeiro/brasil-negro-racista_b_9560212.html)  
Acesso em 05/04/2016.

### 3.2.2. Pelos caminhos da Educação e da Arte Negra

Em todo o meu percurso ao longo de mais de duas décadas, como professora de teatro em projetos sociais, sempre me senti muito a vontade para abordar todas as temáticas e complexidades enfrentadas pela comunidade negra e, através da arte, propiciar ferramentas para se garantir de modo inclusivo os seus direitos na sociedade. Tais problemáticas se materializam na forma do preconceito racial que se faz presente cotidianamente nas mais diversas situações; nos desafios que em pleno século XXI a comunidade negra e os afrodescendentes ainda enfrentam para serem respeitados, conquistar espaços e manter resguardada a sua identidade; na luta pela inclusão numa sociedade que insiste em manter o povo negro às margens da sociedade; no reconhecimento à contribuição do povo negro na construção e nos aspectos culturais deste país; no direito às cotas, a moradias dignas, a educação, ao lazer, no direito à liberdade.

Minha condição de mulher negra me permite fazer uso da minha própria história, como mulher e artista, para contextualizar a condição do que é ser negro numa sociedade que prima pela cultura da “branquitude”, e pela hegemonia da cultura eurocêntrica.

Quando se fala em “projetos sociais” no Brasil, principalmente na região sudeste, e no público assistido nestes projetos, posso atestar através das minhas experiências que atendi majoritariamente a jovens negros e afrodescendentes, uma vez que tais projetos têm como públicos-alvo moradores de comunidades de baixa renda. E a população predominante em tais comunidades, é a dos negros e afrodescendentes, numa proporção superior a outras etnias da população.

Esta minha experiência teve início nos final dos anos 80, na periferia da cidade de São Paulo, onde atuei na Zona Leste, nos bairros de Itaquera e Arthur Alvim, em conjuntos habitacionais; na cidade do Rio de Janeiro como animadora cultural pela Secretária Estadual de Educação; em Belo Horizonte nas favelas da periferia da zona norte. Ainda no Rio de Janeiro, na “OngSpectaculu” direcionada para jovens da periferia com formação na área técnica de espetáculos de diversão. Trabalhar com este público específico me permitiu fazer uso da arte para desenvolver o fortalecimento da identidade, da valorização, do sentimento de pertencimento e orgulho de sua origem, da estética e da autoestima. Em 2008, fui convidada a desenvolver, na cidade de Londres, um projeto artístico com moradores de comunidades britânicas (imigrantes e filhos de

imigrantes). Sessenta por cento do público assistido eram pessoas da população negra, moradores da periferia da cidade, descendentes de africanos e jamaicanos, naturalizados britânicos. O projeto se realizou com total desenvoltura e participação do grupo, acredito que favorecido pela identidade ancestral e a herança cultural dos nossos antepassados que nos uniu, e se fez presente no gestual, nas expressões, na dança e na corporeidade do povo negro.



Foto 15 - Participantes do Projeto Cultural: FESTA  
Local: Teatro Young Vic, Londres, 2008.

Em Nova Iguaçu, cidade da baixada fluminense e meu atual campo de atuação, a presença maciça do povo negro também se faz presente. Numa das minhas viagens de trem em horário de *rush*, por volta das 18 horas, tem-se a impressão de estarmos num país africano, tamanho é o contingente de negros e seus descendentes por vagão. Nova Iguaçu, assim como demais cidades da baixada tais como: Duque de Caxias, Belfort Roxo, Queimados, São João de Meriti entre outras, possuem uma expressiva população de negros e afrodescendentes, numa proporção que aparentemente supera a casa dos setenta por cento.

Assim, quando cheguei no Colégio Dom Walmor, e me deparei com um número expressivamente maior de negros e afrodescendentes, aproximadamente na casa dos setenta e cinco por cento segundo dados da direção, me senti novamente em casa diante daquele público. Já sabia o caminho a percorrer, e tendo a arte como instrumento poderia propor novos paradigmas para fortalecimento da identidade e da estética, para o enfrentamento das diferenças impostas numa sociedade que afirma que “todos somos iguais”, quando não nos tratam como iguais.

Cento e vinte e oito anos passados após a abolição da escravatura (1888 – 2016), o povo negro ainda é um povo oprimido, e em sua grande parte, ainda está subjugado a ocupar os piores lugares na sociedade. Nosso inconsciente ainda está tão refém dos resquícios da escravidão que quando pensamos em um profissional de destaque, seja um médico, um advogado renomado, um engenheiro, um presidente ou proprietário de uma empresa de grande porte, imediatamente o que vem à mente é a figura de uma pessoa de pele branca. Mas independentemente do nosso inconsciente, é assim que está representada a nossa sociedade. Num país que se assume como democrático racial, os negros quase não se veem inseridos na estrutura do poder. O inverso acontece quando pensamos em moradores de rua, moradores de comunidades, serviçais, população carcerária, população dos hospícios, jovens e crianças dos abrigos sociais, assaltantes, delinquentes, drogados, e pessoas que estão à margem na sociedade brasileira. Neste contexto imediatamente identificamos o povo negro como representantes deste grupo. “*A carne mais barata do mercado é a carne negra. Que vai de graça pros presídios e para debaixo dos plásticos. Que vai de graça pro subemprego e pros hospitais psiquiátricos*”.<sup>42</sup>

Música é linguagem. Registra marcas, sentimentos e trajetórias do ser humano, e às vezes se confunde com a nossa própria história, ou a história de um povo, como é o caso da música “A Carne”. Cantada então na voz de Elza Soares, uma mulher forte que enfrentou ao longo de sua vida muitos percalços para sobrevivência, enfrentando muitos preconceitos como mulher, negra e pobre, torna-se ainda mais forte, um grito de explosão, de denúncia. Os autores se expressam falando do lugar do negro, lugar este que o mito da democracia racial ainda insiste em brincar com a noção de pertencimento racial do povo brasileiro.

Liv Sovic em “Ninguém aqui é branco” (2009), sobre as desigualdades percebidas no Brasil ressalta que

No primeiro momento, estranhei que um povo tão oprimido não tivesse um *blues* para lhe acompanhar, formando uma pedra de toque de amargor ou causando prazer, ao transformar a dor em melodia, ritmo e poesia. Depois de um tempo, o impulso comparativo diminuiu e entendi melhor a forma brasileira de processar, na cultura, o sofrimento gerado pelo passado de colonização e de escravidão e o presente de injustiça social. Uma forma aparentemente menos ligada à tristeza ser senhora do samba

---

<sup>42</sup>Trecho da letra da música “A Carne”. Compositores: Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette.

do que à apreciação lúdica da relação amorosa, como fonte do riso, prazer e felicidade, enfim de alegria. (SOVIC, 2009, p.32).

O preconceito no Brasil encontrou várias formas de se fazer valer por um viés quase imperceptível, velado, como se aqui o negro fosse realmente igual ao branco, com os mesmos direitos e acesso às oportunidades. Parafraseando Sovic (2009), o povo brasileiro é apresentado ao povo estrangeiro como um povo alegre, afetivo falante, e que se tratam no diminutivo “inho”: escravinho, pretinho, negrinha, mulatinho, gordinha, pobrezinha, gerando no visitante estrangeiro um desejo do contato humano, ao mesmo tempo em que salva as desigualdades da fatal realidade. Tanto a alegria, como a forma adotada de carinho foram uma forma de resistência ao sofrimento imposto pela cultura hegemônica. Posso entender deste modo que, a alegria expressada pelo povo negro nas festas, nas rodas de samba e na sua forma de enfrentar os desafios da sobrevivência, foi uma forma de resistência para enfrentar o domínio da cultura opressora a qual este povo foi submetido. Ainda segundo Sovic

No Brasil, o afeto é uma metáfora para a unidade nacional, para a maneira brasileira de lidar com a diferença interna. Essa metáfora que associa o carinho ao brasileiro ajuda a transpor barreiras entre o ideal (e a realidade) do Brasil hospitaleiro e os fatos, visíveis em cada esquina, da desigualdade social e racial. (SOVIC, 2009, p. 35-36)

O povo negro traz em seu histórico, todas as marcas da escravidão, da segregação, do preconceito e do sangue derramado por nossos ancestrais nos navios negreiros e nos porões da senzala. De tudo fizeram para que aprendêssemos a odiar e nos desumanizar, e deste ódio fizéssemos a base de nossa trajetória. Mas não conseguiram. Nunca conseguiram apagar do povo negro a sua capacidade de amar, de lutar e resistir. E é desta resistência que vem a nossa felicidade.

A felicidade do negro é uma felicidade guerreira,  
Do maracatu, do maculelê e do moleque bamba. (Gilberto Gil)

### **3.2.3. Arte negra na sala de aula: A professora “macumbeira” chegou**

Como já citado anteriormente, a minha chegada nas dependências do Colégio Dom Walmor causou uma certa inquietude e estranhamento. Reconheço como sendo um dos motivos para este estranhamento o fato de nunca ter havido nesta escola a

disciplina de artes cênicas, e ainda uma profissional com a dupla função de professora e atriz. Outro fator, no meu entendimento deveu-se à minha estética nada convencional comparada à estética dos demais professores. Artista, negra, cabelos crespos sempre dispostos nos mais variados penteados da estética negra tais como o black, ou tranças em diversos estilos. Roupas com motivos étnicos, bastante coloridas. E colares, pulseiras, adereços, turbante, faixas, e cores, muitas cores em estilos e padrões étnicos. Aliada a tudo isto, a minha proposta educacional. Seguindo o pensamento de Boal, reafirmo que

Como cidadãos, antes de tudo, como artistas por vocação ou profissão, temos que entender que só através da contra comunicação, da contracultura-de-massas, do contra dogmatismo; só a favor do diálogo, da criatividade e da liberdade de produção e transmissão da arte, do pleno e livre exercício das duas formas humanas de pensar, só assim será possível a libertação consciente e solidária dos oprimidos e a criação de uma sociedade democrática – no seu sentido etimológico.

Arte é o objeto, material ou imaterial. Estética é a forma de produzi-lo e percebê-lo. Arte está na coisa: Estética, no sujeito e em seu olhar. (BOAL, 2009, p. 18 e 22).

Reconheço que a liberdade nas minhas atitudes, a fala enfática e expressiva, o orgulho e prazer como falo da arte e das minhas raízes, aliados à minha expressão corporal e gestos, possam causar de fato um estranhamento num ambiente onde prevalece o convencional, o tradicionalismo. O que percebi, no geral, foi um comportamento dos professores muito desanimados em quebrar paradigmas em favor de mudanças. Mas eu como artista, destoava (e creio que ainda destoo) de todo aquele contexto. Sempre entendi o meu espaço de aula como o local de minha encenação, o meu palco. Minhas aulas teóricas são embaladas por música. Enquanto escrevo no quadro, sou embalada por uma Vanessa da Mata, um Gilberto Gil, Luiz Melodia, Jorge Bem, Cartola, Chico Buarque, um jazz. Ali eu sou pega cantarolando junto com o artista, dançando, como se fosse um personagem da música, fazendo a minha *mise-en-scène* acentuando cada vez mais na cabecinha deles o conceito de “macumbeira”. No início os alunos estranharam muito. E para eles, eu era a própria entidade. Mas depois de um tempo aquele ritual foi incorporado por eles às minhas aulas e à minha pessoa.

Porém, reafirmando um fato já citado anteriormente, me recordo de um dia que estava tocando músicas de Seu Jorge. E uma aluna desesperada, quase chorando me pediu, implorando, pra que eu, por favor “retirasse aquela música, pois eram músicas do Demônio”. Ocorre que, por aqueles dias, estava passando uma novela de nome “Salve

Jorge”, na TV Globo, cuja música tema era cantada por aquele artista. Então muitos adeptos de algumas igrejas evangélicas, e muitos alunos do Dom Walmor, foram proibidos por seus pastores de assistirem à novela, pois esta reverenciava a figura do Santo Guerreiro São Jorge, cultuado pelas religiões de matrizes africanas. Eu não pude ceder aos seus apelos. Em breve palavras falei do seu equívoco e qual é a missão das religiões que eles tanto temem. Da relação dos deuses africanos com os elementos da natureza. E do artista brilhante que é Seu Jorge. Todos ficaram de olhos arregalados me olhando. E quando me pus de costa, ouvi de uma aluna:

– Professora, falou aqui que a senhora é macumbeira...

Estas foram algumas das várias manifestações de preconceito à minha pessoa. Preconceito ao diferente. Ao meu comportamento. Às minhas atitudes, meu gosto pessoal. Meu posicionamento. Preconceito à cultura negra, embora praticamente todos eles, ali na sala de aula são negros. De pele negra ou mestiços. Para eles, falar de negro, das coisas do negro, defender os negros, e adotar uma estética negra, tem relação com o demônio. E assim eu fiquei conhecida. A professora “macumbeira”, como muitas vezes fui chamada nas entrelinhas pelos alunos; quando queriam me agredir ou estavam insatisfeitos comigo, ou com as atividades propostas, quando passava pelos corredores; ou ainda nos comentários de outros profissionais atestando a forma como os alunos me viam. Usavam do termo “macumbeira”, como um adjetivo pejorativo de quem é adepto de práticas demoníacas para me atacarem, numa atitude de total preconceito ao que ignoram, e deste modo aplicam todo o sentimento de não respeitabilidade para com as religiões de matizes africanas. Esta também é a forma como eles se agredem, como se atacam e como se negam.

Este, diante da minha experiência, tem sido um dos maiores desafios cotidianos vivenciados neste ambiente escolar, desde a minha chegada a esta escola. E que sabemos ser recorrente e vivenciado por muitos educadores no espaço escolar. Sutis em alguns momentos, e violentos em outros explicitando assim o forte impacto do racismo presente nas relações dos contextos educacionais. Como eles se percebem negros, ou como percebem a negritude do outro? E como a arte poderia intermediar esta relação? Aos que se percebem, são acompanhados de um sentimento de inferioridade, baixa estima, perceptíveis em seus comportamentos, postura e atitudes. E aos demais que não se reconhecem como negros porque são mestiços, adotam a cultura da branquitude, o preconceito, o sentimento de superioridade em relação ao seu semelhante, assumindo a postura e um comportamento ditados e regulados pela cultura hegemônica.

É muito difícil para uma criança negra, no Brasil, desenvolver uma autoestima a partir do seu próprio biotipo. No início da sua trajetória educacional, nos primeiros anos escolares, a criança negra não relaciona a sua cor ao modelo representativo de empoderamento social, econômico ou cultural, ou ainda a um padrão de beleza a ser seguido, ou mesmo desejado. O desejo de ter a cor, o cabelo e o espaço do “outro”, é o sentimento que aflora no imaginário da criança negra, numa sociedade em que, como referência de sujeitos negros, o que se tem são pessoas que estão à margem, e, portanto vivendo como tais.

A política de branqueamento que caracterizou o racismo no Brasil foi gerada por ideologias e pelos estereótipos de inferioridade e/ou superioridade raciais. A ideologia do branqueamento teve como objetivo propagar que não existem diferenças raciais no país e que todos aqui vivem de forma harmoniosa, sem conflitos (mito da democracia racial). Além desses aspectos, projeta uma nação branca que, através do processo de miscigenação, irá erradicar o negro da nação brasileira, supondo-o, assim, que a opressão racial acabaria com a raça negra pelo processo de branqueamento. (OLIVEIRA, 2001, P. 01).

Este desejo pela “branquitude do outro”, é uma das lembranças que até hoje estão muito vivas em meu inconsciente. Eu não queria ser negra. Eu questionava minha mãe o porquê de ter se casado com um homem negro. Eu, ainda muito criança, já alimentava o desejo de me casar com um homem branco. Eu queria a cor, o cabelo, a posição, o destaque, o lugar, e o afeto que “o outro” recebia. Eu queria ser tão amada como eram minhas colegas do jardim de infância. É um sofrimento conviver com esta negação a você mesmo.

Assim, “vestindo a pele do outro”, é facilmente identificável o sentimento dos alunos do Dom Walmor quanto às suas questões identitárias. A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural, mas é também o local onde mais se percebe ações discriminatórias. A cultura ensinada é a cultura eurocêntrica e hegemônica. É na escola, através das relações que se estabelece, que nós negros somos “feios”, que nosso cabelo é “ruim”, “duro” e “rebelde”; que nossos traços são “grosseiros”, e que nosso lugar não é nas passarelas onde se escolhe a “rainha da primavera”, ou a “rainha dos estudantes”. Nosso lugar é no final da fila.

Diante desta constatação e perspectiva, minha proposta artística e cultural sempre foi no sentido de desenvolver ações que possibilitassem aos educandos a ressignificação de sua percepção enquanto negros ou afrodescendentes, de modo a

incidir diretamente no reconhecimento positivo de sua identidade. Exercendo neste contexto educacional a função tripla de professora, artista e atuante no movimento de conscientização racial, é minha missão investigar, conhecer e aplicar os mecanismos da dominação cultural, econômica, política e social, e assim me instrumentalizar dos conhecimentos antropológicos para perceber as diferenças étnico-culturais sobre a realidade cruel, opressora, separatista e marginalizada em que se percebe a população afrodescendente.

Cada dia é um novo dia: estamos condenados à criatividade.  
(BOAL, 2009, p. 74).

### **3.2.4. A lei 10.639/03 na práxis artística**

Na história de luta da população negra, os processos de educação e reeducação também passam pela implementação da nossa forma de fazer arte, e levar a população a consumir e conhecer a nossa história através da arte. De um modo geral, nossa história é sempre recontada de acordo com a visão do outro, que detém o acesso aos recursos financeiros para a industrialização de nossa história. Prova disto são as produções da teledramaturgia brasileira que retratam os tempos das senzalas, ou as produções cinematográficas brasileiras que nos últimos tempos se interessaram pela cultura vinda das comunidades periféricas.

Diante da obrigatoriedade e necessidade da aplicação da lei 10639/03<sup>43</sup>, entendo que artistas e educadores negros necessitem buscar novos paradigmas de conhecimento, de modo a possibilitar um diálogo que valorize a nossa cultura, que conte a nossa história permitindo ao aluno se identificar neste contexto da sociedade brasileira. Segundo a professora Nilma Lino Gomes (2012)

---

<sup>43</sup>O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. No presente texto pretendemos esboçar uma reflexão acerca da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Fonte: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acesso em 112/04/2016

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. (GOMES, 2012, p.102).

Aplicar a lei 10.639/03 é levar os alunos a entender a crueldade da escravidão no Brasil, é saber do “Navio Negreiro” pela poesia de Castro Alves. Os porões das senzalas, as mães pretas que amamentavam os filhos dos brancos, e não podiam amamentar os seus; é saber de Zumbi de Palmares e sua importância para a liberdade do povo negro; é saber dos quilombos, da capoeira, do jongo, do candomblé, da umbanda, do maracatu, do congado, do samba, da dança do coco, do jazz, do blues; de Martin Luther King, de Néelson Mandela, da culinária do povo negro (vatapá, feijoada, caruru), é conhecer o continente africano e toda a cultura herdada de lá que influenciou povos e nações. E depois de conhecer pelo menos uma parte da história e resistência dessa gente, se orgulhar de ser parte dessa história e herdeiro de Zumbi.

Para Boal (2009, p.242) “todas as artes fazem parte do teatro. Pintura e escultura estão presentes na imagem da cena; a dança, no movimento dos atores; a música no ritmo e melodia das vozes e instrumentos. A poesia, nos diálogos... Por todas estas razões... Arte é o caminho. A arte negra é parte deste país”.

### **3.2.5.A performance Negra propiciando o conhecimento:**

#### **Projeto cultural *Que Negro é este?***

A aplicação da lei 10.639/03 na práxis artística no Dom Walmor teve início no último bimestre de 2013, tendo como diferencial a absorção da cultura negra através da experimentação e vivências artísticas. Assim, com total apoio da coordenação teve início um projeto específico e diferenciado sobre esta cultura, como uma necessidade de abordagem das questões relativas ao conhecimento, a valorização e a compreensão da influência da cultura negra na diversidade da formação da cultura brasileira.

#### **1º Etapa – outubro e novembro de 2013 - Atividades Desenvolvidas**

1. Exibição do filme “Quilombo” de Cacá Diegues
2. História e Confeção de Máscaras Africanas

3. Contação de histórias - com apresentação interativa do conto: “A botija de ouro”, de Joel Rufino dos Santos.

### 1. “Quilombo” o Filme

A data de 20 de novembro, dia nacional da consciência negra ainda é ignorada nas escolas, na sociedade brasileira e por uma grande parte da própria comunidade negra. No Colégio Dom Walmor, percebi que muitos alunos não sabem sequer a razão de ser do feriado, atribuindo a Zumbi os mais equivocados conceitos.

O filme “Quilombo” (1984) do cineasta Cacá Diegues, nos apresenta através de argumentos históricos dos livros Ganga Zumba (de João Felício dos Santos), e Palmares: a guerra dos escravos (Décio Freitas), misturando realidade com ficção, a trajetória do líder Zumbi dos palmares e de ex-escravos na busca pela liberdade. A importância do filme está em apresentar aspectos culturais da cultura negra tais como: a religiosidade, os rituais, as danças, a indumentária e a força de luta e resistência do povo negro, propiciando argumentos para o debate e ampliação do entendimento acerca do fortalecimento da identidade da população negra.

A película de Cacá Diegues expôs, de forma competente, a trajetória de ex-escravos e suas lutas pela liberdade por meio de uma das muitas formas de resistência empregadas por cativos ao longo da vigência do escravismo: o quilombamento. Embora apresentando uma visão um tanto quanto reducionista e estereotipada do que era um quilombo (justamente por ser baseada em obras literárias que consagraram esta visão) – termo este, hoje em dia tão estudado, debatido e polêmico –, exemplifica e expõe, através de um dos muitos quilombos existentes no Brasil afora, as pessoas que lá habitavam e suas formas de organização social, cultural, religiosa, suas táticas de guerra e seus sonhos de liberdade. Embora o autor se utilize do mais clássico e conhecido quilombo existente no Brasil colonial para dar voz à questão do escravismo e dos problemas dele decorrentes, e disso decorra uma construção mítica de sua existência bem como de seus heróis, trata-se de uma obra importante e que merece ser vista, pois sua importância reside justamente no debate que suscita e naquilo que está para além do filme: a possibilidade de discussão de um tema candente e com características muito presentes na sociedade brasileira contemporânea. Assim, é importante salientar que a análise do filme “Quilombo” é extremamente atual. Por meio dele, e mesmo além dele, podemos pensar na mobilização contemporânea de comunidades negras rurais e urbanas em torno de um conceito ampliado de quilombo, que atualiza e amplia as formas de luta e autoafirmação destes

descendentes de escravos que a película de Cacá Diegues homenageia.<sup>44</sup>

De fato, a apresentação para as turmas de 7º, 8º e 9º ano trouxe o conhecimento e propiciou argumentos para discussões bastante acaloradas para ampliar o entendimento acerca da importância de Zumbi no fortalecimento da identidade da população negra. A importância do filme está em apresentar aspectos relevantes da cultura negra para resistência de sua população tais como: a religiosidade e o culto aos orixás, os rituais, as danças, a indumentária e a organização dos quilombos como luta e resistência do povo negro. Vale ressaltar que, quando no filme eram apresentadas sequências de rituais dos orixás, o silêncio se fazia ouvir, bem diferentes das constantes interjeições na sala de aula, com piadas e deboches sobre o termo “macumba”. Surpreendente também a fala de alguns professores que acompanharam as sessões juntos aos alunos com a revelação de que “eu não conhecia a história de Zumbi”. A partir da apresentação deste filme, já foi possível introduzir um bom diálogo acerca da cultura negra e sua influência na formação cultural do povo brasileiro.

## **2. História e Confeção de Máscaras Africanas**

A arte africana representa os usos e costumes das tribos africanas. O objeto de arte é funcional e expressam muita sensibilidade. Nas pinturas, assim como nas esculturas, a presença da figura humana identifica a preocupação com os valores étnicos, morais e religiosos. A escultura foi uma forma de arte muito utilizada pelos artistas africanos usando-se o ouro, bronze e marfim como matéria prima. Representando um disfarce para a incorporação dos espíritos e a possibilidade de adquirir forças mágicas, as máscaras têm um significado místico e importante na arte africana sendo usadas nos rituais e funerais. As máscaras são confeccionadas em barro, marfim, metais, mas o material mais utilizado é a madeira. Para estabelecer a purificação e a ligação com a entidade sagrada, são modeladas em segredo na selva. Visitando os museus da Europa Ocidental é possível conhecer o maior acervo da arte antiga africana no mundo<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup>Disponível em:

"[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=892&secao=21](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=892&secao=21)"& HYPERLINK "[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=892&secao=21](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=892&secao=21)" Acesso em 09/04/2016 ."

<sup>45</sup> Disponível em: [https://www.faecpr.edu.br/site/portal\\_afro\\_brasileira/2\\_V.php](https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_V.php). Acesso em 09/04/2016.



Foto 16 - Máscaras africanas confeccionadas pelos alunos do Colégio Dom Walmor.  
Outubro 2013. Arquivo pessoal

A partir de pesquisas solicitadas aos alunos sobre o histórico das máscaras africanas, foi realizada durante o 4º bimestre uma oficina de confecção de máscaras, usando a técnica do balão<sup>46</sup>. Este trabalho ocupou algumas aulas, pois requer um bom tempo para secagem. Deste modo, este trabalho possibilitou uma interação entre o grupo, e principalmente uma maior aproximação com este universo da cultura africana. A partir do entendimento da simbologia da máscara no contexto africano, se pode extrair o entendimento, e a valorização da arte produzida por este recorte da cultura negra, bem como transferir a cultura do medo, gerada pelo preconceito, para a apreciação de uma arte. Para finalização das máscaras, a liberdade e criatividade, numa percepção sinestésica inspiradas pelas cores da África, permitiram aos alunos expressarem a imaginação em unicidade com as raízes africanas.

---

<sup>46</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SgbqDZy\\_Xi0](https://www.youtube.com/watch?v=SgbqDZy_Xi0)  
Acesso em: 09/04/2016



Foto 17 - Alunos confeccionando máscaras. Colégio Dom Walmor. 2013. Arquivo pessoal.



Foto 18 - Alunos confeccionando máscaras. Colégio Dom Walmor. 2013. Arquivo pessoal.

### **3. Contaçon de histórias. Performance teatral “A botija de ouro”**

O conto “A botija de ouro” foi escrito pelo autor e historiador Joel Rufino dos Santos. Conta a história de uma escravinha “sem nome”, que no tempo das senzalas encontra uma botija que num toque com os dedos anulares, produz dinheiro. Através desta descoberta, a escravinha desperta a ganância do Senhor que lhe obriga a contar o segredo para fabricação das moedas. Depois de muito ser castigada, a escravinha mostra o segredo ao senhor, que fabrica tantas moedas de ouro que acaba por morrer afogado no vil metal. Assim, a escravinha consegue levar o seu povo negro à liberdade, pois a casa grande afunda no solo, e a senzala permanece intacta, deixando os escravos em liberdade.

Este conto de Joel Rufino foi transformado em um espetáculo teatral com a Cia. Black & Preto produções artísticas, da cidade do Rio de Janeiro, da qual fui fundadora e

fiz parte durante dez anos. A produção original, dirigida pela atriz e diretora Iléa Ferraz, estreou em 1998 no Teatro Duse, no bairro de Santa Tereza. A montagem era encenada por três atrizes negras, sendo a história narrada por uma preta velha centenária, e as demais atrizes vivenciando os respectivos personagens. Era um espetáculo de muita magia, com uma história encantadora que despertava a atenção do público de todas as idades. Coube a mim dar vida ao personagem da velha, que remetia aos Griots africanos<sup>47</sup>. Com o passar do tempo, o espetáculo se diluiu, mas o personagem da velha foi parar em outras histórias, sempre reverenciando a memória do povo negro.

Assim, nesta primeira etapa do projeto de cultura negra, apresentei o personagem da velha contadora de histórias para os alunos do Dom Walmor, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma maior aproximação com aspectos da cultura afro brasileira.

A performance apresentada pela velha é rica em elementos que ressignificam a estética negra, tais como o corpo, a dança, os gestos, a fala, a música e o canto, remetendo à performance de nossas “pretas velhas”, e que fazem parte da minha memória ancestral. Zeca Ligiero(2011), assim definiu esta complexidade das performances culturais afro-brasileiras:

O conceito de motrizes culturais será empregado para definir um conjunto de dinâmicas culturais utilizadas na diáspora africana para recuperar comportamentos ancestrais africanos. A este conjunto chamamos de práticas performativas, e se refere à combinação de elementos como a dança, o canto, a música, o figurino, o espaço, entre outros agrupados em celebrações religiosas em distintas manifestações do mundo brasileiro.(LIGIÈRO, 2011, p. 107).

A encenação de “A botija de ouro” não se tratava de um ritual religioso, mas ali estavam presentes elementos que remetiam a este universo das celebrações religiosas: a preparação do espaço, o figurino, a maquiagem, a voz e a corporeidade que remetiam a uma velha centenária, o canto de entrada entoado como se fosse um lamento, uma

---

<sup>47</sup>Os griots, jali ou jeli (djeli ou djéli na ortografia francesa), são os indivíduos que tinham o compromisso de preservar e transmitir histórias, fatos históricos e os conhecimentos e as canções de seu povo. Existem os griots músicos e os griots contadores de histórias. Eles ensinavam a arte, o conhecimento de plantas, tradições, histórias e davam conselhos aos jovens príncipes. Vivem hoje em muitos lugares da África ocidental, incluindo Mali, Gâmbia, Guiné, e Senegal, e estão presentes entre os povos Mandê ou Mandingas (Mandinka, Malinké, Bambara, etc.), Fulbe (Fula), Hausa, Songhai, Tukulóor, Wolof, Serer, Mossi, Dagomba, árabes da Mauritânia e muitos outros pequenos grupos. A palavra poderá derivar da transliteração para o francês "guiriot" da palavra portuguesa "criado". Além disso, são eles os responsáveis por transmitir a tradição e a cultura.

ladainha, ou um canto de trabalho dos negros e a gestualidade. Nos rituais religiosos, utilizando-se da trilogia cantar-dançar-batucar, acontece o transe para a conexão com o mundo dos ancestrais africanos. E segundo Ligièro, (2011, p.109), “não é possível existir performance negra africana sem esse poderoso trio, e o mesmo é aplicável em relação às performances afro-brasileiras”.

Para a encenação da performance teatral “A botija de Ouro”, os mesmos rituais foram usados para o estabelecimento da “conexão” com a personagem. Parafraseando Ligiéro (2011), este conjunto de dinâmicas que ele nomeou de “motrizes culturais” está próximo ao que Richard Schechner (2004, p.114) nomeou de “comportamento recuperado” e os seus estudos entre *play* e ritual. Quando mistura o jogo com o ritual, a performance de origem africana empresta à tradição popular brasileira uma força própria e um ritmo próprios, resignificando através do corpo uma identidade genericamente brasileira.

A forma como “A botija de ouro” foi encenada no Dom Walmor, criou uma relação de interatividade e proximidade com a plateia. Os alunos foram dispostos criando um círculo em sua volta, atentos ao contexto da história, às nuances da personagem e assim desmitificando o que seria para eles uma “macumba”. Diante deles havia uma encenação teatral, uma contação de histórias, uma performer, que através da arte, associou um conjunto de referências para lhes propiciar o conhecimento e a identificação com a cultura negra.

As motrizes culturais são e serão sempre ferramentas de transporte entre o mundo dos vivos e dos ancestrais, entre o performer e a comunidade, entre o ser operário e o artista, entre o tempo do sacrifício cotidiano e o tempo das glórias e levezas míticas, não importando a época nem a sua localização geográfica.(LIGIÉRO, 2011, p.130)

Para os alunos foi uma experiência muito nova, e suscitou muitas reações: medo, dúvidas, curiosidade, apreço, interesse, etc. Após a apresentação, houve atividade na sala sobre o tema apresentado. Algumas questões levantadas foram:

- Por que a senhora estava falando daquele jeito?
- Porque a velha entrou cantando?
- Os escravos podiam cantar no trabalho?
- Os escravos não tinham mesmo nome?
- Era a senhora mesmo que tava falando?

- No tempo da escravidão as crianças também eram castigadas?
- E pra onde os escravos foram quando ficaram livres?

Assim, a encenação serviu para acentuar a “ignorância” cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, para os alunos daquela escola. E ao mesmo tempo, abriu espaço para o diálogo sobre o percurso do povo negro desde a escravidão, até o espaço ocupado por este povo hoje na sociedade brasileira. A arte neste espaço educacional apontou alguns caminhos para a mudança de paradigmas e a aplicabilidade, na prática, da lei 10.639/03.

## **2ª. Etapa – setembro/outubro/novembro 2014–“Que negro é este?”**

No ensaio “Que negro é esse na cultura negra”, Stuart Hall (2006) se refere ao atual momento da pós-modernidade como sendo bastante oportuno e propício para evidenciar a cultura popular, com total destaque para a cultura da diversidade. Para tanto ele se baseia num estudo sobre a genealogia do momento por Cornel West (1990), que aponta três eixos para a expansão da cultura popular nesta era de pós modernidade. Segundo West, o primeiro eixo refere-se ao deslocamento dos modelos da cultura hegemônica europeia para os Estados Unidos, que por possuir uma população etnocêntrica, construiu hierarquias étnicas que definiu suas políticas culturais.

A segunda questão refere-se à globalização cultural da pós-modernidade que, apesar das desigualdades sociais registra algumas mudanças estilísticas e leva o modernismo para as ruas, para práticas populares, cotidianas e narrativas locais. Segundo Hall (2006, p.319) esse deslocamento abriu novos espaços de contestação, de participação popular, causando assim “uma importantíssima mudança na alta cultura das relações culturais populares, e uma importante oportunidade estratégica para a intervenção no campo popular”.

E o terceiro fator é que no pós-modernismo existe uma profunda e ambivalente fascinação pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e, sobretudo, étnicas.

Em total oposição à cegueira e hostilidade que a alta cultura europeia demonstrava, de modo geral, pela diferença étnica – sua incapacidade até de falar em etnicidade quando esta inscrevia seus efeitos de forma tão evidente – não há nada que o pós-modernismo global mais adore do que um certo tipo de diferença: um toque de etnicidade, um sabor do exótico, e como dizemos em inglês, *a bit of other*. (HALL, 2006, p. 319)

De fato, apesar de toda a conjuntura que envolve a questão do povo negro, não se pode negar o olhar da sociedade e o espaço (ainda que poucos e dispersos, regulados, policiados e algumas situações até marginalizados), que hoje esta cultura ocupa em todos os meios de produção cultural e artística, que tiveram procedência nos movimentos negros surgidos nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos e, por conseguinte no Brasil, quando adotou o movimento *Black is Beautiful*.<sup>48</sup> Segundo Hall,

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. (HALL, 2006, p.320)

Assim, parafraseando a questão levantada por Stuart Hall em seu ensaio, “Que negro é esse, na cultura negra?” podemos perguntar também “Que negro é esse na cultura brasileira, carioca, e iguaçuana?”. Pensando nesta questão e disposta a promover um discurso que pudesse envolver outros profissionais da diáspora, foi desenvolvido no 4º bimestre no Dom Walmor a segunda etapa do projeto “**Que negro é este?**”

Esta segunda etapa do projeto foi marcada pela sua culminância que envolveu vários artistas profissionais de diferentes linguagens convidados para realizar a sua performance. Assim, para um maior entendimento da cultura afrodescendente, estiveram presentes um poeta e cantor de samba de *break*, uma contadora de história sobre princesas africanas, uma professora especialista em cultura negra, uma atriz de novelas, uma cabeleireira étnica, e as produtoras de bonecas negras Abayomi, confeccionadas à mão.

As performances apresentadas neste ano de 2014 se somaram às do ano anterior, quando da apresentação do conto “A botija do ouro”. Esta segunda etapa do projeto foi o evento de maior aproveitamento artístico e cultural, e que efetivou a disciplina de

---

<sup>48</sup> Nos anos 1960 e 1970, a solidariedade entre os povos negros, pensada por W.E.B. Du Bois e Marcus Garvey tomou corpo nos movimentos culturais de todo o Atlântico Negro, entre eles o rastafarianismo, o Movimento Black Power, o elogio do corpo, às cores e às rítmicas negras, entre outros. Alimentados pela efervescente política dos anos 60, sobretudo pelas lutas pelos direitos civis negros nos Estados Unidos, os Freedom Rides, a produção musical em massa da Motown, a ascensão dos movimentos Black Power, do funk e do soul music, as velhas teorias de raça e solidariedade racial encontraram um vetor não só político, mas musical que abarcava todo o Atlântico negro em suas manifestações de orgulho e restauração das heranças de África através de recursos polifônicos.

Disponível em: <http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/12-artigo-Rafaela-BlackMusic.pdf>  
Acesso em: 12/04/2016

artes como um novo paradigma para efetivação da aplicação de lei 10.639/03. Foi considerado a “menina dos olhos de ouro” do Dom Walmor.

### **Atividades Desenvolvidas**

**1. Exibição Vídeos.** O projeto teve início com a exibição dos filmes:

“A Rota dos Escravos” – A Alma da Resistência (UNESCO) <sup>49</sup>

“Quilombo” (já citado)

Breve história da cultura africana - <sup>50</sup>

“Bróder” (2009) – filme brasileiro. <sup>51</sup>

“Vista a minha pele” (2003) – curta-metragem brasileiro. <sup>52</sup>

### **2. Atividades práticas**

#### **Construção de um painel jornalístico: O NEGRO EM MANCHETE.**

Esta atividade teve como objetivo retratar o povo negro nas manchetes de jornais, de forma positiva e inspiradora. Nossa sociedade acostumou-nos a ver os negros retratados nos jornais somente em páginas policiais. Nas bancas, as capas de revistas são inundadas por modelos, atrizes e personalidades de fenótipo branco. Partindo então de pesquisas em revistas, a primeira etapa constituiu-se em separar fotos de pessoas negras, de qualquer padrão, para estampar as manchetes de jornal. Depois de separar

---

<sup>49</sup>O filme “A Rota do Escravo – A Alma da Resistência” é uma história do comércio de seres humanos que é contada através das vozes de escravos, mas também dos mestres e comerciantes de escravos. Cada um conta sua experiência: da deportação de homens e mulheres para as plantações até o cotidiano do trabalho e os movimentos de abolição. Produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), traduzido e dublado pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Fonte: Geledes.org.br.

<sup>50</sup> Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RPzxt1iZGiA>

<sup>51</sup>“Bróder” é um filme brasileiro de 2009, lançado em 2010, do gênero drama, dirigido por Jefferson De. Focada na amizade, a história, passada em 24 horas, traça o reencontro de três amigos que dividiram a infância no Capão Redondo: Jaiminho, um jogador de futebol em ascensão no exterior; Pibe, um sacrificado corretor de imóveis e Macu, o jovem protagonista que se mantém no bairro, flertando com a criminalidade. Desde que nasceu Macú vive na periferia de São Paulo. No seu aniversário, ele reencontra seus dois grandes amigos de infância. Eles vieram para a festa de Macú, que poderá ser ainda maior se Jaiminho for convocado para defender o Brasil na Copa do Mundo. Os dois amigos tentarão ajudar Macú a resolver seus problemas com a criminalidade local, enquanto se conscientizam que, embora separados pela vida, algo muito maior os une.

<sup>52</sup>O filme “Vista Minha Pele” (2003) é um curta-metragem de Joel Zito Araújo, constituindo-se num excelente instrumento pedagógico para discutir a questão racial e outras formas de preconceito em nossas salas de aula. O filme é uma divertida paródia da realidade brasileira. Numa inversão da história, os negros são a classe dominante e os brancos, os escravos. Os países pobres são Alemanha e Inglaterra, enquanto entre os ricos encontram-se a África do Sul e Moçambique.

Fonte: <http://www.guiasaoluiz.net/2010/11/vista-minha-pele-%E2%80%93-coluna-da-solang>

várias imagens, estas foram distribuídas em folhas de jornal. Os alunos então usaram a criatividade para criar slogans sobre a imagem.



Foto 19 - Produção de “manchete jornalística”. Projeto Que negro é este? Colégio D. Walmor. 2014. Arquivo pessoal

A partir das imagens selecionadas surgiram várias manchetes de empoderamento dos negros, tais como:

- Após 18 anos Coca-Cola muda de dona. Agora Eduarda Fátima é a nova dona, e a novidade é que ela está grávida;
- O novo presidente da CBF
- Os novos donos do Banco Itaú passam réveillon na França
- Rainha africana é conhecida pelo seu trabalho
- Mulher negra é considerada a melhor psicóloga do mundo
- A nova proprietária da Avon, etc.

Esta atividade despertou o imaginário dos alunos e permitiu a reflexão sobre o papel que a população negra vem ocupando na sociedade atual. Todas aquelas frases estavam muito distantes da realidade que eles conhecem. Porém, não é impossível. Então, que negro é este numa sociedade que se autodenomina democrática racial? Seria uma utopia subverter esta ordem? Porque eles não estão retratados nas mídias como um paradigma, de modo a influenciar os seus pares? Porque este negro está tão de fora do

padrão midiático, cujo padrão de beleza continua sendo a cultura hegemônica? Obviamente há que se considerar algumas raras exceções. Porém tais exceções se tornam ínfimas quando em nosso país se concentra a segunda maior concentração da população negra.

Estas questões foram debatidas na turma. Muitos revelaram que nunca tinham parado para pensar sobre a invisibilidade do negro. A construção de frases aflorou a imaginação e brincou com a construção do “se”, e da possibilidade que o teatro tem de nos transportar para qualquer realidade, bem adversa da que vivemos. Nos recortes de revistas (com todos os modelos negros), os alunos puderam criar uma relação de identidade, a partir da imagem positiva do outro, reconhecendo assim o belo pela diferença ou pela semelhança com as suas próprias características. O mural quando concluído, foi o cenário para a culminância do projeto que aconteceu na quadra.

### **i. Jogo, imagem e negritude**

As imagens selecionadas foram usadas também como ponto de partida para o jogo teatral. Com as discussões sobre a invisibilidade do povo negro na sociedade, ocupando sempre os mesmos lugares, histórias foram contadas e rememoradas pelos alunos. Em todas elas percebia-se o opressor e oprimido, no caso o negro. Assim a estética do oprimido<sup>53</sup> pode entrar em cena, para reinventar outras realidades acerca dos preconceitos sociais, *bullying* na escola, violência nas ruas, perseguição no trabalho e várias formas de opressão vivenciadas pelos afrodescendentes e negros. Através de algumas das suas próprias histórias e lembranças, surgiram a inspiração para as primeiras cenas, permitindo que os alunos atuassem como o sujeito protagonista da ação. Sobre este aspecto, Liko Turle (2014) aponta

---

<sup>53</sup>A Estética do Oprimido tem por fundamento a crença de que somos todos melhores do que supomos ser, e capazes de fazer mais do que aquilo que efetivamente realizamos: todo ser humano é expansivo. Trata-se do fundamento teórico e prático do Método do Teatro do Oprimido: através de meios estéticos – que proporcionam a descoberta das possibilidades produtivas e criativas, e da capacidade de representar a realidade produzindo Palavra, Som e Imagem – promover a sinestesia artística que impulsiona o autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança; e o diálogo propositivo que estimula a transformação da realidade. [Bárbara Santos] Fonte: <http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/estetica-do-oprimido/>

O criador do teatro do oprimido identifica os monólogos sociais em todos os níveis de relações (homem/mulher, pais/filhos, governante/povo, primeiro/terceiro mundo) nos binômios dialéticos, quando somente um é agente e o outro é, obrigatoriamente, paciente da ação. Nesses monólogos, encontramos o racial, que, no Brasil, acontece entre brancos (ricos)/ negros (pobres). O primeiro fala, age, tem privilégios; o segundo não pode falar, tem de ouvir, não tem acesso ao desenvolvimento social e ao consumo e tem pouco acesso à educação. Seguindo essa concepção do diálogo social, os negros também teriam o direito de serem atores, protagonistas de suas vidas. (TURLE, 2014, p. 53).

Para tanto, a técnica utilizada foi o teatro-fórum, ou teatro debate do Teatro do Oprimido. Segundo o próprio Boal (2012) nesta etapa do processo o participante tem que intervir decididamente na ação dramática e modificá-la.

Inicialmente, pede-se aos participantes que contem uma história com um problema político ou social de difícil solução. Deve-se a seguir improvisar ou ensaiar um texto que se escreva baseado na história contada, e se apresenta a cena de 10 a 15 minutos, que inclua uma solução proposta para determinado problema. Quando termina a apresentação, pergunta-se aos participantes se estão de acordo com a solução apresentada. Como quase sempre se apresenta, para fins de discussão, uma má solução, é evidente que os participantes-espectadores dirão que não estão de acordo. Explica-se então que a cena será representada uma vez mais. Porém agora qualquer pessoa terá o direito de substituir qualquer ator e conduzir a ação na direção que lhe pareça mais adequada. (BOAL, 2012, p.211).

Assim, com uma expressiva participação dos alunos das séries assistidas foi possível a construção das seguintes cenas:

### **Cena 1: A patroa, a empregada, a filha da empregada**

1º Improviso - Uma empregada doméstica, (negra e pobre), moradora da baixada fluminense, trabalha nos fins de semana, sem carteira assinada, sem direito a hora extra, e apenas uma folga quinzenal. Sua filha de nove anos é criada pela avó, enquanto ela cuida das filhas da patroa. Em sua última folga, sua mãe não pode ficar com sua filha, pois estava adoentada, quando ela teve que retornar ao trabalho. Ela então teve que levar a filha para o trabalho. Enfrentou muitos problemas da linha de trem, e chegou bastante atrasada. A patroa quando a viu, mandou que voltasse com a filha, pois lá ela não poderia ficar. E que também cortaria o salário daquele dia. A empregada tentou explicar e argumentar, mas não teve voz pra ser ouvida. A filha também tentou justificar o atraso da mãe, mas a patroa mandou que calasse a boca, que não ia dar atenção para uma

“negrinha”. Ela então retorna pra casa com a filha, enfrentando toda a dificuldade de percurso entre a baixada e a zona sul carioca.

2º improviso - Uma segunda aluna entrou para ser a empregada e outra aluna para ser a filha. Quando ela chegou no trabalho, a patroa não aceitou suas desculpas e mandou ela voltar, com o corte do salário do dia. A empregada então, não aceitou. Sentou-se calmamente e disse que dali iria direto ao sindicato denunciar a patroa. Pela carga horária excessiva e pelas condições de trabalho. E que não iria abrir mão de nenhum direito. A filha também argumentou defendendo a mãe, e falando dos fins de semana que a mãe passava trabalhando. A patroa então mudou o tom, quis conversar e disse que não era bem assim. A empregada então disse que a partir daquele dia só trabalharia de carteira assinada, com folga nos finais de semana, e pagamento de todas as horas extras. A patroa então aceitou suas condições, e aceitou que a sua filha permanecesse no trabalho naquele dia.

**Cena 2: Uma agência de emprego.** Personagens: um entrevistador, uma candidata negra e uma candidata “branca”.

1º. Improviso: Duas candidatas estão na sala de espera. O entrevistador chama a primeira candidata, negra, com um bom currículo, fala línguas, moradora da periferia. Ela fala muito bem de sua experiência, sua formação, com um bom português. O entrevistador então quer saber onde ela mora, olha-a com certo desprezo e pede que aguarde do lado de fora. A segunda candidata, branca é chamada. Começa a entrevista e ela não tem as mesmas qualificações da primeira. Comete muitos erros de português, e não sabe se expressar. Mas tem longos e lisos cabelos, mora na zona norte carioca. Ela termina a entrevista e aguarda na sala de espera. As duas começam um bate-papo e percebe-se claramente a boa formação e capacidade da candidata negra. Depois de um tempo, o entrevistador chama a negra e informa que ela não preenche os requisitos para a vaga de secretária. Ela então agradece, pega a bolsa e vai embora. Quando passa pela outra candidata, recebe um “rizeinho” da outra, de lamentação.

2º improviso: Troca-se o candidata negra. A mesma cena. Porém quando o entrevistador vai lhe dispensar, ela não aceita. Chama a candidata branca para dentro da sala e solicita uma comparação nos currículos. Acusa o entrevistador de racista, e que vai denunciá-lo nos jornais e na TV. Disse que conhece pessoas influentes que trabalham na mídia e em movimentos negros. E que vai denunciar a empresa. Chega o gerente e vários funcionários da empresa para contornar a situação. Corte de cena. Dias

depois aparece no telejornal que a empresa foi autuada por racismo, e que terá que indenizar a candidata negra.

Outras cenas que foram desenvolvidas:

- Exploração dos empregados na fábrica, e a revolução dos empregados;
- *Bullying* na escola: Uma criança é perseguida por causa do seu cabelo crespo.
- Perseguição num supermercado a um aluno negro.
- Violência policial numa comunidade.

– Uma aluna é perseguida e apedrejada por causa de sua crença religiosa. Esta cena foi baseada no caso real de uma jovem que foi apedrejada nas ruas do Rio de Janeiro, em janeiro de 2015, por causa de sua opção pela religião afrodescendente.<sup>54</sup> Uma aluna do 9º ano – Thainara de Moura, de pele branca, sensibilizada por esta história, improvisou a cena com os colegas para protestar contra a perseguição à religião afro-brasileira. Ela roteirizou e dirigiu os seus colegas, além de promover um debate em seguida, manifestando a sua opinião sobre o respeito ao direito de crença de qualquer pessoa.

Importante destacar que todas estas cenas surgiram da memória dos alunos, e em alguns casos de experiências próprias. Esta experiência despertou a atenção de todo o grupo para as formas subjetivas de racismo em nossa sociedade. E que somente através da consciência e ações estaremos instrumentalizados para combatermos esta forma de opressão. Em relação à práxis, o teatro-fórum promove a interação de todo o grupo, tirando-lhe da condição cômoda de espectador, para atuar na cena propondo a transformação das circunstâncias. Todos tem um papel fundamental.

Segundo Turle (2014, p.109), “no teatro-fórum, a personagem do antagonista é fundamental. Entrar no lugar do protagonista e lutar contra um adversário forte é m treinamento para a vida real. Esse antagonista deve ser forte para que a luta com o espectador seja forte e faça com que este tenha força pra lutar, na vida real, contra as opressões que sofre”.

A utilização do Teatro do Oprimido, basicamente do teatro-fórum na questão racial, trouxe o debate através da arte para a sala de aula. Deste modo, esta ação permitiu que os alunos saíssem da condição de espectador para intervir na cena, reforçando o papel do teatro como um instrumento de conscientização política e social, na construção de sujeitos protagonistas do seu tempo e emancipados, bem como no

---

<sup>54</sup> Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-06-16/intolerancia-religiosa-leva-menina-a-ser-apedrejada-na-cabeca.html>. Acesso em 13/04/2016.

reconhecimento de sua identidade. Parafraseando Boal (2009, p.16) através da arte e cultura, produzimos o pensamento sensível, o qual liberta os oprimidos. “Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia”.

### **3. Culminância do Projeto: Estética e Performances**

No dia 24 de novembro de 2014, foi realizada a culminância do projeto, nas dependências da escola, com a participação de todos os alunos do turno da tarde: 8º, 9º, 1º e 2º anos. Para tanto, toda a direção e coordenação, e demais professores se empenharam para a realização do evento. O almoço do dia, servido para todos os alunos e convidados, foi feijoada, como parte do contexto da programação.

Durante todo o 4º bimestre, foi amplamente trabalhado a conscientização das questões do povo negro, sua arte, sua história e sua complexidade social através de filmes, debates, atividades artísticas, o fazer teatral, etc.

Na data da culminância do evento, havia um suspense nas dependências do Dom Walmor. Fui informada que muitos alunos estavam “com medo” de participar das atividades. A chegada dos convidados, que não usavam nenhum traje típico em especial, causou um grande alvoroço em alguns grupos de alunos. Em geral os convidados estavam usando colares, *dreads look*, tranças, pulseiras, turbantes e muitas cores em suas vestimentas. E chegaram juntos, o que denotou um volume de “negros”. Nesta hora, o preconceito ao diferente ainda se evidencia forte e aparente. Acredito ser também este mesmo preconceito que persegue jovens negros, afrodescendentes e moradores da periferia quando decidem, em grupo, perambular pelos shoppings centers, nos grandes centros urbanos. Um dos alunos da escola, afrodescendente e que sempre manifestou atitudes racistas e preconceitos sobre a cultura negra desde anos anteriores, ao chegar ao refeitório e ver o grupo de convidados que almoçavam, sem perceber a minha presença, comentou:

– Estou com muito medo de ficar aqui dentro. Vou sair....

Esta fala me doeu no ângulo. Como poderia, uma atividade preparada com tanto zelo, dedicação e carinho, causar “medo” naqueles alunos? No entanto, eu tinha a consciência que aquele pensamento refletia de um modo geral, o sentimento de grande parte dos alunos e muitas pessoas da própria raça em nossa sociedade. E ali, naquele

contexto, ora habitado por tantos negros, é frustrante saber que eles temem a si mesmos, e se negam por isso!

Imediatamente interpelei o aluno sobre o porquê do seu medo em estar ali. Ele tentou negar o ocorrido. Acabou não participando do evento, por decisão da direção que chegou no exato momento da discussão. Ele mesmo, por si só, decidiu que se retiraria. Dias depois a mãe deste aluno esteve na escola acusando-me de obrigar o seu filho a ver filmes e rituais de “macumba”. Eu, juntamente com a coordenação lhe colocamos a par da obrigatoriedade da lei 10.639/03 e da programação cultural que desenvolvi para levar o conhecimento e o reconhecimento da identidade afro-brasileira àquele local. Sinalizei à respectiva mãe que, mesmo se eu propiciasse aos alunos um espetáculo ou ritual de “macumba” (e entendo que nas instalações da escola não seria o caso), ainda assim eu estaria coberta pela lei.

Passado o incidente no refeitório, me dirigi aos alunos que estavam reunidos numa sala para informar qual seria a programação a ser apreciada. Ressaltei que o objetivo do respectivo evento, depois de todas as experiências que tivemos ao longo de dois meses, era exatamente propiciar o conhecimento, para que assim pudessem vencer os preconceitos e se inteirarem dos aspectos intrínsecos que permeiam a cultura negra; e nesse ínterim propiciar ações que resgatasse e fortalecesse a identidade dos afrodescendentes naquele universo educacional. As professoras ficaram responsáveis por conduzirem suas respectivas turmas para o ginásio coberto. E assim se fez.. A programação constou das seguintes atrações:

- Abertura: com a minha própria apresentação recepcionando o público e contextualizando o evento
- Apresentação de contação de história: “A princesa de Alafyá” - grupo cultural “Vozes da África”, com os artistas Sinara Rúbia e Paulo Rhasta.
- Performance com a atriz Mariah da Penha
- Performance musical com o músico e ator Max Nunes – Samba de break
- Palestra com a professora Vanda Maria Ferreira, seguida de debate com alunos
- Apresentação jogral da música: Racismo é burrice, de Gabriel Pensador – turma 804.
- Apresentação de Street Dance, com alunos do 1º. ano

- Oficina de bonecas de pano Abayomi<sup>55</sup> - Oficineira Isamélia de Brito Chagas
- Penteados da estética afro: Salão Afro Gente Bonita com a profissional Michele Souza.
- Fechamento e agradecimentos

O evento começou com um texto de abertura, onde discorri sobre a importância do evento e seus objetivos.

No Brasil, a característica mais marcante de nossa cultura é a riqueza de sua diversidade. O mais correto seria falarmos em "culturas brasileiras", ao invés de cultura brasileira, dada a pluralidade étnica que contribuiu para a sua formação. Mesmo com a influência mais marcante da cultura europeia, decorrente da colonização dos portugueses, e considerada como dominante, esta não conseguiu apagar a influência das culturas indígena e africana na formação do povo brasileiro.

Considerando a importância de estabelecer um diálogo entre o nosso passado e o nosso presente para compreender a estrutura cultural da formação do povo brasileiro, a cultura negra e a sua diversidade será o objeto de nossa vivência. Objetivamos ainda propiciar a vocês, alunos, uma discussão para a compreensão e importância da cultura negra em seus mais variados aspectos e assim perceber como o povo negro contribuiu positivamente para a construção deste país, resistindo a mais de 300 anos de escravidão, e ainda mantendo uma cultura de resistência, através da música, da dança, da arte, da religião, da culinária e do seu jeito tão especial de sorrir, sonhar e lutar por um mundo melhor.

A primeira atração foi uma performance teatral com a atriz Mariah da Penha. Natural de Nova Iguaçu, esta atriz tem mais de 30 anos de carreira, entre teatro, cinema e televisão, tendo participado de inúmeras novelas e produções cinematográficas. Cheia de carisma e humor, experiência que adquiriu com o grupo “Tá na rua”, dirigido por Amir Hadad, Mariah da Penha introduziu sua performance com um bate-papo muito descontraído com os alunos. A seguir apresentou o poema musicado “Gritaram-me negra”<sup>56</sup>, da peruana Victória Santa Cruz. Este poema propõe uma encenação tão profunda quanto forte, sendo um dura reflexão sobre ser negro, se perceber e se aceitar

---

<sup>55</sup>As Abayomi são pequenas bonecas pretas, feitas de pano e sem costura alguma, apenas com nós ou tranças. A boneca Abayomi valoriza a cultura africana e contribui para o reconhecimento da cultura afro-brasileira, pois faz parte da herança cultural dos negros africanos para o Brasil.

A palavra Abayomi significa: encontro feliz, ou encontro precioso, aquele que traz felicidade e alegria. Fonte: <http://blogjackiegeo.blogspot.com.br/2014/10/abayomi-historia-das-criancas-nos.html> Consulta em 14/04/2016

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=49-wQtOj7il> Acesso em 13/04/2016

como negro. A atriz fez uma apresentação brilhante, segurando toda a atenção da juventude presente pelo sentimento, expressão e força imprimidos em sua performance

A segunda atração: “A princesa de Alafyá”, contação de história sobre uma princesa africana, pela contadora Sinara Rúbia, e o percussionista Paulo Rastha. Sinara, vestida como uma princesa africana, surge no espaço com uma dança afro-brasileira, ao som do atabaque. Sua entrada é muito impactante pela indumentária e maquiagem na composição do espetáculo. A história contada desmistifica as princesas do imaginário como sendo apenas as loiras, de olhos de azuis. O continente africano também possui muitas princesas, que trazidas à força da África, aprendem a lutar capoeira para sua sobrevivência. A história cheia de magias, encantou a platéia que assistiu atentamente à performance. Interessante notar que, ao toque do atabaque e na entrada da artista, não houve sequer um ruído, e nenhuma reação de negatividade, ou expressões preconceituosas. Um silêncio se fez ouvir, acompanhado da movimentação de muitos celulares para obtenção de fotos. Todos atentos à história contada, e ao final muitos aplausos.

A terceira atração: A professora Vanda Ferreira<sup>57</sup>, ou Vanda Zumbi, é uma das mais respeitadas na militância negra, na cidade do Rio de Janeiro. Trouxe para os alunos toda a importância da aplicação da lei 10.639/03 no contexto escolar e principalmente por que é necessário conhecer a cultura africana, para entender nossa origem enquanto sujeitos afrodescendentes. Para os alunos, o grande impacto foi seu discurso desmitificando a palavra mais temida por eles: a macumba. Segundo Ferreira (2014),

A palavra macumba é o nome de uma árvore que faz o tambor; então tocar macumba é tocar o tambor nos cultos afro. No entanto a colonização portuguesa associa esse conceito pejorativamente como o nome da cerimônia, acredito que lá nos idos daqueles tempos eles nem soubessem o significado da palavra macumba. Pois bem, isso se tornou uma verdade nos valores civilizatórios cristãos, sendo aceito até hoje como verdade.

---

<sup>57</sup>A professora Vanda Maria de Souza Ferreira, também conhecida como Vanda Zumbi, por ter coordenado o projeto Zumbi e nascida em 20 de novembro de 1947 (Dia Nacional da Consciência Negra), ou simplesmente Vandinha, como é tratada carinhosamente pela militância Afro-Brasileira de todos os partidos políticos e segmentos religiosos, há muito tempo é reconhecida por pessoas de vários setores da sociedade brasileira e internacional, conhecedoras do seu perfil e do seu trabalho, pelo seu extenso currículo conquistado através da forma correta, digna, humana, solidária, profissional e séria com que sempre norteou sua atuação no serviço público estadual ou municipal, nos movimentos popular, social e nas entidades negras. A professora Vanda Ferreira Zumbi é um exemplo para nossa sociedade de prestígio, confiança e seriedade na luta, desta forma ela foi biografada na monografia da professora Alessandra Magalhães intitulada “Sankofiano: Um Olhar sobre a Trajetória de Vanda Ferreira” – Abril 2009.

Outro conceito é a criação da religião afro Nagô, quando YaKeta, YaNasso e YaDeta, resolveram criar o candomblé (que significa a casa dos costumes religiosos do povo negro aqui no Brasil). Assim como a palavra denegrir, no seu primeiro sentido *lactu sensu* era tornar-se negro (o dono da fazenda quando o seu filho ia brincar na senzala ela brigava dizendo: saia daí que você está denegrindo) ao longo dos anos essa palavra é aplicada com sinônimo de macular. Mas tudo isso eu cito para explicar que a ausência do conhecimento sobre a Cultura Negra e seus valores civilizatórios nos impede de termos uma massa crítica, filosófica e teológica afrocentrada. A lei 10 639 ainda não nos permite não aceitar a ordem pré-estabelecida que nos dita o tempo todo um modernismo imposto, onde nos só sobrevivemos através de grandes táticas de resistência de uma guerrilha sem armas das nossas Mulheres Negras. Somos protagonistas invisíveis desde sempre na história desse país. (Extraída do seu discurso no evento em 24/11/2014)

Utilizando da sua didática como professora adquirida ao longo da sua carreira no magistério, Vanda conseguiu atuar como uma contadora de história, com muita propriedade em sua contextualização, facilitando assim o entendimento, o interesse e a absorção dos conteúdos desenvolvidos. Ao final de sua palestra, houve algumas perguntas, principalmente acerca do termo macumba, e das questões religiosas do povo negro.

A quarta atração ficou por conta do músico, professor e artista Max Neves. Sua apresentação de samba de break improvisado, trouxe muita descontração para todo o público. Sua performance remete ao artista Moreira da Silva, recheada de humor e improviso. Sobre o evento, Max registrou que

Nunca duvidei que a arte tivesse um poder transformador, mas o que eu vivenciei no Colégio Dom Walmor no Parque Flora em Nova Iguaçu foi uma surpresa muito agradável. Convidado pela professora Cyda Moreira, para um evento que falava sobre o mês da Consciência Negra, parti pra lá com o meu violão. Meio desconfiado, pois o meu perfil artístico sempre foi voltado para a música brega tradicional, me deparei com alunos abertos, apresentando cenas que levavam a temática do preconceito ao negro e principalmente tirando conclusões que valorizavam as suas raízes, e assim, entendendo seu importante papel na construção de um Brasil justo. Achei muito corajoso o projeto, pois a demonização das religiões de matrizes africanas, propostas por alguns empreendimentos religiosos que se julgam donos da palavra de Deus, acabam afastando muitos brasileiros de suas verdadeiras identidades. Um exemplo disso é que na Escola Municipal de Teatro Antônio José – O Judeu, que fica na cidade de Nilópolis e na qual hoje eu exerço a função de diretor, preparamos um trabalho sobre a História de Zumbi dos Palmares para apresentar numa escola municipal que possui o busto de Zumbi no seu pátio. Qual foi nossa surpresa quando ficamos sabendo que

um grupo de mães foi até a diretora e pediu para ela não liberar os alunos para assistirem a esquete pois alegaram que aquilo era “macumba”. Das dez turmas que estavam programadas para assistir apenas uma desceu para assistir. Em relação à apresentação no Colégio Dom Walmor posso dizer que foi muito divertida e as provocações propostas foram aceitas de tal forma que alguns alunos me perguntavam como poderiam caminhar para uma vida artística. Depois deixei o local com a certeza de que a arte educação pode se tornar um instrumento muito poderoso na formação de um cidadão capaz de respeitar o seu próximo e o meio onde vive.

Finalizando as atrações do evento, a turma 804 apresentou uma performance com a música “Racismo é burrice”, com os alunos tendo os rostos pintados em preto, e os alunos do 1º ano do ensino médio que fizeram uma apresentação de *street dance*.

Paralelo às atrações do ginásio, ocorreu a oficina de bonecas abayomi, e oficina de caracterização de estética negra, onde as alunas puderam experimentar penteados afros (tranças nagô, tranças coloridas, apliques, etc). Vale ressaltar que a oficina de estética rendeu um grande trabalho à profissional Michele de Souza, devido à grande fila que se formou, estendendo o seu trabalho até as 18.30 horas.

Às 17 horas o evento foi encerrado na quadra esportiva. Acredito que todos os nossos ancestrais estiveram ali envolvidos e presentes nas atividades. Foi tudo tão maravilhoso, posso relatar por mim toda a emoção que se instaurou no ambiente. Foi uma vitória. Tudo funcionou na mais perfeita ordem. Os alunos participaram, se envolveram, respeitaram a tudo e a todas as apresentações. Fui tomada por uma energia transcendental, talvez cósmica, mística, espiritual, uma vontade de chorar, e a certeza de que tinha cumprido uma árdua, porém grande missão. Não se percebia mais aqueles olhares amedrontados, receosos e preocupados dos alunos, diante daquilo que eles não conheciam. Havia um clima de felicidade no ar. A atriz Mariah da Penha ficou muito emocionada, chegando a derramar lágrimas. A professora Vanda reconheceu no painel a fotografia da sua irmã e de seu cunhado no painel de personalidades negras ilustres. Ficou emocionada, e quis conhecer as alunas que tinham feito aquele registro. Muitos alunos quiseram tirar fotos com os convidados, enquanto a música Zumbi, de Gilberto Gil, tomou conta do espaço. Os alunos que participaram da oficina de bonecas (muitos do sexo masculino) chegaram apresentando o seu produto final, sem nenhum preconceito por estarem confeccionando bonecas.

Alguns relatos destas experiências se encontram no anexo desta pesquisa.



Foto 20 - Oficina de Bonecas de panoAbayomi. Colégio Dom Walmor. 2014. Arquivo pessoal



Foto 21 - A atriz Mariah da Penha, recebendo o carinho dos alunos do 9º ano.

Munanga,(2010)reconhece que para a formação de uma cidadania emancipatória, torna-se importante o desenvolvimento de uma educação multicultural, de modo a conscientizar a juventude da riqueza da nossa diversidade cultural, mostrando assim o que faz do Brasil o país que ele é, através da diversidade e da cultura do seu povo. Para Munanga<sup>58</sup>, somente pela educação se construirá uma verdadeira

<sup>58</sup>Munanga. 2010. Vídeo aula Educação para as relações étnico-raciais. Núcleo de Estudos Afros UFF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>. Acesso em 05/04/16

democracia, que poderá trazer resultados positivos no futuro. Ou seja, se reconhecer nessa diversidade étnico racial, de gênero, e de religiões, evitando assim conflitos religiosos e intolerâncias no Brasil por aqueles que não respeitam e consideram as religiões vindas do povo negro como inferiores. Para ele, através da educação e do conhecimento poderá se construir uma nova cidadania. “Leis são importantes, mas sozinhas não resolvem os problemas de uma sociedade”.

O projeto “Que negro é este?” veio atestar através dos relatos dos próprios alunos que, pelos caminhos da arte, podemos diminuir o percurso entre a proposta e a ação para quebrar o silêncio e a invisibilidade da temática do negro no contexto escolar, e no Colégio dom Walmor.

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (Gomes, 2012, p. 105).

Acredito que com este projeto artístico, descortinou-se um novo tempo que possibilitará o reconhecimento e fortalecimento da identidade dos negros e afrodescendentes, o respeito pelas diferenças e pluralidade do povo brasileiro, bem como a democratização e a descolonização dos currículos e das mentes no âmbito educacional do Colégio Dom Walmor. Os caminhos foram abertos.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A arte e a cultura deveriam ser compartilhadas e desfrutadas por todos. Elas não discriminam. Quando encontramos o belo, retornamos para a essência de nossa humanidade, em que todas as pessoas são iguais. Não existem professores ou alunos, nem especialistas ou amadores. Essas distinções existem na sociedade, mas necessitamos de um local onde possamos restabelecer nossa humanidade. Esse local é construído pela arte e pela cultura.

Daisaku Ikeda

E assim, se passaram os três primeiros anos de minha inserção neste universo –

Dom Walmor –, na tentativa de romper os desafios e complexidades encontrados para o cumprimento de minha função. Tantos desafios com certeza são objetos de toda uma classe de professores, principalmente no contexto das escolas públicas em nosso país. Mas creio eu que mais diretamente diz respeito aos professores de arte neste contexto, que se aventuram nesta missão de educadores. Porém este tem sido o meu lugar. Onde tenho estado aprendendo a aprender. O lugar que me propiciou exercitar a minha contemporaneidade, me enxergando e me reinventando além do escuro. E estando neste lugar é que posso dele falar. O que se passa no quintal dos outros, se restringe ao outro, e mais eu não poderia dizer. O Dom Walmor se tornou o meu chão. Aqui decidi adubar a terra, plantar e cultivar o solo, dia a dia. Paulatinamente. Depois de três longos anos, e ao mesmo tempo tão curtos para tantas investidas, tentativas, frustrações, erros, acertos, novamente erros, questionamentos, esperança, desânimo, alegria, tristeza, felicidade, emoção e fé, a semente vingou. Naturalmente ainda se encontra bem pequena, mas como se diria em minha terra “a muda pegou”. E já aponta a formação de pequenos galhos, com possibilidade de virar troncos.

Houve tempos em que ela parecia seca, fraca, sem vida, sem forças para desabrochar. A terra parecia que estava rachada, e quanto mais água, luz, energia e vitalidade eram dispensadas à sementinha, o efeito surtia exatamente ao contrário. Tudo metáfora. Na práxis, a terra, por vezes se fazia ainda mais seca, árida e com muitos pedregulhos. Eram dias difíceis, com nuvens carregadas. Projetos não vingavam. E todas as tentativas de promoção vital através da arte eram inúteis. Mas aí, quando tudo parecia ruir, quando tudo parecia tão obscuro e feio, vinha uma imersão de gás carbônico de um “tal” Augusto Boal e soprava assim em meus ouvidos:

O feio, antônimo apenas de bonito, pode ser belo. *Guernica* de Picasso é bela obra de arte que nos mostra horrendo crime histórico, feio e trágico, tal como a destruição de Rotterdam, Hiroshima, Nagasaki e outras cidades sem nenhuma importância militar. O *Morto*, de Cândido Portinari, mostra os terrores da guerra em bela e feia imagem, tinta de sangue; seu famoso *Tiradentes* esquartejado mostra os horrores do colonialismo. Belos quadros, feios temas. Fotos de Sebastião Salgado mostram, em rostos e corpos, na pele e nos olhos, na seca e ao sol, o pavor da fome e da AIDS; belas fotos – angústia e medo. O Belo está na coisa e no olhar. (BOAL, 2012, p. 31).

Então, embaladas pelas palavras de Boal, tudo fazia sentido. Diante de mim estava o “feio”, que não era exatamente “feio”. Tinha tanta vida diante dos meus olhos... Desde quando a juventude em sua pureza, inocência, vitalidade, rebeldia, expectativas e sonhos, mesmo que ainda adormecidos, pode ser considerada como “feia”? O Belo estava diante dos meus olhos. E foi Boal quem me fez perceber. E no outro ouvido vinha um “tal de Paulo Freire” e me soprava

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 2002, p. 37)

Assim, sobe a batuta destes dois grandes mestres, da educação e da arte humanitárias, eu tracei o meu percurso. Eu nunca tinha tido um encontro “pessoal” com Paulo Freire. Não o conhecia tão de perto. Daí, num diálogo com um colega professor, quando lhe expus qual seria o meu projeto de mestrado para aprofundamento da prática educacional, ele me sinalizou: “Paulo Freire total. Metodologia Freireana”. Para não revelar minha ignorância, concordei com ele. E respondi de prontidão: “é exatamente isto”. Agradeço imensamente a este meu colega da Geografia. Um mundo de identificação se descortinou em meu aprendizado. E esta minha gratidão se estenderia caso tivesse desfrutado da oportunidade de um encontro com Paulo Freire. Somente para lhe dizer:

– Muito prazer, Sr. Paulo Freire. E obrigado por ser um mestre que pensou na educação com tanta humanidade e sabedoria. Nunca os seus saberes tiveram tanta

funcionabilidade e ressonância, como nos tempos atuais onde os propósitos de educar, estão se perdendo. E creio, assim será para todo o sempre. Muito obrigada.

Impossível conceber o ensino de artes apartado desta ideologia. Em minha concepção, a proposta de Paulo Freire (onde o aluno é o centro do aprendizado, cujo processo se realiza numa troca mútua de saberes e respeito, a partir de sua realidade e subjetividades), está para o ensino de artes, assim como o método das ações físicas de Stanislavsky está para o ator.

Já com Augusto Boal e o seu teatro do oprimido, foi um maravilhoso reencontro neste universo tão ávido e tão propício à sua metodologia. Não poderia haver um forma de fazer e entender teatro mais promissora para os alunos do Dom Walmor. Os primeiros jogos do teatro do oprimido tiveram uma imediata aceitação e reação dos alunos permitindo-lhes a identificação e a transformação dos problemas apresentados a partir das técnicas propostas por Boal. A oficina realizada com um grupo específico de alunos foi a prova crucial da funcionabilidade desta metodologia naquele espaço.

Nesta busca por uma educação humanitária, dialógica e de interação com o educando, fui percebendo os pontos de obstrução para o desenvolvimento da arte e da cultura, neste ambiente educacional. Os caminhos foram abertos, e não se fecharam. Através desta abertura pude perceber por onde busquei diminuir o abismo entre o aluno e a apreciação pela cultura.

Penso, logo existo (Descartes)

A reflexão e a dúvida são pensamentos intrínsecos aos seres humanos. O que nos move é a dúvida. E duvidando, ativamos o nosso pensamento e avançamos. Analisando o meu percurso neste período de atividades, este foi um dos meus principais objetivos junto aos alunos: através da arte possibilitar-lhes desenvolver e fortalecer o pensamento para articulação com a vida. Provocar a dúvida, questionamentos e assim impulsionar-lhes para a construção de sua autonomia. Segundo Mosé,

A fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modo excludente de sociedade. Sem a capacidade de relacionar a experiência particular com o todo da vida... o todo da vida com um projeto social mais amplo, sem a capacidade de relacionar este projeto social com o planeta e a vida, jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime. (MOSÉ, 2015, p. 52)

Por esta trilha, encontrei vários aliados que permitiram estreitar o caminho entre educação, e a arte e cultura como construção do pensamento e ampliação do conhecimento. Passamos pelo cinema, pela dramaticidade contida nas músicas, pela apreciação de peças de teatro, pela arte moderna, pela visita ao Museu do Mar (não relatada neste projeto), pelo teatro comunitário, pelo teatro do oprimido e toda a possibilidade de discussão que ele incita nos participantes. E conhecemos de perto a cultura do outro - índios e negros.

E tantos autores maravilhosos que vieram somar e estreitar este caminho. Alguns, já velhos companheiros de cena como Viola Spolin e Ryngaert. Um reencontro maravilhoso que me possibilitou rever com minúcia e me aprofundar um pouco mais em seus conceitos que, em minha pretensão e vaidade, acreditava que já os dominava. Tal exercício só é possível quando nos permitimos “viver a experiência”, como nos aponta outro tão maravilhoso colaborador, Jorge Larrosa Bondia. Depois vieram muitos outros, cada um colaborando com o seu pensamento brilhante para a construção do pensamento, da educação e da arte como dispositivos emancipatórios: Foucault, Agamben, Lipovetysk, Huizinga, Boaventura de Souza Santos, Stuart Hall, Mosé, Desgranges, Kabenguele e efetivamente, Paulo Freire e Augusto Boal.

### **A questão da identidade**

O terceiro capítulo, o mais caro pra mim, apontou talvez a maior complexidade e desafio para a práxis das artes cênicas neste contexto: a questão da negação da identidade e o preconceito racial. Num universo onde predominam uma população de negros e afros descendentes, torna-se incoerente a negação da herança dos nossos ancestrais, no que tange à corporeidade para a assimilação e construção da arte teatral.

O teatro passa pelo nosso corpo e gestual. Está inserido em nossa estética. Então, quando não se reconhece a sua própria estética, ou a reconhecendo buscamos a negação, por julgá-la inferior diante da cultura do branqueamento, torna-se inoperante a efetivação do fazer artístico. E tal feito nesta minha trajetória no Dom Walmor, ainda não se realizou. Não houve tempo suficiente. Destarte a inabilidade do tempo, ainda existe muito preconceito e resistência por parte dos alunos, em toda manifestação que vem do corpo, por entenderem ser “macumba” e coisas do diabo. E quando se trata da estética, mesmo entre os alunos negros e descendentes, esta é vista como “feia” e inadequada naquele contexto. Deste modo, estes três anos foram só o começo. Ainda será preciso uma imersão nas propostas do TEN (Teatro Experimental do Negro), de

Abdias do Nascimento<sup>59</sup>, no cinema negro, nas propostas do grupo teatral carioca “Nós do Morro” e do “Bando do Olodum”, de Salvador; na literatura de Joel Rufino dos Santos, nos contos de Conceição Evaristo, e tantos outros importantes artistas e autores negros que tem contribuído para o fortalecimento da identidade do povo negro. Além da continuidade do projeto “Que negro é este?”, que possibilitou o diálogo com representantes da cultura negra, e descortinou um caminho para o rompimento do preconceito racial e resgate da identidade no Colégio Dom Walmor.

Para concluir, gostaria de ressaltar a grata oportunidade da realização desta pesquisa. O que parecia tão impossível se materializou, através de um imenso prazer e ampliação de conhecimentos, em estar descortinando um universo que me é tão particular, como as artes cênicas no processo educacional. A partir daqui, um roteiro de possibilidades foi traçado para “os que virão depois de nós”, assim que estes que lá estão, se forem. É necessário, cada vez mais em nosso processo educacional que busquemos despertar nos educandos o fortalecimento do pensamento. Esta tem sido, e continuará sendo a minha proposta, para a construção coletiva de saberes e ações, rumo ao fortalecimento de cidadãos autônomos e protagonistas de seu próprio tempo.

***Redescobrir***– de Luiz Gonzaga Júnior

Como se fora brincadeira de roda  
 Jogo do trabalho na dança das mãos  
 O suor dos corpos na canção da vida  
 O suor da vida no calor de irmãos

Como um animal que sabe da floresta  
 Redescobrir o sal que está na própria pele  
 Redescobrir o doce no lamber das línguas  
 Redescobrir o gosto e o sabor da festa

Pelo simples ato de um mergulho  
 Ao desconhecido mundo que é o coração  
 Alcançar aquele universo que sempre se quis  
 E que se pôs tão longe na imaginação

Vai o bicho homem fruto da semente  
 Renascer da própria força, própria luz e fé  
 Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós  
 Somos a semente, ato, mente e voz

Não tenha medo, meu menino povo  
 Tudo principia na própria pessoa  
 Vai como a criança que não teme o tempo

<sup>59</sup> Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/o-teatro-experimental-negro-de-abdias-nascimento/>. Acesso em 01/06/2016

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2012
- BOULDING. In NASCIMENTO, Roseli M.L. **Arte-Educação nos contextos de periferias urbanas: um desafio social**. Dissertação Mestrado em Ciências Sociais, PUC-São Paulo, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp144698.pdf>
- BROOK, Peter. 2009. In:SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia**. In: Reunião científica de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas IV. Belo Horizonte. 2007.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva. 1980.
- COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ. 2012.
- COUTINHO, Marina Henriques. **O teatro e a reinvenção da cidade partida. In Teatro na margem**. Organizadora Márcia Cristina Baltazar. São Paulo: Hucitec, 2015.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Que “negro” é este na cultura negra? Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia histórico-crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loiola, 1986.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo**. Estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade Nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOSE, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. **Buscando uma interação poética e dialógica com comunidades**. Disponível em <http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/Marcia%20Pompeo.pdf>

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 6 – ARTES.

PUPO, M.L.S. Barros. **Para desembaraçar os fios**. Educação e Realidade: jul/dez 2005. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/12462>

PUPO, M.L.S. Barros. “Sinais de teatro-escola”, Humanidades, Ed. Especial Teatro Pós-Dramático, Ed. UNB, nº 52, Nov. 2006, p.109-115, in CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia**. In: Anais da IV Reunião científica de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas, Belo Horizonte, 2007.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Centelha. 1981.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In, MENDES, D. T. (coord.). Filosofia da educação brasileira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p.40.

SCHECHNER, Richard. **O que é performance?** In: O Percevejo. Rio de Janeiro: PPGT/UNIRIO, ano 11, no. 12, 2003.

SHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Summus, 2014.

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

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOVIC, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva. 1979.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva. 2007.

TURLE, Licko. **Teatro do oprimido e negritude**. A utilização do teatro-fórum na questão racial. Rio de Janeiro: E-papers: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

### **LINKS e SITES:**

BOAL, Augusto. 2011. Trailer Estendido - Augusto Boal e o Teatro do Oprimido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c5U0hZ0vLjo>. Acesso 16/11/2015

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr.2002, No.19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 12/05 /2016

COSTA, Pastor José W. B. da. Presidente do CCGADB 2011. Disponível em: [www.pulpitocristao.com](http://www.pulpitocristao.com). Acesso 23/07/2015

EXTRA, Jornal. Sucesso no funk na década de 90, MC Magalhães ganha filme e volta aos palcos. 10/05/2013. Disponível em: [http://extra.globo.com/tv-e-lazer/musica/sucesso-no-funk-na-decada-de-90-mc-magalhaes-ganha-filme-volta-aos-palcos-8348675.html?utm\\_source=Facebook&utm\\_m](http://extra.globo.com/tv-e-lazer/musica/sucesso-no-funk-na-decada-de-90-mc-magalhaes-ganha-filme-volta-aos-palcos-8348675.html?utm_source=Facebook&utm_m). Acesso em 02/03/2016

FOUCAULT, Michel. De outros espaços. 1967. Publicação original 1998. Disponível em: [http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault\\_pt.html](http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html). Acesso em 30/05/2016

FREIRE, Nita. Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: “Educação emancipatória: A influência de Paulo Freire na cidadania global” ou “ A influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação”. Revista Electrónica Teoría de La Educación. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898009.pdf>. Acesso em 30/05/2016

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, V.12, no. 1. Jan/abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf). Acesso em 30/05/2016

HARVEY, David. A liberdade da cidade. Disponível em:

<http://www.forumjustica.com.br/wp-content/uploads/2013/02/A-LIBERDADE-DA-CIDADE-David-Harvey.pdf>. Acesso em 30/05/2016

ICLE, Gilberto. O Percevejo online. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. Vol. 1- fascículo 02 – jul-dez/2009. p.2

Jogo e trabalho, do Homo Ludens, de Johann Huizinga, ao Ócio Criativo, de Domenico DeMasi. Disponível em:

[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/jogo\\_trabalho.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/jogo_trabalho.pdf). Acesso 21/11/2015

ÍNDIOS NO BRASIL. Índios, quem são eles. Documentário. TV Escola. 1999. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/indios-no-brasil-quem-sao-eles> Acesso em 30/05/2016

KOUDELA, Ingrid Dormien. Ida ao Teatro. Cultura e currículo. São Paulo. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>. Acesso em 18/04/2016

LIPOVETSKY, Gilles. A Era do vazio. 1983, apud CASTELO Arlete. Resumo. Cap. I. Disponível em: [tps://eunicesimoestal.files.wordpress.com/2009/04/era\\_do\\_vazio.pdf](tps://eunicesimoestal.files.wordpress.com/2009/04/era_do_vazio.pdf). Acesso 21/11/2015

MC MAGALHÃES. Rap do Trabalhador. Disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-magalhaes/1284823/>. Acesso em 05/03/2016

MEIA HORA, jornal. Baixada, Três mortos no Buraco do Boi. Madrugada de violência em Nova Iguaçu. 03/05/15 – 03:22.

Disponível em:

[http://www.meiahora.ig.com.br/noticias/tres-mortos-no-buraco-do-boi\\_10941.html](http://www.meiahora.ig.com.br/noticias/tres-mortos-no-buraco-do-boi_10941.html) Acesso 23/07/2015

MUNANGA, Kabenguele.. Teoria social e Relações raciais. Vídeo aula. Erer – Educação para as relações étnico raciais. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>. Acesso em 07/04/2016

MUNANGA, Kabenguele; O preconceito e suas consequências para a sociedade. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8>. Acesso em 05/04/2016

O DIA, Jornal. Homem é assassinado em frente à escola em Nova Iguaçu. Rio de Janeiro. 4ª feira, 06 de maio de 2015.

Disponível em:

<http://noticiasbaixadaviva.blogspot.com.br/2015/05/homem-e-assassinado-em-frente-escola-de.html>. Acesso 16/11/2015

O DIA Rio, jornal. Intolerância religiosa leva menina a ser apedrejada na cabeça. 16/06/2016. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-06-16/intolerancia-religiosa-leva-menina-a-ser-apedrejada-na-cabeca.htm>. Acesso em 13/04/2016.

OLIVEIRA, Eliana de. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. Revista Espaço acadêmico – ano I – no. 07. Dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>. Acesso em 30/05/2016

PATTO. Educação bancária de Paulo Freire. São Paulo: T. A. Queiroz, 1971. – Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/2339567>. Acesso 23/07/2015

Portal da cultura afro brasileira. A arte africana. Disponível em: [https://www.faecpr.edu.br/site/portal\\_afro\\_brasileira/2\\_V.php](https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_V.php). Acesso em 31/05/2016

RIBEIRO, Stephanie. Blog. O Brasil perdoa o racista e condena o negro. 05/04/2016. Disponível em: [http://www.brasilpost.com.br/stephanie-ribeiro/brasil-negro-racista\\_b\\_9560212.html](http://www.brasilpost.com.br/stephanie-ribeiro/brasil-negro-racista_b_9560212.html). Acesso em 30/05/2016

SANTOS, Vera. L. Bertoni dos. O percevejo Online. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. Vol. 01-fasc. 02- ju-dez/2009. p. 6

SILVA, Luiz Etevaldoda. Blog. 2014. Educação emancipatória: significado e sentidos. Disponível em: <http://www.ijui.com/blog-do-luiz-etevaldo-da-silva/60828-educacao-emancipatoria-significado-e-sentidos.html>. Acesso em 13/03/2016

UNIVESP. Pedagogia Univesp TV. D.01 – Capital Cultural de Pierre Bourdieu. 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=a3eO6-D4nHo>. Acesso em 20/02/2016

VENTURA, Toni. Paulo Freire Contemporâneo. Documentário. 2006. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=4960> Acesso em 30/05/2016

## ANEXO – FOTOS

### Projeto “Que negro é este?”

Colégio Dom Walmor. Novembro 2014. Arquivo pessoal.



Painel do projeto



O negro em manchete



O negro em manchete



O negro em manchete



Apresentação alunos  
"Racismo é burrice"





Profa. Vanda, Max Nunes e a atriz Mariah da Penha



Oficina de bonecas de pano Abayomi



Oficina de bonecas de pano Abayomi



Oficina de bonecas de pano Abayomi



Apresentação dos alunos



Tribo Fulni-ô se preparando para apresentação da dança indígena. Colégio Dom Walmor – abril/2014 – Acervo pessoal



Performance ritualística da Tribo Fulni-ô. Colégio Dom Walmor – abril/2014 – Acervo pessoal



Apresentação do conto A princesa Alafiá. Atriz Sinara Rubia e Paulo Rastha. Colégio Dom Walmor, Nov/2014 – Acervo Grupo cultural vozes da África.



Apresentação dança de Rua. Alunos turma 1001. Colégio Dom Walmor, Nov/2014 – Acervo pessoal.



Alunos da Dança de Rua, turma 1001. Colégio Dom Walmor. Nov/2014. Acervo pessoal



Alunos a caminho do Teatro Imperador, RJ. Agosto 2015. Acervo da escola.



Alunos na fila de entrada Teatro Imperador, RJ. Agosto/2015. Acervo pessoal.



Alunos, professores e elenco. Teatro Imperador. Agosto/2015. Acervo pessoal



Alunos dentro do Teatro Imperador, RJ. Peça Cabaré Dulcina. Agosto/2015. Acervo pessoal



Artesanato Tribo Fulni-ô em exposição Colégio Dom Walmor. Abril/2014. Acervo pessoal.



Artesanato em exposição Tribo Fulni-ô, Colégio Dom Walmor. Abril/2014 - Acervo pessoal.

Aluno: Wesley da Silva

Prof.<sup>a</sup>: Cida Moreno

Turma: 902

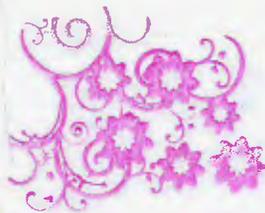
Curso

Vozem

Na apresentação aprendemos a respeitar o próximo independente da raça, cor de pele ou a religião, mas infelizmente nem todos pensam assim e muitos preferem ficar na ignorância do racismo ou outros tipos de preconceito.

Os negros merecem ser tratados com muito respeito e admiração pelo que a raça sofreu e sofre até hoje com o racismo e muitos negros ainda estão presos na época da escravidão, infelizmente ainda existem escravos.

Também devemos tratar pessoas que são de outras religiões como pessoas normais e não agir com preconceito porque seguem à um deus diferente.



to ♥ te ♥ k

## Trabalho de Artes

Turma: 902 nº 09

Aluna: Anadara Pror: Pida

\* Bem vale falar sobre a opressão.

Bu adess, pois aprendi um pouco mais sobre a vida dos negros. Algumas pessoas, ensinaram San Tomé, que me gra mãe é bonito, que é igual à todo mundo. Por aí daqui da pintura, pois é muito difícil, hoje em dia ter uma pintura "negra". Algumas pessoas pensaram que eram macumbas ou até os mesmos porém, não foi aqui com medo, satisfatoriamente com de mais coisas e é muito psicomê, coisas etc. Por que é negro, tem que ser macumbas e nada disso. Também tem orações. B, macumba não é mo de dum, é apenas uma cultura das pessoas <sup>africanas</sup> indígenas. Bu não tem psicomê, pois vale rebr! Realmente, algumas pessoas pensam de uma maneira cultural, por que vivemos a justiça.



Antes

Idade: Turma: 903

Paleta sobre a cultura

Nome: Jorge Henrique

Negra.  
-40

Bom, eu curti essa paleta porque eu aprendi muita coisa como "que não somos iguais, mas ao mesmo tempo somos todos iguais" aprendi que não é legal fazer piadas de mal gosto com pessoas diferentes, pela primeira vez ouvi uma história de uma princesa negra, bem legal ouvir sobre um pouco sobre a vida de aquelas mulheres, e ouvi a mulher contar sobre a história que a princesa deixa todo seu luxo, roupas lindas, sapatos etc... Para beber com seu povo e assim lutar para todos saírem da escravidão, gostei das músicas que o max cantou ele bate o pé pra dança, e bem legal saber que a gente escola se importa em fazer essas coisas pra melhorar nossa educação e fazer a gente aprender a cada dia mais.

Agradeco a boa professora cida, a escola e a todos que estiveram ali por essa tarde cheia de histórias, aprendizados etc...

Bom

Maria



C. E. Dom Walmar  
prof: Eida  
Aluna: Vitória Braga  
turma: 903 N° 17

M Bem

M Bem

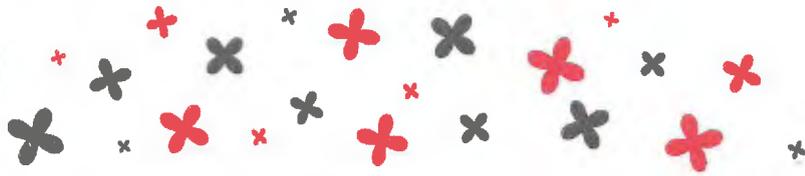
## Consciência Negra

Eu aprendi a respeitar, as pessoas independente, da cor ou da religião - sobre a história da princesa, Laila. eu gostei muito, porque é muito interessante, e porque é difícil ser histórias de princesas negras. pois a gente só ouve falar, sobre princesas brancas, loiras, de olhos azuis, e lindas.

Eu fiquei muito feliz, porque eles gostaram das cartazes, que fizemos sobre negras no jornal, mas sem ser nas páginas policiais, é, sim falando coisas de coisas boas sobre negras.

Eu achei muito interessante, as coisas que eles falavam, e gostei muito da palestra, que eles fizeram, e gostaria que tivessem, mais palestras sobre a consciência negra.

Sim!



Alex

809

26/11/19

*MOM*

## Artes

No dia 24 de novembro, aconteceu um evento na  
Colégio Dom Walther, chamada "Que negro é este":

Na minha opinião o evento foi regular, a minha turma  
o turma 809 foi a primeira a se apresentar, a apresentação  
não foi muito boa pois tinha pessoas que não estavam falando  
teve muitos furos, foi muito desorganizado, mais agente  
conseguiu tentar passar o recado que "racismo é burrice".

Depois teve uma apresentação muito interessante da  
Simone Pulcia e do Paulo Bastha, eles contaram a  
historia da Princesa de Alafia.

Teve uma apresentação que achei bem interessante da  
palestrante: Wandá Fuzare, a palestra dela foi boa, ela  
conseguiu falar do racismo e abriu a mente das pessoas que  
estavam presente no evento.

A apresentação de musica do Max Menez foi muito boa.  
Ele tocou umas musicas muito boas.

Este evento serviu muito bem para esclarecer a  
mente das pessoas que é racista e também os que não são, o  
racismo é burrice, uma pessoa racista não conhece seus ancestrais  
porque todos somos Afros descendentes, e não tem porque ser racista  
de sermos racista, por causa da cor da pele social etc, isso serviu  
de recado para todas as pessoas que estavam lá.



C. E. Dom Walmar

Data: 30/12/84

Profª Cida

Aluna: Anna Beatriz

Turma: 902

✓

## Tira Dalto da Consciência negra

Eu gostei muito, tive a oportunidade de aprender mais sobre o povo negro. Não sabia que grandes artistas nasceram aqui em nossa região, aprendi que macumba é uma arte que os negros usavam como tambor, nunca tinha ouvido uma história de uma princesa negra, que veio da África, eu nem sabia que na África tinha seu rei, não, eu estava com medo de falar, pensei que ia falar alguma coisa de religião, mais me surpreendi muito de ter pensado isso, gostei muito não lembro disso sempre, pois que os negros ainda é muito criticado, depois de tantos negros ocupando lugares que muitos não se chega, ainda tem gente que fica jogando. Principalmente no futebol, ficar jogando vôlei pro gelêrio ou até pro jogadores, isso é muito ruim eles não vão gostar que fosse com eles.

Eu sou negra e tenho muito orgulho de falar isso. ♡

nomes: Sabrina e Beatriz  
Prof: Eliá

11

M Bom (30)

Nº 24 e 03

Bom, primeira coisa que eu queria falar, é que o evento poderia ter sido melhor, se todos colaborassem, e se a partição fosse melhor. Bom, eu gostei do evento "Que negro é este?". Mas foi muita irresponsabilidade dos alunos, porque você professora, já tinha falado sobre o dinheiro pra comprar as tintas, mas nem todos cumpriram com o voto que fizeram!!! Mas também, se agente tivesse mais atenção, a nossa apresentação seria bem melhor. Mas a nossa apresentação foi legal, e eu gostei, porque eu sou meio tímida, mas eu gostei.

Ara Beatriz da S. Jobim

Eu gostei e ao mesmo tempo não gostei do evento "Que negro é esse", da apresentação dos alunos, não gostei muito, mais na parte da contação de história da Sinara Rubia, me diverti e eu bastante das histórias dela. Vou assumir que a apresentação que mais gostei foi da história da "Princesa de Uçá". Quanto a parte do desinteresse dos alunos contando inclusive eu, foi tudo perfeito!!! E também, gostei de tudo que os comitês fizeram, foi muito legal, e dizer também: "Que racismo é isso!!"

RSS

E E Dom Waldemar

MDom

Profª - Cida Marano

Aluno - Victor Mariano - turma 903 - nº 16

Data - 26-11-14

## Resumo do Evento "Consciência Negra"

No dia 24-11-2014, houve um evento dando enfoque a nossa etnia. Tivemos várias convidadas; desde cantor e compositor, contadora de histórias, oficina de bonecos de pano "abayemi" este nome significa "meu presente". Uma artista de cinema e novela e humorista. Também tivemos uma convidada "ex" secretária da cultura e militante do movimento negro. Tivemos também uma performance com nossos alunos da turma 1001. Com a dança do "Passinho" e os das 804 com uma apresentação "Racismo e a Luxúria".

A convidada militante do movimento negro, deu uma palestra bastante instrutiva para nós. Ela contadora de histórias apresentou uma intitulada "A Princesa Alafria". Na oficina de bonecos os alunos confeccionaram bonecos de pano. Estes bonecos foram feitos com pedaços de pano. Este evento deu-se com o empenho da nossa professora de Artes "Cida" e para nós foi bastante interessante.

Ramon Junior e Cassio Eduardo - T. 809

Avaliação sobre o evento "Que negro é este?"

Excelente

- Positivo

A.O

Aconteceu no dia 24/11 no colégio Dom Ubaldo um grande evento. Nós alunos, em geral, aprendemos que o negro é importantíssimo para a sociedade:

Nós - alunos, professores, todos - aprendemos que vivemos de misturas, e que grande parte da nossa cultura, em participação dos negros.

Uma das coisas mais interessantes do evento - sobre o nosso ponto de vista - foi a apresentação de música e canto. Max Nunez. Plus de funk de rua, de descontração, cultura, cantoria, muito mais! Com a música "Trem das Onze" cantada em inglês e com muita descontração.

Outro ponto interessante da competição, e que nos fez refletir muito, foi a contação da história "A princesa de Afria", que traz uma investigação interessante: "Por que não existem princesas negras?", que conta a história de uma princesa (africana!).

Nessa turma também fiz um jornal sobre o racismo e o preconceito, que nos ajudou a refletir sobre a escola e refletir de nossas origens, e refletir que, racismo é crime!

Então, o evento teve várias apresentações. Nós aprendemos que todos somos iguais, independente de cor, cor, cultura e religião. Todos nós participamos da cultura negra, afinal, quem nunca comeu uma feijada? Açaçai? Com isso que aprendemos que devemos ter respeito e amor de todos, amar ao próximo.