

O jogo teatral e suas alianças: experiências no âmbito escolar para uma dramaturgia identitária e emancipatória

Maria A. Moreira

Fevereiro de 2013. Meu primeiro ano como professora efetiva de artes cênicas no Colégio Estadual Dom Walmor, em Nova Iguaçu. Localizado no Parque Flora, região periférica da cidade, o bairro chama a atenção pela aridez: falta de praças, de espaços de lazer, falta de verde, e uma grande quantidade de igrejas evangélicas. Esta mesma aridez também se faz presente na escola: a falta de cores em seus muros sujos e cinzentos, a falta de verde, jardins e flores, árvores e sombras, de espaços adequados para socialização, vivências e experiências artísticas. Lecionar artes cênicas naquele espaço se tornaria um instrumento relevante para a construção de sujeitos críticos dispostos a proporcionar as respectivas transformações daquele cenário?

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, reúnem diferentes concepções do humano e de sociedade, bem como diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, objetivos, etc.

No caso da prática de ensino de artes cênicas, o aluno produz a sua arte a partir das próprias referências e do seu ambiente. Através da arte, este aluno é incentivado a desenvolver o olhar, a crítica, a percepção e a formular um pensamento acerca do seu contexto físico e psicossocial.

(...) 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. (LIBÂNEO, 1986, p. 11)

Nessa vertente educacional, o papel do professor junto ao aluno consiste em 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 na vida em sociedade.

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 e estrutura física precária; altos níveis de indisciplina, agressividade, desinteresse, desrespeito entre eles, racismo, negação de identidade afro brasileira (90 % de negros e afro descendentes), preconceitos de toda ordem e falta de autonomia.

De acordo com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes – 1998), conhecer Artes abre perspectivas para o aluno adquirir uma compreensão do mundo em que a dimensão poética se faça presente; propicia uma transformação permanente naqueles que a praticam e exige flexibilidade para reordenar referências a todo o momento. Segundo o documento, “a flexibilidade é uma condição fundamental para aprender, criar e conhecer, e se ampliar os horizontes de nossas mentes”. No entanto, uma grande parte dos estudantes são adeptos de igrejas evangélicas fundamentalistas, 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. A filiação religiosa, em muitas escolas públicas, principalmente as localizadas em bairros periféricos onde a maioria da população é de baixa renda, se apresenta como mais um dos fortes impedimentos para que os alunos se desenvolvam artisticamente no âmbito da prática de artes cênicas, pela falta de permissão a si mesmo.

Quando a práxis artística esbarra no ritual do corpo, encontra uma grande barreira junto aos 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 isso não. Isso é macumba*”.

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 nas escolas condições que permitam aos jovens o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Estariam as nossas escolas em condições e dotadas de aparelhamentos necessários para o ensino de arte? O próprio MEC reconhece que: “*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”. (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. Nesse 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 do 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 do processo, tendo o artista-professor que atuar constantemente no improviso e na criatividade, em precárias condições técnicas e operacionais.

Para Agamben, “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” (2009, p. 62-63). Diante de toda problemática estrutural apresentada pelo Colégio Estadual Dom Walmor, percebi qual era o meu tempo naquela escola, bem como o escuro em que estavam imersos a escola, os professores e os alunos – e, assim, procurei descobrir naquele emaranhado de nós qual seria o meu real papel. Como atuar? E a partir de onde?

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. 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 praticar a convivência, de formular acordos para seguir, de viver.

Percebemos hoje em muitos jovens, principalmente na sala de aula, a incapacidade de usar a tecnologia para acessar a informação e o conhecimento em prol de si mesmo e de suas vidas. E esse jovem não tem acesso à fruição artística, torna-se mais complexo e árduo despertar seu interesse para o seu próprio desenvolvimento humano no que tange à sua formação sociocultural e educacional. No caso do Colégio Estadual 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 pragmática. São, em sua maioria, jovens que não se percebem como sujeitos criativos, desestimulados para pensar, descrentes de si e da possibilidade de mudança, podados de sua faculdade imaginativa. Percebe-se ainda uma indolência para a ação, para a ousadia que os faça enfrentar artisticamente os conflitos, as opressões vivenciadas em seus respectivos contextos. Desconhecem os atributos da arte enquanto elemento singular de lapidação da sensibilidade e de conexão com a subjetividade, com a existência, as emoções, as dores, de descoberta de si. 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.

Diante da complexidade do contexto apresentado, este artigo levanta as seguintes questões: Como transpor os desafios para cumprir os objetivos do ensino de artes cênicas? Como levar os alunos a apreciar e desenvolver o gosto e o interesse pelo universo artístico? Como, através do teatro, desenvolver e propiciar o reconhecimento de identidades, a reafirmação da autonomia, o respeito às diferenças, a elevação da autoestima dos alunos? Buscando resposta, este artigo apresenta duas experiências teatrais na sala de aula que abriram espaço para a apreciação da arte e da cultura em diversos contextos, tomando como objetivo principal a formação do ser humano, o reconhecimento de si e a conexão com o ambiente interno e externo. Estas duas experiências de baseiam nos seguintes dispositivos:

- A linguagem do cinema como aliado da construção cênica;
- A Lei 10.639, que inclui no currículo oficial da educação a cultura afro-brasileira, pela ótica do teatro fórum, do Teatro do Oprimido

O teatro como arte emancipatória

Quando comecei minha experiência profissional no CE Dom Walmor, eu carregava algumas convicções: 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 jogo teatral consiste em instrumento imprescindível para estabelecer o relacionamento, a percepção de si mesmo e do outro, do espaço que ocupamos e da sociedade onde estamos inseridos; o teatro metaforiza a própria vida, revigora e energiza nossas potencialidades.

Nas salas de aulas do colégio, me identifiquei com a maioria daqueles jovens de pele negra, vindos de uma classe social sem privilégios e sem saber ainda que lugar poderiam (e

deveriam) ocupar na sociedade. Muitos obstáculos históricos já foram vencidos e o negro, ainda que com muitas ressalvas, conquistou acesso a diversos setores. Mas para muitos o sonho, a utopia, a autonomia e uma consciência de suas próprias potencialidades ainda não é um direito a ser conquistado. O ensino de artes cênicas neste contexto se apresenta como uma ferramenta potente para lhes apontar este caminho.

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, ao ato de desatar nós, a 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 no que tange a população excluída e marginalizada, de modo que esta população atinja um patamar de condições dignas e igualitárias de vida. Emancipar hoje requer ampliar o 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.

Por hipótese, uma práxis educacional de caráter emancipatório poderá suscitar sentimentos e desejos de romper barreiras, de buscar a liberdade e, por esse caminho, formar cidadãos autônomos, com protagonismo que futuramente trará benefícios para a própria sociedade onde este sujeito está inserido. Uma educação emancipatória propiciará a visão crítica e a problematização das questões advindas do cotidiano, levando à dúvida sobre o que até ontem acreditávamos certo e inquestionável, pelo exercício do questionamento através de perguntas sobre o porquê, contra o que, a favor de quem, a favor do quê, assim como o próprio pedagogo deve se perguntar cotidianamente sobre o porquê e o como da educação.

Primeiro a liberdade, depois a alegria

Em entrevistas previamente realizadas sobre formas de lazer e entretenimento acerca do Parque Flora, ficou constatado que os alunos do Dom Walmor não nutriam o hábito de assistir filmes nem de ir a cinemas. E na sétima arte estão contidos muitos signos que fazem parte do universo teatral, tais como: a história contada, os atores, a direção, a interpretação, o figurino, o cenário, etc. Assim, depois de assistir ao filme “Os escritores da liberdade”, descobri que muito da 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 partir da exibição de “Os escritores da liberdade” foi possível o desenvolvimento de alguns esquetes relacionados ao filme. As turmas foram divididas em grupos de até cinco pessoas. Cada grupo destacou uma cena que chamara a atenção e escreveu um pequeno roteiro para aquela cena, sempre considerando, **o onde, o quê, e o quem**. A cena deveria ser curta, porém 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

O quê: (cena) 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 a 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.

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...” (RYNGAERT, 1981, p.96-97)

Assim, a utilização do filme “Os escritores da liberdade” como ferramenta metodológica abriu, nos primeiros tempos do ensino de artes cênicas no Dom Walmor, um precioso espaço para a construção de novos paradigmas, permitindo que os alunos, exercitando o pensamento crítico através da arte, pudessem abrir um olhar para dentro de si mesmos e estabelecer uma conexão com o seu exterior, vencendo obstáculos interiores e se tornando os agentes da cena. A linguagem do cinema no ensino de teatro para aqueles alunos se configurou como importante dispositivo na construção de novas possibilidades para o desenvolvimento do jogo teatral na sala de aula.

Ensinar exige alegria e esperança. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a 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).

No intuito de aproveitar o êxito da primeira experiência, apresentei o universo de Charles Chaplin aos alunos, na expectativa de dar continuidade à metodologia em busca do processo emancipatório através das artes cênicas. Considerado o maior gênio do cinema mudo e referência mundial como um artista múltiplo, Chaplin escreveu, dirigiu, produziu e atuou em seus filmes, criando um estilo único caracterizado pelo despojamento, mímica e expressão corporal. Encantou plateias do mundo inteiro com seu personagem Carlitos, porta voz dos excluídos da sociedade, criando uma identificação com os pobres e marginalizados. Esta característica peculiar de Carlitos, além da doçura expressada em seu semblante, sensibilizou e inspirou os alunos através da sua arte. Assim, serviram de estímulos para a criação os filmes

“O garoto” e “Luzes da cidade”. A seguir, quatro exercícios que possibilitaram uma aproximação do universo proposto.

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 atividade foi desenvolver a escuta, a observação, o olhar, a descoberta de sinais exteriores à palavra, e a potência do gestual na comunicação e na construção de personagens, ou em situações diversas da nossa vida. Desenvolvida em três aulas, com turmas do 7º ano e amparada pelo olhar do Carlitos, os filmes foram utilizados como referência para resgate da concentração dos alunos. Em muitos momentos ficou evidente a dificuldade que eles tiveram em falar de si, de se colocarem durante a avaliação. O silêncio interno predomina.

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. 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 acerca das descobertas do espaço, até então inexistentes para os demais.

Para a construção das cenas individuais, novamente o silêncio se estabeleceu como 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, percebem-se cenas muito ricas de gestos, com uma leitura minuciosa dos símbolos. Porém, na etapa seguinte, 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). Este fator está relacionado à inapropriação dos códigos do cinema para a reprodução da cena teatral aliado às dificuldades ainda evidentes em 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.

Teatro negro na sala de aula ou “a professora macumbeira chegou”: a lei na prática

A chegada de uma professora de teatro, atriz e negra nas dependências do Colégio Dom Walmor, desde o início causou preconceitos, estranhamento e uma certa inquietude no corpo discente. O preconceito em relação à cultura negra, praticado em grande parte por aqueles pertencentes a esta etnia, é um dos maiores desafios a serem vencidos no universo escolar, em especial pela escola pública. O povo negro traz em sua história todas as marcas da escravidão, da segregação, do preconceito e do sangue derramado por nossos ancestrais. Porém, diante da hegemonia europeia na história político-cultural brasileira, a cultura do povo negro e a estética negra são relacionados ao “demônio” tão propagado pelas igrejas fundamentalistas. A professora foi reincidentemente chamada de “macumbeira”, em manifestação de preconceito e repúdio às religiões de matrizes africanas, bem como da negação da própria identidade.

Prática recorrente sofrida por muitos educadores no espaço escolar, a depreciação tem momentos sutis ou violentos que explicitam a forte presença do racismo no ambiente escolar. Como eles se percebem negros, ou, como percebem a negritude do outro? E como a arte poderia intermediar esta relação? A auto percepção vem acompanhada do sentimento de inferioridade e da baixa estima, perceptíveis em seus comportamentos, postura e atitudes. Os demais, aqueles 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 o comportamento ditados e regulados pela cultura hegemônica.

Na história de luta da população negra, os processos de educação e reeducação também passam pelo reconhecimento da nossa forma de fazer arte e pelo acesso da população à nossa história através da fruição artística. De modo geral, nossa história é sempre recontada de acordo com a visão do colonizador, 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 a produções cinematográficas brasileiras que nos últimos tempos se interessaram pela cultura vinda das comunidades periféricas.

A implantação da lei 10639/03 levou a algumas ações no âmbito da pedagogia artística que, por sua vez, abriram o horizonte para novos paradigmas de conhecimento, de modo a possibilitar um diálogo que valorize a cultura negra, contando e atualizando sua história, de modo a permitir que o aluno identifique seu próprio contexto e origem social. Durante todo o ano de 2012, o projeto **Que negro é este?** promoveu diversas ações como a exibição de filmes de temática negra, história e confecção de máscaras africanas, contação de histórias da cultura negra, construção de um painel jornalístico (o negro em manchetes “positivas”), oficinas de bonecas negras, oficina de estética negra, palestras e atividades de prática teatral, com técnicas do Teatro do Oprimido.

As imagens selecionadas para o painel jornalístico 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 lembradas pelos alunos. Em todas elas percebia-se o opressor e oprimido, no caso o negro. Assim, a estética do oprimido entrou em cena, para reinventar outras realidades acerca dos preconceitos sociais: *bullying* na escola, violência nas ruas, perseguição no trabalho, exclusão na sociedade 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. 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. E com uma expressiva participação dos alunos depois de toda uma imersão no projeto desenvolvido ao longo deste tempo, bem como o entendimento da problemática da cultura negra na sociedade, e do seu próprio ambiente, foi possível a realização das cenas que relato a seguir.

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 “rzinho” da outra, de lamentação.

2º improviso: Troca-se a 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.

Cena 3 - A menina apedrejada

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. 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 a 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 constatou-se que somente através da consciência e ações estarão instrumentalizados para combaterem 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 têm um papel fundamental.

(...) no teatro-fórum, a personagem do antagonista é fundamental. Entrar no lugar do protagonista e lutar contra um adversário forte é um 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 para lutar, na vida real, contra as opressões que sofre. (TURLE, 2014, p.109)

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 reconhecimento de sua identidade. Através da arte e cultura, produzimos o pensamento sensível, que 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” (BOAL, 2009, p.16).

O ensino e prática do teatro mantêm acesa a paixão pela vida e permitem enxergar a possibilidade de realizar transformações emancipatórias, dentro e fora do seu universo pessoal. Na busca por uma educação humanitária, dialógica e de interação com o educando, alimentada em todo tempo pelos ideais de Paulo Freire e Augusto Boal, fui percebendo como desobstruir os entraves para o desenvolvimento da potencialidade artística no ambiente educacional. Conduzida por esse objetivo, me vali das experiências aqui relatadas para investigar as possibilidades de uma pedagogia de construção de sujeitos autônomos e da emancipação através da arte. Para um desafio tão complexo é preciso aguçar nossa sensibilidade e buscar todos os caminhos que possam diminuir a distância para a efetivação de uma práxis que permita a estes sujeitos um encontro com a arte e a sua efetivação no desfavorável contexto da educação pública. Assim, o cinema, como uma linguagem visual, fonte de vasto material simbólico, permitiu uma grande parceria para a instauração do jogo teatral. E a partir daí várias possibilidades surgiram e se ampliaram para projetos mais abrangentes na construção e afirmação de identidades, do respeito e da valorização das diferenças, para a luta contra o racismo e todas as formas excludentes que ele gera na sociedade. O teatro permite o jogo. E uma vez sabendo jogar, expandiremos este aprendizado para a arte de se relacionar, de somar, de conjecturar; a arte da respeitabilidade, do amor próprio, do amor ao próximo; a arte de viver plenamente para a construção de um mundo melhor. Os caminhos foram abertos.

Bibliografia

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.
- PCN. **Parâmetro Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 6 – ARTES.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Coimbra: Centelha, 1981.
- SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- TURLE, Licko. **Teatro do oprimido e negritude**. A utilização do teatro-forum na questão racial. 1ª. edição. Rio de Janeiro: E-papers / Fundação Biblioteca Nacional, 2014.