



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

ALESSANDRA BARBOSA DA NÓBREGA BIÁ

Entre a aula e o espetáculo:
Processos poéticos de criação em pedagogia do teatro

Rio de Janeiro

2020

ALESSANDRA BARBOSA DA NÓBREGA BIÁ

Entre a aula e o espetáculo:
Processos poéticos de criação em pedagogia do teatro

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós- Graduação em Ensino de
Artes Cênicas da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestra em Ensino de Artes Cênicas

Orientador: Prof. Dr. Daniel Marques da
Silva

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

B576 Biá, Alessandra
Entre a aula e o espetáculo: Processos poéticos de criação em pedagogia do teatro / Alessandra Biá. - Rio de Janeiro, 2020. 175

Orientador: Daniel Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2020.

1. arte. 2. educação. 3. complexo da maré. 4. liberdade. 5. pedagogia das artes cênicas. I. Silva, Daniel , orient. II. Título.



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

**“ENTRE A AULA E O ESPETÁCULO: PROCESSOS POÉTICOS DE CRIAÇÃO
EM ENSINO DO TEATRO”**

por
Alessandra Barbosa da Nóbrega Biá

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Marques da Silva – Orientador

Prof.^a Dr.^a Liliane Ferreira Mundim (PPGEAC-UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Cleusa Joceleia Machado (UFRJ– participante externo)

A Banca Considerou a Dissertação: _____.

Rio de Janeiro, RJ, em 01 de abril de 2020

A melhor forma de experienciar essa dissertação é por formato digital. Além de não gastarmos papel, ela possui uma serie de links que são possíveis de clicar durante a leitura.

“Minha maior obra de arte é ser professor.”

(Joseph Beuys)

Oração da Felicidade

"Que todas as crenças religiosas sejam respeitadas e até mesmo a não crença religiosa

que possamos comungar na crença da humanidade, da diversidade, do bem comum

que seja declarada justa toda forma de amor

que nenhuma mulher seja alvo do machismo estrutural

que a juventude negra não seja alvo do extermínio

que Marias Eduardas não sejam assassinadas dentro da escola

que marquinhos da maré não sejam assassinados indo pra escola

que Marielles possam chegar em segurança em suas casas

que todo agricultor tenha uma terra para plantar

que todo sem teto tenha uma casa pra morar

que os indígenas sejam respeitados nas suas crenças

que as fronteiras acabem e as armas caiam no chão

que a felicidade venha sobre nós, respeitando toda dor e consolando toda lágrima

felicidade de verdade só é possível sob a benção da comunhão.

Amém, axé e o que de mais universal existe: amor"

(Pastor Henrique Vieira)

Em memória de Marcus Vinicius da Silva e tantas outras crianças que foram impedidas de estudar e de brincar pelas ruas e vielas das favelas.

RESUMO

Esta pesquisa relata o desenvolvimento do processo poético de Alessandra Biá junto aos seus alunos, vivenciado entre os anos de 2013 até 2018, na Escola Municipal Professor Paulo Freire localizada no Complexo da Maré, Rio de Janeiro, Brasil. Durante cinco anos tentou-se desenvolver um trabalho cênico que aproximasse o cotidiano da comunidade, do professor, da arte, da educação, tentando desconstruir o papel do professor, do aluno e da aula; de forma a enxergar a escola e a sala de aula como espaço de aprendizagem, liberdade de expressão artística e construção cênica.

Palavras-chave: arte, educação, Complexo da Maré, liberdade, pedagogia das artes cênicas.

ABSTRACT

This research reports the development of Alessandra Biá's poetic process with her students, experienced between the years 2013 to 2018, at the Professor Paulo Freire Municipal School located in Complexo da Maré, Rio de Janeiro, Brazil. For five years, we tried to develop a scenic work that brought the daily life of the community, the teacher, art, education together, trying to deconstruct the role of the teacher, the student and the class; in order to see the school and the classroom as a space for learning, freedom of artistic expression and scenic construction.

Keywords: art, education, Complexo da Maré, freedom, scenic arts pedagogy.

LISTA DE IMAGENS

Captura de tela 1 – Meme	21
Fotografia 1 – Primeira montagem	22
Fotografia 2 – Ana Mae Barbosa	34
Fotografia 3 – Trecho Hélio Oiticica	37
Fotografia 4 – A Fonte, Duchamp	38
Fotografia 5 – Caminhando, Ligia Clarck	40
Fotografia 6 – Joseph Beuys’s Action Piece	43
Fotografia 7 – Professora Biange	46
Fotografia 8 – Ingrid Koudela	50
Fotografia 9 – Naira Ciotti	57
Fotografia 10 – Passeio no Zoológico	71
Fotografia 11 – Paraíso do Tuiuti	73
Fotografia 12 – Paraíso do Tuiuti	74
Fotografia 13 – Sobre a viagem ao Recife	75
Fotografia 14 – Experimentando itens da mala	76
Fotografia 15 – Criança ensinando frevo	77
Fotografia 16 – Crianças dançando samba	78
Fotografia 17 – Pequena apresentação com público	78
Fotografia 18 – Tu vens chegando pra brincar no meu quintal	82
Fotografia 19 – Tu vens chegando pra brincar no meu quintal	83
Fotografia 20 – Viola Spolin	84
Fotografia 21 – A galinha chocada	87
Imagem 1 – Dobradura do Peixe	88
Imagem 2 – Dedoche de borboleta	89
Fotografia 22 – Crianças pintando borboletas	90
Fotografia 23 – Detalhe da borboleta no dedo	91
Fotografia 24 – Crianças brincando de borboleta.....	91

Fotografia 25 – Crianças brincando no patio da escola	92
Fotografia 26 – Crianças brincando no patio da escola	92
Imagem 3 – Dobradura do barco	94
Fotografia 27 – Brincadeira de pato	94
Fotografia 28 – Encerramento da atividade “Marinheiro Só”	95
Fotografia 29 - Encerramento da atividade “Marinheiro Só”.....	96
Captura de tela 2 – Instagram Aluno	96
Fotografia 30 – Peteca I	97
Fotografia 31 – Peteca II	97
Fotografia 32 – Peteca III	98
Fotografia 33 – Brincadeira com folhas I	100
Fotografia 34 – Brincadeira com folhas II	100
Fotografia 35 – Criança com sua flor I	101
Fotografia 36 – Criança com sua flor II	102
Fotografia 37 – Brincadeira de telefone com fio I	103
Fotografia 38 - Brincadeira de telefone com fio II.....	104
Fotografia 39 – Marielle Franco	109
Charge 1 – Morte de Marcus Vinícius	109
Charge 2 – Morte de Marcus Vinícius	110
Fotografia 40 – Ação por Marcus Vinícius no pátio da escola.... ..	111
Fotografia 41 – Ação por Marcus Vinícius no pátio da escola.... ..	111
Fotografia 42 – Ação por Marcus Vinícius no pátio da escola.....	112
Fotografia 43 – Parede de vidro	117
Captura de tela 3 – Página Maré Vive	119
Fotografia 44 – Bruna Silva, mãe de Marcus Vinícius	120
Fotografia 45 – Protesto	121
Fotografia 46 – Grupo lendo fragmento de “Trovoada”.....	122
Fotografia 47 – Reprodução da música “Trovoada”	123
Fotografia 48 – Conversa com o professor Luan Resende	124

Fotografia 49 – Conversa com o professor Luan Resende	125
Fotografia 50 – Conversa com o professor Luan Resende	125
Fotografia 51 - Crianças tocando tambor livremente	127
Fotografia 52 – Criança batucando	128
Fotografia 53 – Criança batuca enquanto grupo faz cena	129
Fotografia 54 – Micro apresentação das crianças da turma	130
Fotografia 55 – Micro apresentação das crianças da turma	130
Fotografia 56 – Micro apresentação das crianças da turma	131
Fotografia 57 – Micro apresentação das crianças da turma	131
Fotografia 58 – Aula de 28 de junho	132
Fotografia 59 – Aula de 28 de junho	132
Fotografia 60 – Aula de 28 de junho	133
Fotografia 61 – Caderno da Fernanda	134
Fotografia 62 – Caderno da Fernanda	135
Fotografia 63 – Jogo corporal na roda de capoeira	135
Fotografia 64 – Almoço pós-ensaio	137
Fotografia 65 – Almoço pós-ensaio	138
Fotografia 66 – Ensaio intuitivo	140
Fotografias 67 a 71 – Crianças sorrindo	142
Fotografia 72 – Pesquisa professora Gisele	144
Fotografia 73 – Pesquisa professora Gisele	144
Fotografia 74 – Turbante	145
Captura de tela 4 – Pesquisas sobre maquiagem	146
Captura de tela 5 – Pesquisas sobre maquiagem	146
Fotografia 75 – Ensaio	147
Fotografia 76 – Ensaio	147
Fotografia 77 – Passeio de ônibus até a Arena Dicro	152
Fotografia 78 – Passagem da coreografia	150
Fotografia 79 – Apresentação na Arena Dicro	152

Fotografia 80 – Instalação Negros Sorrindo	153
Fotografia 81 – Conversa com Bruno Danton	154
Fotografia 82 – Entrega do troféu	155
Fotografia 83 – Grupo dentro do ônibus	157
Fotografia 84 – Grupo aguardando a apresentação	157
Fotografia 85 – Apresentação no teatro Nelson Rodrigues	158
Fotografia 86 – Grupo com integrantes do El Efecto	159
Fotografia 87 – Lanche antes da apresentação	161
Fotografia 88 – Grupo na E.M. Marielle Franco	161
Fotografia 89 – Apresentação do Grupo	162
Fotografia 90 – Apresentação do Grupo	162

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	15
----------------------------------	----

<u>INTRODUÇÃO</u>	17
--------------------------------	----

<u>CAPÍTULO 1: A EXPERIENCIA CÊNICA</u>	21
------------------------------------------------------	----

1.1 - SOBRE FAZER TEATRO	26
--------------------------------	----

1.2- DO TEATRO PARA A PEDAGOGIA OU DA PEDAGOGIA PARA O TEATRO?	27
-------------------------------------------------------------------------	----

1.2.1. DO TEATRO PARA A PEDAGOGIA	29
-----------------------------------------	----

1.2.2- DA PEDAGOGIA PARA O TEATRO	33
-----------------------------------------	----

<u>CAPÍTULO 2: OS LIMITES ENTRE SER PROFESSOR E SER ARTISTA</u>	38
----------------------------------------------------------------------------------	----

2.1- INSPIRAÇÕES ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS	38
-------------------------------------------------	----

2.1.1. AS ARTES VISUAIS	40
-------------------------------	----

2.1.2- A PROFESSORA-PERSONAGEM	48
--------------------------------------	----

2.2 – A SITUAÇÃO PEDAGÓGICA	51
-----------------------------------	----

2.3 - A MINHA LINGUAGEM ARTÍSTICA EM CONSTRUÇÃO	56
-------------------------------------------------------	----

2.3.1- EU? ARTISTA?	60
---------------------------	----

2.3.2- A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABER ARTÍSTICO	61
-----------------------------------------------------------------------------	----

2.4 – O ROTEIRO DE AULA	62
-------------------------------	----

2.4.1- O ROTEIRO	62
------------------------	----

2.4.2- A AULA	64
EXERCÍCIO NÚMERO 01- LIBERDADE	65
EXERCÍCIO NÚMERO 02 - A RODA	66
EXERCÍCIO NÚMERO 03 – UM PEQUENO CAUSO PESSOAL/DEBATE	69
EXERCÍCIO NÚMERO 04 - RECURSOS REESTABILIZADORES	70
2.4.3- PRÁTICAS ARTÍSTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR	73
2.4.3.1. MEU DEUS, MEU DEUS, ESTÁ EXTINTA A ESCRAVIDÃO?	74
2.4.3.2 –AS MÚSICAS- JOGO	82
BOM DIA BOM DIA BOM DIA PRA VOCÊ.	82
ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA	82
2.4.3.4 - EXERCÍCIOS CORINGA	84
TECIDO	84
PING PING POING	86
CONTAÇÃO COM CARDS	87
2.4.3.5- SESSÕES ARTÍSTICAS	88
SESSÃO DO OVO	89
SESSÃO DO PEIXE	90
SESSÃO BORBOLETAS	91
SESSÃO DO ANEL	96

SESSÃO DO MARINHEIRO	96
SESSÃO DA PETECA	100
SESSÃO DA FOLHA	102
SESSÃO DA FLOR DE LOTUS	104
SESSÃO DO TELEFONE COM FIO	105

CAPÍTULO 3: LABORATÓRIO CRIATIVO108

3.1. PRÁTICAS ARTÍSTICAS DO EXTRA-COTIDIANO ESCOLAR .109

3.1.1 TROVOADA109

3.1.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE TROVOADA124

IMERSÃO124

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA127

O BATUQUE DO TAMBOR130

LETRA DA MÚSICA EM 3 IMAGENS PARTE 1132

LETRA DA MÚSICA EM 3 IMAGENS PARTE 2134

POESIA137

A MARÉ TÁ CHEIA IÁ IÁ138

ALMOÇOS E LANCHES140

ENSAIOS INTUITIVOS143

BRINCAR COM CENA E IMAGEM144

FIGURINO, ADEÇOS E MAQUIAGEM146

ENSAIO FINAL149

O DIA DA APRESENTAÇÃO151

A APRESENTAÇÃO	154
INSTALAÇÃO	156
CONVERSA COM EL EFECTO	157
VIVENCIAR A MOSTRA	157
TEATRO NELSON RODRIGUES	158
3.2 –REVERBERAÇÕES	162
MULTIPLICANDO	162
APRESENTAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL VEREADORA MARIELLE FRANCO	162
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	166
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	169

APRESENTAÇÃO

“-Oi gente, vamos fazer uma roda, por favor? (com certo sacrifício, todos fazem a roda) Meu nome é Alessandra Barbosa da Nóbrega Biá, mas muita gente por aqui me chama apenas de Biá ou Tia Biá. Biá é meu sobrenome... Todo mundo aqui tem nome e sobrenome, não tem? (procuro alguma criança com o olhar presente e pergunto) Qual o seu nome? E seu sobrenome?...”

A Biá nasceu na faculdade de artes cênicas, batizada por amigos.

Antes dessa época era apenas Alessandra. Virar Biá fez toda a diferença. Parecia mais sonoro, as pessoas guardavam com mais facilidade e ficavam curiosas para conhecer a pessoa com esse nome.

Biá acabou sendo meu eu no universo artístico, o meu nome artístico. E como o universo artístico nunca estive, para mim, dissociado do pedagógico, quando eu comecei a trabalhar com ensino, levei a Biá para a escola. Percebi que cabia bem na boca das crianças que estavam na alfabetização, que soava mágico, fora do comum e talvez até um tanto íntimo.

Biá quase não é nome de professor.

A aula é nosso grande ateliê, é o espaço onde fazemos nossos experimentos. Naquele espaço lúdico, eu tomo um outro corpo, um outro estágio de atenção. Muito próximo de quem eu sou, mas, ainda assim, distinta. Eu flerto, corro, brinco com as propostas das crianças, com os materiais, com as minhas ideias, com as questões da sociedade e com os elementos artísticos, principalmente, das artes cênicas.

A oportunidade do encontro é o mais importante de tudo. A escola me parece servir apenas para isso.

A sala de aula para mim é lugar de liberdade, de erros, gritos, ideias, danças, expressões, tecnologias e festa.

E a arte sempre se apresenta como um caminho para a educação.

A busca do sentido real a respeito do meu trabalho em sala de aula é o tema desta pesquisa.

Afinal, arte é educação?

INTRODUÇÃO

Eu trabalhei por seis anos dentro de uma escola municipal de primeiro segmento (primeiro ao quinto ano) chamada Escola Municipal Professor Paulo Freire, localizada na Vila do Pinheiro dentro do complexo de favelas da Maré.

Trabalhar dentro de uma favela foi uma escolha. No momento da inscrição do concurso, tínhamos que escolher em qual Coordenadoria Regional (CRE) gostaríamos de trabalhar e eu optei pela quarta coordenadoria de ensino, mesmo residindo no Catete. A quarta CRE tratava das escolas em bairros da zona norte do Rio de Janeiro como Manguinhos, Bonsucesso, Ramos, Olaria, Penha, Penha Circular, Cidade Alta, Parada de Lucas...locais com diversas favelas ao redor. Eu, recém-chegada, provavelmente cairia em uma escola de favela, pois eu já sabia ser de praxe das coordenadorias regionais colocar os novos professores em escolas menos quistas e bem vistas.

E assim eu fui parar na Maré.

Quando cheguei à escola municipal, em 2013, eu havia acabado de sair Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil. Entrei no CCBB, ao final da faculdade, como estagiária e saí como educadora. Por quase três anos estive imersa em um local de educação não formal.

A experiência no Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil com educação não formal foi de extrema importância para a minha formação enquanto artista e educadora, justamente por fornecer estrutura física e pedagógica para que pudéssemos ser artistas, educadores e pesquisadores dentro do espaço cultural.

Havia uma estrutura espacial no CCBB para que nossos trabalhos pudessem ser efetivados. Havia também estrutura para pesquisa e estudos, para reuniões e experimentações artísticas.

Havia também uma cozinha onde comíamos, conversávamos e bebíamos café.

O nosso trabalho consistia em criar atividades vinculadas às exposições para os grupos que recebíamos (escolas, ONGs, apenas visitantes e etc.). Eu trabalhava em um grupo de pesquisa voltado para o ensino da música. Na verdade, entrei neste grupo porque sabia tocar flauta transversa. Gostava de tocar flauta na escola e assim que saí do

Colégio de Aplicação da UFRJ (escola onde estudei do primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio), eu entrei no curso básico de flauta transversa na Escola de Música Villa Lobos.

Eu me envolvi profundamente com o trabalho no CCBB e com o Grupo de Pesquisa em Música. Nele, havia pessoas de todas as áreas: pedagogia, história, teatro, música... Todos educadores e todos com algum interesse na pesquisa musical.

Pegamos uma transição na coordenação pedagógica, que passou das mãos de uma artista, chamada Janis Clémen¹, para as de um coordenador que era apenas artista e não compreendia bem a importância do pedagógico. O legado ideológico de Janis, no entanto, acabou ficando por um tempo na equipe, o que tornou o CCBB Educativo um espaço bastante conturbado. Os colegas que eram mais radicais acabaram sendo demitidos aos poucos e foram trocados por pessoas que nunca haviam conhecido a Janis.

Naquela época, eu tive a experiência de conviver com uma equipe de artistas, de criar junto, em coletivo, e respirar a arte por todos os cantos do meu ambiente de trabalho. Vi a educação e a arte serem nosso mote principal de luta e a pesquisa e criação serem práticas constantes...

Quando eu cheguei à escola tradicional, o processo foi bastante impactante. A escola tinha um grande auditório que era cheio de caixas, pois servia de depósito. Eu percorria as salas para dar aulas. Carregava folhas, papéis, objetos, caixinha de som e afastávamos as mesas para que pudéssemos fazer nossos experimentos.

Eu pegava todas as turmas da escola. Cerca de trinta tempos, trinta turmas. Muito difícil o meu controle de planejamentos e estágios das turmas visto que eram muitas de primeiro ano, muitas de segundo e muitas de terceiro.

¹ Janis Clémen – “Artista educadora, Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes - UFF. Bacharel em Artes Plásticas - FAAP. Licenciada em Arte - Belas Artes SP. Desde 2015 no Instituto Moreira Salles como Supervisora da Área de Educação no IMS Rio até abril/2019 e desde abril/2019 no IMS Paulista e IMS Poços. Coordenou o Programa Educativo do Projeto Travessias da Arte Contemporânea [2011 a 2015]. No Centro Cultural Banco do Brasil - RJ [2007 a 2011], trabalhou nos cargos de arte educadora e consultoria em arte educação, na elaboração de ações experimentais e estratégias de mediação, redação de textos e proposições para material artístico-pedagógico e nos encontros de práticas e reflexões com educadores. Desde 2003 no campo da arte educação, elabora e ministra ações poéticas, oficinas e workshops no campo da arte e mediação em diversos espaços culturais.”

Extraído do perfil LinkedIn de Janis Clémen (<https://br.linkedin.com/in/janisclemen>) em 08 mar.2020

Com algumas exceções, como os professores de inglês e educação física, eu, que anteriormente trabalhava com uma equipe de artistas e educadores, me vi completamente só dentro da escola com a linguagem artística.

Com o tempo e com rasas ajudas das direções da escola, o auditório pode ser aberto e utilizado para as crianças fazerem as minhas aulas. Ainda que com constantes ameaças de ser retirado o espaço e ainda sabendo que há a lei orgânica número 6273 de 2017 que resguarda o espaço dos auditórios para os professores de artes, na minha escola, isso sempre foi conflituoso.

Se antes eu estava imersa em referências artísticas propostas pelo próprio centro cultural, na escola a minha fonte foi se esgotando. Passou a ser necessário caminhar com as minhas próprias pernas. Não havia coordenador pedagógico que se envolvesse com o meu trabalho na escola. Eu era vista como submatéria. Não interessava muito para a Escola o que eu fazia e sim se eu cumpria com os meus horários para não deixar nenhum buraco na grade. O que importava era minha *disciplina*, não propriamente dentro de sala de aula, mas fora.

Por sorte, diante de todas as adversidades e desvalorizações da minha linguagem, eu tinha um trunfo ao meu favor: as crianças e a arte.

A sala de aula e a sala dos professores eram ambientes completamente distintos para mim. A sala de aula me era confortável. Lá eu fechava as portas, com as crianças e criávamos. A sala dos professores, por sua vez, sempre um ambiente de tensão, raciocínios diferentes e embates.

Eu como professora de artes cênicas de uma escola municipal sempre senti a diferença de estar suscitando a arte no ambiente escolar. Nós ainda somos figuras estranhas, diferentes, fazemos roda, nos olhamos nos olhos. Muitas vezes a escola parece não caber na gente com suas regras, filas, silenciamentos e comandos.

A Escola Municipal Professor Paulo Freire ainda se funda nos moldes da educação tradicional e nem de longe fareja propostas aliadas à pedagogia de Freire.

Junto com os estudantes e, um tanto distantes do sistema escolar em que eu estava inserida criamos uma série de aulas, práticas artísticas e talvez uma futura metodologia peculiar e única de ensino de artes cênicas, em que podemos ver a arte

como educação e a educação como arte, sem distinção, quebrando hifens, travessões e possíveis barreiras existentes entre as duas áreas.

CAPÍTULO 1: A EXPERIÊNCIA CÊNICA

“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 própria transformação.”

Larrosa Bondía

Estudei Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro entre 2006 até 2011. Quando eu cheguei à UNIRIO em todas as matérias tínhamos que nos apresentar. Essa apresentação era basicamente uma exposição do seu currículo de artista de antes de chegar à faculdade até o momento: as peças, programas de televisão, figuração, direção que tinham feito etc...

Eu tinha a experiência de estudar teatro dentro do espaço escolar por cerca de seis anos mais ou menos, desde a quarta série do ensino fundamental até o segundo ano do ensino médio – no terceiro ano não tinha artes porque era focado em passar no vestibular, mas ainda assim, tive, dentro da escola, auxílio para passar nos testes de habilidade específica que os exames para artes cênicas pediam. Precisei entrar no mestrado, nesta mesma faculdade em que fiz a graduação, a UNIRIO, para poder entender que o legado que eu trazia da escola talvez fosse um diferencial ali.

Quase ninguém, em 2006, falava que estava na faculdade por conta da escola, até porque, naquela época, ainda tinham poucos professores de artes cênicas dentro das escolas fazendo cumprir a LDB 9394/96 que torna obrigatório o ensino da arte em todas as escolas do Brasil. O Colégio de Aplicação da UFRJ era uma das poucas escolas que disponibilizavam as três linguagens artísticas na sua grade curricular e eu havia estudado lá no período de 1993 até 2005.

Tomei gosto pela arte primeiro porque tive suporte familiar. Em casa, eu tive a possibilidade de ter os meus primeiros acessos à arte, principalmente a arte cênica. Minha infância, privilegiada de certa forma, no bairro do Catete, permitiu que eu frequentasse, quase que cotidianamente, os jardins do Museu da República, local em que, na década de 90, havia muitas peças de teatro, principalmente infantis e eu assistia a todas as apresentações, repetidamente.

Além disso, há de se validar o teatro feito em casa, por crianças, adultos, famílias... O brincar de imaginar, os shows do dia-a-dia. Eu sempre brinquei de fazer

teatro, de fazer show, de fazer festa. Chamava os vizinhos, nos fantasiávamos e embarcávamos na imaginação.

Eu fui incentivada a fazer teatro em casa e também tive o privilégio de estar imersa em uma escola que valorizava as artes e que soube me valorizar enquanto artista cênica, reconhecendo a minha potência, me encaminhando e me dando segurança para seguir por este caminho. Na aula de artes cênicas, eu recebia atenção e elogios da professora. Preciso reconhecer o trabalho de minha professora de teatro na escola, Maria Fátima Novo. Apesar de ter tido aulas de teatro com Geraldo Salvador de Araújo e Andrea Pinheiro, foi Maria de Fátima que me acompanhou na maior parte do tempo e, acima de tudo, me incentivou a prestar vestibular para Artes Cênicas.

Tive também ajuda, para passar no THE, dos alunos de Direção Teatral da UFRJ que estagiavam na escola. Afinal, o fato de o colégio ser de aplicação de práticas pedagógicas estudadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, permitia que nós nos relacionássemos com os estudantes da graduação, o que aproximava a possibilidade para o trabalho com as artes cênicas.

Ao sair da escola, inspirada pelos meus professores e pelos alunos de direção teatral, me senti ilusoriamente preparada para enfrentar a faculdade de teatro. Em 2006 passei para direção teatral na UFRJ e, no segundo semestre do mesmo ano, passei para Licenciatura em Artes Cênicas na UNIRIO. Vivi um pouco do curso de direção teatral na UFRJ, mas me encantei pelos jardins da UNIRIO, onde o teatro se misturava com a música e o murinho da honestidade² se fortalecia. Performances pelo caminho, sons de aplausos, papos informais e intelectuais na Casa da Bruxa, colagem e *stêncil* nas paredes.

A sensação de chegar à faculdade, olhar as cores, as expressões, a natureza, o verde, a montanha, os sons, passar pelo corredor da sala branca e parar para assistir uma aula...

Assistir uma aula.

² Murinho da honestidade- O “murinho da honestidade” fica no jardim do Centro de Letras e Artes (CLA) da UNIRIO e é um local onde os alunos colocam bolos, pastéis e alimentos em geral, para serem vendidos, sem que haja vendedor ou vigilância.

Captura de tela 1. Meme.



ardo
@edoadu

tem uns professor q eh tao bom q
quando acaba a aula da vontade de
bate palma e falar obrigado pelo show
meu parceiro mandou demais

Fonte: internet (2020)

O primeiro lugar em que eu dei aulas foi no *Ponto de Cultura Fazendo a diferença em Paquetá*, em 2009, ainda na graduação. Eu atendia algumas crianças de baixa renda em um lugar chamado Preventório. Elas passavam a metade do dia que não estavam na escola fazendo reforço escolar e brincando no local. Lá era um lugar lindo. Eu tinha uma sala bem grande, porém o lugar era liderado por freiras que acabaram não se interessando pelo meu trabalho ao final do primeiro ano.

Fotografia 1. Primeira montagem, sobre as Lendas de Paquetá



Fonte: Acervo Pessoal (2009)

Permaneci no Ponto de Cultura e mudei de lugar, fui para a Região Administrativa, onde eu não tinha uma sala própria e só a parte de trás do local que era aberta. A ideia era trabalhar com teatro de bonecos, mas eu acabei montando com eles um trabalho sobre José Bonifácio chamado *José Bonifácio não era fácil!*, que foi encenado em 2010, na rua, em frente à casa do próprio ao lado da região administrativa.

Concomitantemente, eu fazia na faculdade uma disciplina de estágio supervisionado em que tínhamos que escolher entre pesquisar o ensino de artes cênicas no hospital, no presídio ou com idosos. Eu, sem dúvidas, quis ir para o presídio. Curioso observar como nossas escolhas artísticas, ainda que inconscientes, do passado, formam o artista que somos hoje.

E tudo parece estar conectado, cíclico, como a roda.

1.1 - SOBRE FAZER TEATRO

Uma vez uma professora de teatro, também da rede municipal, amiga minha da graduação, me confessou sentir falta de *fazer* teatro.

Entendi que ela estava dizendo que sentia falta de um fazer teatral em específico. Ela sentia falta de ser atriz, de estar nos palcos, de ser dirigida por um diretor, de ter um foco de luz, dentre outras coisas que o ensino aparentemente não lhe dava. Para ela, teatro não se *fazia* em sala de aula.

Na Escola Municipal Professor Paulo Freire, eu cheguei a dar aulas para a escola inteira. Dando um tempo de quarenta minutos para cada por semana. Supondo que cada turma possui, no mínimo, trinta alunos, eu semanalmente conseguia viver experiências cênicas com cerca de novecentas crianças. Em qual momento eu não estaria *fazendo* teatro? A meu ver eu estava fazendo teatro o tempo todo, durante quarenta horas semanais.

“- Oi você trabalha com o que?”

“- Eu sou professora de teatro...”

“- Mas você é atriz? Está fazendo peça?”

“- Não, eu trabalho SÓ na escola...”

Algo me dizia que as pessoas entendiam o teatro por um viés único: o dos palcos. A compreensão do fazer teatral, não só por parte das pessoas em geral, como por parte dos próprios profissionais de artes cênicas, partia, absolutamente, da ideia de que fazer teatro seria montar um espetáculo e apresentá-lo.

Mas o próprio nome diz que a *peça* é só uma *peça de teatro*, uma *peça do teatro*. O teatro é bem mais complexo do que uma *peça*. O teatro é um jogo inteiro! A *peça* é um fragmento desse jogo, uma pequena amostragem de um todo complexo que são as artes cênicas que fazem parte do nosso cotidiano.

As relações entre palco e plateia, atuar, dirigir, jogar, pensar teatro e pensar arte parecem fazer parte do cotidiano de todos os seres humanos. Crer que *fazer teatro* é apenas o teatro profissional é limitar a compreensão teatral.

A arte só estaria dentro da escola se fosse comum a todos. Não há dom, não há virtuosismo, a arte é vital, não vivemos sem a cênica, sem o jogo, sem a expressão. É popular, é cotidiano, é de todos, assim como o português, a matemática e a química estão em nosso cotidiano, as artes também ocupam um lugar necessário e existente, dentro de cada um.

1.2- DO TEATRO PARA A PEDAGOGIA OU DA PEDAGOGIA PARA O TEATRO?

A arte e a educação, aliadas, geram complexidades, atritos.

O espaço da educação, das disciplinas e grades, com a entrada das artes no currículo escolar, passou a ser o mesmo espaço que abriga a criação, a liberdade e o efêmero.

A Escola parece que entende os professores de arte como professores de submatérias, ou seja, aquelas que não são tão importantes quanto às matérias mais tradicionais. Eu, ao lecionar no ensino fundamental, fui compreendida como tapaburacos para sustentar o planejamento (ou descanso) dos professores regentes das turmas.

O diferencial está nos alunos. Muitos deles relatam aguardar a semana inteira para vivenciar uma aula de artes. Não só o teatro, mas as demais artes (junto com educação física) comumente são as disciplinas que mais agradam aos alunos, segundo as minhas observações.

Tão pouco importante para a Escola enquanto instituição, mas muito importante para os alunos, as aulas de artes costumam estar sempre abertas às experimentações pedagógicas, à escuta, ao jogo e a um conceito complexo de diversão.

As aulas que são experimentadas e/ou jogadas com o corpo, como as aulas de teatro e de educação física, possuem alguma atmosfera diferente das demais aulas. Há algum tipo de satisfação no estar presente dentro da escola que essas aulas causam e a maioria das outras não. Aprender se transforma em uma aventura. É necessário se jogar no imprevisível, correr riscos.

Ora, se o ambiente escolar é o lugar do conhecido, do acerto, das boas notas, o desconhecido não parece encontrar terrenos férteis na Escola.

Quando se trata de artes, o erro é bem-vindo e o fim talvez não importe tanto. Todos querem acertar, ninguém quer errar, há certa competitividade entre os alunos (que, neste caso, a educação física, muitas vezes, ressalta) ou uma inatividade. Para alguns, a Escola já não faz o menor sentido...vão como robôs, obrigados a estarem em sala de aula sem saber o real porquê de ser criança e estar ali.

O teatro, por sua vez, presentifica tudo. É vivo, é humano, é real, é aqui e agora. A aula de teatro dentro da *grade* curricular naturalmente causa uma desestabilização na escola. São inúmeros os relatos de dificuldades dos professores em lidar com alunos que não estão habituados com a linguagem artística dentro da escola e acham que a aula é “recreio” ou bagunça.

Mas mais difícil e dolorosa ainda é a relação do professor de artes dentro de um sistema escolar que muitas vezes ainda é pautado em moldes tradicionais e retrógrados. Os professores ainda usam velhos sistemas de ensino com cadeiras viradas para o quadro, antes negro, agora branco. Ele, o professor, ainda é o grande transmissor de conhecimento. Ele tem uma mesa destacada do todo, ele está à frente e acima.

Poucas ainda são as escolas que dão o devido valor ao trabalho do professor de teatro e não os reduzem a diretores das famosas “pecinhas” para eventos.

Observa-se também certo preconceito com o profissional do ensino de artes por parte do próprio meio artístico. Aparentemente, quando alguém se torna professor passa a não ser mais considerado um artista. Inclusive muitos pensam que professores

são artistas frustrados, que não deram certo. Muitos também buscam o ensino como uma alternativa fácil para se ganhar dinheiro em um meio tão árduo como o artístico. Estes últimos, dificilmente conseguirão se adaptar ao meio pedagógico, pois não basta ser artista para ser professor.

-Todo professor pode ser artista, mas será que todo artista pode ser professor?

Ser professor de alguma matéria artística é algo mais complexo do que ser somente artista. Muitos de nós, quando entramos na escola, acabamos por assumir características próprias da escola, ser professor e artista às vezes parece não poder coabitar no mesmo corpo. Muitos ainda assumem uma postura verticalizada e distanciada dos seus alunos. Os professores têm dificuldade de desconstruir seus papéis em sala de aula e aprumá-los com o de artista. A escola, por sua vez, também lhes impede com suas agendas, avaliações, rejeições e notas.

A Escola ora parece não ser um espaço propício para a arte, ora parece ser perfeito. A arte indubitavelmente pulsa dentro dos alunos, há sede, há braços, há vontade! No cotidiano dos professores e alunos podemos sentir a arte, ainda que em processos difíceis, confusos e bagunçados, a prática artística facilmente se torna cotidiana dos alunos dentro do espaço escolar.

Infelizmente grande parte dos professores de artes cênicas não compreende a si mesmos como artistas e se acaso compreendem, acham que é só quando possuem o seu grupo de teatro em separado na escola ou quando efetuam direções cênicas com os alunos. O cotidiano da sala de aula em si, raramente é citado como prática artística em artes cênicas.

Vivemos um momento em que a maioria da população não frequenta ou nunca sequer frequentou espaços teatrais. Precisamos, urgentemente, enxergar que o palco é só um pedaço das artes cênicas. A linguagem pedagógica precisa estar tanto dentro da escola quanto nos espetáculos fora dela. Não basta apenas reproduzir um molde inatingível de teatro dentro de sala de aula, mostrando que a arte é algo extra cotidiano, assim como os grupos teatrais e espetáculos precisam se reconectar aos interesses do seu público.

1.2.1. DO TEATRO PARA A PEDAGOGIA

Uma das minhas primeiras inquietações a respeito da relação entre teatro e pedagogia é justamente o fato de o lugar pedagógico do teatro ser aparentemente menor do que o lugar “artístico”. O teatro feito por não atores em espaços cênicos não formais costumam ser locais marginalizados da arte.

Busco aqui encontrar conexões entre o fazer teatral desde o Brasil colônia até os tempos atuais procurando tecer relações entre o teatro e a pedagogia, desconfiada de que talvez nem um nem outro sejam tão distantes, pois se partirmos do momento em que o teatro europeu chega ao Brasil veremos que este já chega com intuítos pedagógicos.

Se partíssemos de uma visão totalmente afro centrada do ensino e das artes cênicas, certamente este trabalho seguiria por outros caminhos, visto que nossa visão de teatro não pode, nem deve ser vista a partir da colonização branca. O Brasil, primeiramente habitado por indígenas, já trazia em si práticas ritualísticas, festas e eventos cênicos que poderiam ser pesquisados como a origem real das artes cênicas e do ensino das artes cênicas. Igualmente percebe-se que na cultura africana danças, rituais, cantorias e rodas eram práticas cotidianas.

Com a chegada dos portugueses no Brasil o conceito de teatro como conhecemos atualmente passa a vigorar. Isso não significa, porém, que o teatro não existia antes. Sim, existia, uma história silenciada que é digna de uma longa pesquisa.

Nesta pesquisa, farei um recorte, enfatizando a tentativa de silenciamento (sem sucesso) por parte dos colonizadores portugueses que, ao chegarem ao Brasil, tentaram brutalmente moldar as culturas indígenas e negras que aqui igualmente habitaram e habitam.

O primeiro registro de teatro aliado à pedagogia no Brasil foi no período colonial através das Companhias de Jesus e dos padres jesuítas que eram os responsáveis pela educação das colônias. Os jesuítas sabiam que o teatro era um bom meio para que os indígenas alcançassem os “bons costumes” e se formassem como cristãos.

A professora Janaína Russef, em sua dissertação de mestrado *A formação permanente do artista-docente* relata as primeiras relações entre o ensino e o teatro na

história brasileira. É possível perceber que o teatro europeu chega como ensino no Brasil de forma educacional, política e religiosa:

A Companhia de Jesus foi fundada em 1540, em um momento em que a Igreja sofria um grande conflito interno com a Reforma Protestante. Um dos movimentos de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante foi a criação da Companhia de Jesus. O objetivo desta ordem religiosa era o de conter o avanço protestante, e para isso utilizou-se de duas estratégias: a educação humanística e a catequização, que ocorria por intermédio das ações missionárias, procurando converter à fé católica os povos das regiões colonizadas. (RUSSEF, 2018, p.13)

Ainda segundo Janaína Russef (2018), a educação, da forma institucionalizada como conhecemos, só se deu cinquenta anos após a invasão dos portugueses às nossas terras. Os jesuítas trouxeram para cá normas e estratégias de ensino e de teatro já desenvolvidas por eles anteriormente na Europa. Este projeto, embasado na formação humanística e literária, tinha o teatro como um de seus braços já que nele era possível fazer relações diretas com o diálogo, a literatura e o humanismo.

O empecilho da linguagem entre os jesuítas e os indígenas tornou a questão pedagógica um pouco mais complexa já que muitas vezes as peças tinham que ser apresentadas em latim, espanhol, tupi ou de alguma forma que os indígenas pudessem entender a informação que estava sendo passada. Para isso, os jesuítas utilizavam da linguagem cênica através de figurinos, penas, cantos e plumas.

As intervenções teatrais do colégio jesuítico acabaram se tornando grandes eventos, fazendo com que o teatro jesuítico virasse uma instituição de caráter formativo: “Deste modo, os jesuítas estabeleceram um compromisso com a cultura em universal, de tal ordem, que muitos dos grandes autores do século: Molière, Lope de Vega, Calderón de la Barca, formaram-se em seus colégios.” (RUSSEF, 2018, p. 14).

Os padres jesuítas se ocuparam dessa tarefa pedagógica até 1759 quando foram expulsos por Marques de Pombal, porém o teatro religioso continuou a ser executado até o século XVII. Nesse período, começaram a aparecer espetáculos chamados pela historiadora Sonia Maria de Oliveira Othon de “semiteatrais” que tinham como objetivo “celebrar os acontecimentos político-sociais, agora por iniciativa da autoridade civil.” (OTHON, 1996, p.3).

Dentre esses eventos, Othon relata espetáculos encenados no Recife e na Bahia durante o século XVII, por negros escravizados. Esses espetáculos eram como procissões, de cunho religioso, musicadas e dançadas. Os negros usavam máscaras e fantasias e atuavam em grandes grupos, com muitos integrantes. Segundo Othon (1996 p. 3), “Um e outro espetáculo tinham a finalidade pedagógica de celebrar e comemorar acontecimentos oficiais, civis e religiosos, próprios da Colônia e seus governantes.”

Durante o século XVIII, o governo passa a recomendar a construção de prédios teatrais para fomentar a produção cênica brasileira, sempre deixando clara a relevância didática do teatro: “tendo em conta o grande valor educativo dos espetáculos e reconhecendo sua necessidade como escola de valor, de política, de moral e fidelidade aos soberanos.” (Cacciaglia *apud* Othon, 1996, p.3).

Assim, em 1760, em Salvador, primeira capital da colônia, é criado o primeiro teatro público brasileiro já que “A vida fastuosa da aristocracia colonial baiana, rodeada por levas de escravos, fomentava-lhe a avidez por espetáculos e divertimentos” (OTHON, 1996, p.3). Desta forma, foi se promovendo a criação tanto de espaços teatrais quanto de espetáculos para entreter e ensinar a sociedade em formação.

Do século XVIII em diante, a prática teatral já estava disseminada pelo Brasil, porém, é no século XIX que surge um teatro assumidamente nacional. Os espetáculos eram comédias em sua maioria inspirados em gêneros como o de revista, operetas e *vaudevilles* e através da ironia ampliavam as questões sociais da época. Os atores faziam com que, através do riso, os espectadores pensassem sobre situações como escravidão, corrupção, moralismo, instabilidade político-financeira dentre outras questões do Brasil na época.

Há também relatos de espetáculos circenses de cunho educativo em Minas Gerais por volta de mil e oitocentos.

A origem do teatro brasileiro é totalmente atrelada às visões pedagógicas e moralizantes. Os espetáculos e manifestações cênicas, segundo relatos, estavam voltados para o ensino da população e totalmente vinculados às questões sociais e políticas das diferentes épocas, ainda que de forma agradável ou divertida: “Assim o teatro é considerado uma ‘escola’ viva de transmissão de costume onde as crianças,

jovens e adultos, ao se divertirem, aprenderiam os ensinamentos por ele veiculados.” (OTHON, 1996, p.6).

O teatro incorpora a sociedade, concorrendo para difundir, questionar e defender nomes, ideais humanos e ideias sociais, ambientar contextos brasileiros e estrangeiros, propagar línguas, linguagens e costumes, trazer à memória lutas, revoluções e conquistas, bem como exercer tantas outras funções pedagógicas relevantes na vida social humana. (OTHON, 1996, p.9)

1.2.2- DA PEDAGOGIA PARA O TEATRO

Quando o teatro passa a habitar o espaço escolar podemos observar com clareza a distinção entre o fazer pedagógico e artístico que até então os espetáculos tratavam de forma intrínseca.

Diante disso, a entrada da arte, da imaginação e da criação na escola, foi um longo processo digno de rejeições e incompreensões que segue em construção:

Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação *omnilateral*, quer dizer, em todas as direções do ser humano (Saviani, 1997) constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou um “luxo” (...) (JAPIASSU, 2001, p.17)

No início do século XX, ainda embasadas nas práticas jesuíticas e aliadas ao modelo positivista de Comte, aparece a primeira estrutura de escola como a que conhecemos hoje: “configura-se, assim, o que se convencionou chamar de ensino “tradicional”: centrado na figura do professor, essencialmente verbalista, apoiado na transmissão de valores através da memorização de saberes e cópia de modelos” (RUSSEF, 2018, p.18).

Neste período, a arte começa a adentrar no espaço escolar através de técnicas de desenho: “o ensino do Desenho era fundamental para o apuro técnico e artesanal de um país que pretendia se desenvolver industrialmente” (RUSSEF, 2018, p.19). O avanço, porém, não vai muito além disso. A Escola também não irá se preocupar com questões

relativas às práticas teatrais, afinal neste período, aparentemente, esse espaço servia apenas para repassar informações.

A partir da segunda metade do século XX é que as mudanças no ensino começam a realmente ocorrer quando se passa a ter uma maior preocupação com a formação do educando: “Não era apenas a abertura de escolas que queríamos, mas, como diziam os livros que nos chegavam, era preciso também alterar nossa pedagogia, nossa arquitetura escolar, nossa relação ensino-aprendizagem, nossa forma de administrar as escolas e a educação em geral, nossas formas de avaliação, nossa psicopedagogia” (RUSSEF apud GHIRALDELLI JUNIOR, 2018, p. 19/20).

A primeira formulação de um método de atividade dramática foi feita por Caldwell Cook em “The Play Way” no ano de 1917. De acordo com Richard Courtney (1980), o papel do teatro na educação escolar só passou a ser conscientemente efetivado a partir das ideias de Jean Jaques- Rousseau e do conceito de educação “pedocêntrica” que colocava a criança como foco principal do processo educativo:

A pedagogia original de Rousseau enfatizava a atividade da criança no processo criativo e defendia a importância do jogo como fonte de aprendizado. Suas ideias encontraram um terreno fértil no movimento Educação Ativa (liderado originalmente pelo professor doutor norte americano John Dewey, da Columbia University). (JAPIASSU, 2001, p.18)

No Brasil, os desdobramentos da Educação Ativa resultaram na Escola Nova, movimento defendido por importantes educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho: “É só com o movimento *Escola Nova* que o papel do teatro na educação escolar particularmente na educação infantil, adquire *status* epistemológico e importância psicopedagógica” (JAPIASSU, 2001, p.20).

A democratização do ensino laico em massa durante o século XX incluiu o teatro como componente importante na formação de jovens e adultos. É possível que a explicação para essa entrada tenha sido por conta das demandas da industrialização crescente e da necessidade de novas invenções:

(...) a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. (...) a livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções. (PONCE apud JAPIASSU, 2001, p.21)

Aparentemente, não foi apenas necessário executar as máquinas, mas foi preciso compreendê-las e criar novas possibilidades para a indústria e designs para os produtos, e assim a inventividade cai no terreno pedagógico.

Enquanto isso, a criança também começa a ser vista de forma diferenciada principalmente por conta dos avanços da ciência e da psicologia. Se antes a criança era entendida apenas como um receptor das informações do mundo, de agora em diante a infância passa a receber mais atenção e cuidado dentro do espaço educacional e sua criatividade e expressão passam a serem estimuladas a fim de formar o cidadão do futuro.

O teatro, por sua vez, aparece como um recurso para incentivar essa criatividade dentro do espaço escolar. Ele, na verdade, sempre esteve vagando nesse espaço desde a idade média através de apresentações, recitais, peças, leituras e espetáculos. O teatro nunca deixou a escola e nem a escola o teatro, porém, nessa época, ele passa a se efetivar enquanto educação, já que passa a estar aliado às questões de expressividade e de desenvolvimento da infância, e não somente como uma apresentação à parte:

A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento de uma educação através da arte (Read,1977), o teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de seu uso exclusivamente instrumental, isto é, como “ferramenta”, “instrumento”, ou “método” para o ensino de conteúdos extrateatrais. Esta nova abordagem de ensino do teatro, essencialista ou estética, fundamentou-se na especificidade da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, e buscou compreender seus princípios psicopedagógicos. O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano – e não apenas a um pequeno grupo de iniciados (profissionais de teatro ou aficionados do teatro amador). (JAPIASSU, 2001, p.22)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1961 (Lei 4.024/61) traz, pela primeira vez, a arte legalmente para dentro do currículo escolar: “A referida lei instituiu, de forma não obrigatória, a disciplina Arte Dramática, voltada especificamente para a linguagem teatral”. (GONH e HANSTED, 2013, p.209). Se a arte dramática sempre esteve rodeando o espaço da escola, em 1961 deu-se o primeiro passo de

reconhecimento da importância de se praticar teatro tanto quanto, quem sabe um dia, aprender matemática.

Segundo Thalita Hansted e Maria da Glória Gohn (2013), eram poucas as escolas que introduziram as artes dramáticas em suas grades curriculares. A disciplina era ministrada em alguns colégios de aplicação (p.209), o que provavelmente deve ter impulsionado o Colégio de Aplicação da UFRJ (escola onde eu estudei e aprendi teatro) a ter aulas de artes cênicas antes de outros espaços escolares.

Logicamente, o caminho foi longo e ainda é. De não-obrigatório, na LDB de 1971 (lei 5.692), o teatro passa a ser obrigatório, porém incorporado à disciplina Educação Artística. Nessa atividade artística (e não disciplina, segundo a lei), todas as linguagens deveriam ser abordadas: teatro, música, dança e artes plásticas, de forma integrada.

Se por um lado foi um ganho a arte calçar o seu espaço na escola de forma obrigatória, por outro, essa integração das disciplinas enfraqueceu a movimentação da arte dentro da escola. Em primeiro lugar, porque a carga horária foi diminuída; em segundo lugar, porque não havia professores aptos para darem aulas das quatro linguagens. Cursos universitários precisaram ser criados para cobrir a demanda de professores de educação artística, mas a qualidade da formação até então era deficiente, pois “(...) muito dificilmente um profissional conseguiria ser tão polivalente, a ponto de dominar com fluência todas as linguagens estéticas.” (GONH e HANSTED, 2013, p.210)

Somando as questões da LDB de 1971 às questões do regime militar brasileiro vigente na época, o teatro acabou caminhando lentamente dentro do espaço da escola, já que “era visto como perigoso inimigo público e que as aulas de Arte Dramática, ministradas em algumas escolas, também não escapavam à desconfiança do regime” (GONH e HANSTED, 2013, p.210), fazendo com que a relação entre arte e educação se fragilizasse na época.

No final da década de 1970, e com o declínio do regime autoritário, retomam-se as pesquisas que unem a arte e a educação, surgem os cursos com suas licenciaturas plenas em separado. Já no início da década de 1980, surge o movimento “Arte-Educação”, liderado pela artista visual e professora Ana Mae Barbosa, que lidera uma

crescente ampliação das discussões e debates em relação a arte e educação, trazendo novas propostas, metodologias e aprimoramentos às ideias de arte e educação:

Os termos arte/educação e arte/educadores(as), hoje utilizados com crescente frequência, são denominações em constante mutação e, como sempre, atrelados a fundamentações conceituais. O termo Arte-educação já era utilizado por Noemia Varela (Azevedo, 2008, p. 247) na década de 1950, quando era então Diretora Técnica da Escolinha de Arte do Brasil. Já o termo arte/educação com

Fotografia 2. Ana Mae Barbosa 1



Fonte: Internet (2020)

barra vem sendo aventado desde meados de 2002 (Frange, 2002, p. 45), por sugestão da pesquisadora Lucia Pimentel com base na linguagem do computador, no intuito de indicar uma relação de pertencimento entre educação e arte (Barbosa, 2005, p. 21). Segundo Ana Mae Barbosa, “Arte/educação é a mediação entre arte e público e o ensino da Arte é compromisso com a continuidade e/ou com currículo [...]”. (NAKASHATO, 2012, p. 15).

A Constituição de 1988 gerou transformações na Lei de Diretrizes e Bases até então vigente e, em 1996, uma nova LDB é sancionada:

A nova LDB (lei 9.394/96) inclui o ensino de arte como “componente curricular obrigatório” nos diversos níveis da educação básica. Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, MEC, 1998), elaborados após a aprovação da referida lei, deixam claro que “Arte” passa a vigorar enquanto “área de conhecimento” no currículo da escola brasileira, a

ser trabalhada por meio de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (GONH e HANSTED, 2013, p.212)

O fato de a LDB de 1996 tratar a arte agora com as quatro linguagens definidas separadamente como áreas de conhecimento e de forma obrigatória dentro do ambiente escolar foi um grande avanço tanto para a arte quanto para a educação. Atualmente, na rede municipal de ensino carioca, por exemplo, os concursos são separados por linguagens e cada uma possui orientações curriculares específicas criadas por pessoas capacitadas para isto. No entanto, não são todas as escolas em que a disciplina é ofertada e, quando isso acontece, é disponibilizada na grade apenas uma das linguagens. Raras são as escolas em que coabitam professores de artes cênicas, artes visuais, dança e música. Raros também têm sido os concursos para preencher as vagas e colocar a LDB por fim em prática. Ainda que haja a obrigatoriedade do ensino das artes dentro das escolas, ter aula de alguma dessas linguagens ainda é visto como luxo.

Em muitas escolas (principalmente particulares), as aulas de teatro são colocadas fora da grade curricular, como cursos à parte, apenas para os interessados e, quando estão na grade, muitas vezes são desvalorizadas e incompreendidas enquanto área de conhecimento.

A relação entre ensino e arte sempre foi existente. Hoje podemos nos basear em uma série de artistas e metodologias que inspiram as práticas dos professores. Não dá para dizer exatamente se o ensino veio do teatro ou o teatro veio do ensino, esses dois eixos estão claramente interconectados durante a historiografia tanto teatral quanto do ensino. Desde as práticas ritualísticas e passando pelos espetáculos, pode-se dizer que o ensino é quase indissociável ao teatro e que, aparentemente, ambos caminham juntos.

Quando o teatro vai para a escola, ele se torna parte do dia-a-dia da formação de um ser humano; ele vira prática, vira treino constante. O ato de ensinar e aprender é um movimento por si só e o teatro atrelado a isso sempre foi jogo, ação, execução, corpo e pensamento.

O teatro entrar na escola é o mesmo que entender que ele faz parte da nossa vida, assim como qualquer outra matéria que temos que aprender para poder saber o mínimo sobre estar em experiência neste planeta, é necessário praticar teatro para poder existir, lidar consigo e com o mundo. A simples arte de olhar e ser olhado, a arte do “ao vivo”,

que não necessita de mais nada além do ser humano. O teatro nada mais é do que um estudo profundo do *ser* humano.

CAPÍTULO 2: OS LIMITES ENTRE SER PROFESSOR E SER ARTISTA

“O teatro pode ser praticado mesmo por quem não é artista, da mesma maneira que o futebol pode ser praticado mesmo por quem não é atleta.”

Augusto Boal

2.1- INSPIRAÇÕES ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS

Desde a graduação, passei a estranhar como o profissional do ensino das artes cênicas é visto em relação a um bacharel em atuação por exemplo. Eu sentia que no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UNIRIO, onde eu estudei, havia diferenciação entre *fazer* teatro e *ensinar* teatro, como se ensinar não fosse o mesmo que fazer.

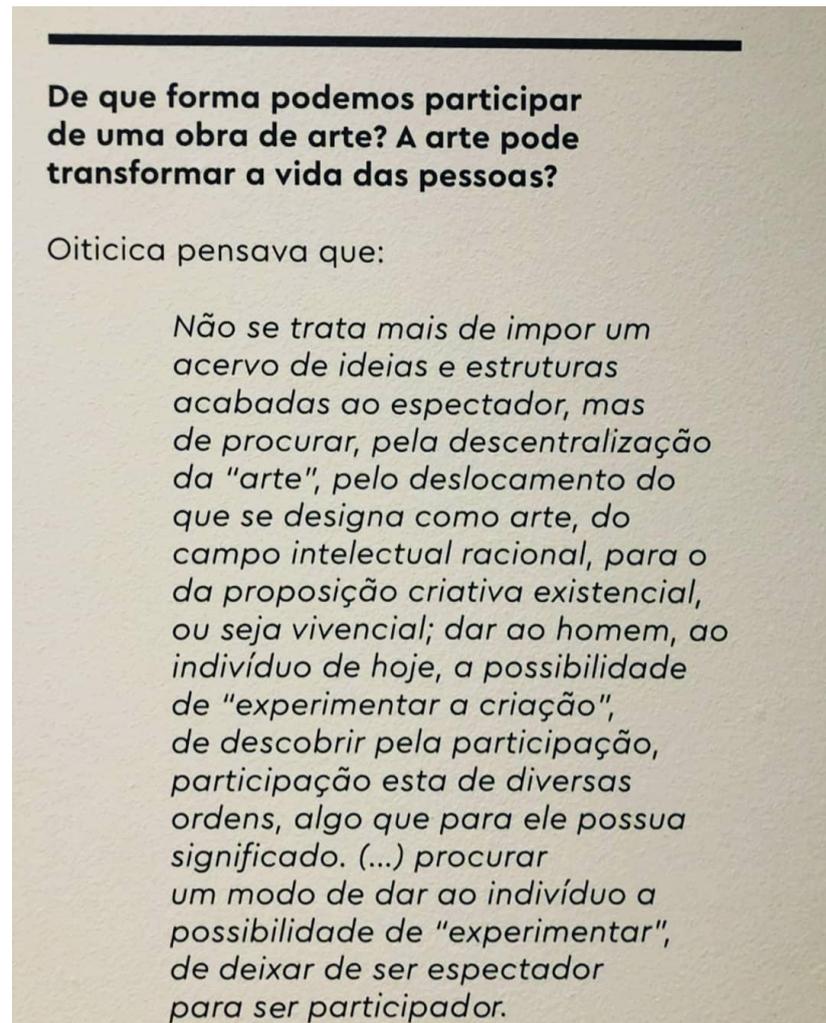
Com o passar do tempo eu percebi que as fronteiras entre estar em sala de aula e estar em qualquer outro espaço cênico poderiam ser tênues ou, até mesmo, não existir.

Na esfera do ensino do teatro, esse professor pode ser visto através da aplicação de aulas teóricas, mas também em aulas práticas, quando o professor assume o “papel” do diretor de cena, dando o texto para os alunos decorarem, marcando a cena para posterior apresentação e os tratando como marionetes. Não é por ser prática que a aula não possa assumir o caráter professoral.

Diferente do professor de artes cênicas, o artista cênico da sala de aula da contemporaneidade, além de dominar as artes cênicas, domina uma linguagem muito específica para entrar em contato com as pessoas: a performance docente.

2.1.1. AS ARTES VISUAIS

Fotografia 3. Trecho Hélio Oiticica



Fonte: Acervo Pessoal

Recorrerei aqui às artes visuais para fazer uma analogia com as artes cênicas, justamente porque é preciso questionar a delimitação entre as artes, principalmente na contemporaneidade, quando a performance se apresenta enquanto uma linguagem contemporânea que une as outras linguagens.

O fato de, em 1917, o francês Marcel Duchamp ter colocado a obra *Fonte* em uma galeria de arte, tornou a definição de “o que é arte” extremamente complexa:

Antes de prosseguir, gostaria de esclarecer o que entendo pela palavra “arte” – sem, certamente, tentar uma definição. O que quero dizer é que a arte pode ser ruim, boa ou indiferente, mas, seja lá qual for o adjetivo empregado, devemos chamá-la de arte, e arte ruim, ainda assim, é arte, da mesma forma que emoção ruim, ainda é emoção. Por

consequente, quando eu me referi ao “coeficiente artístico”, deverá ficar entendido que não me refiro somente a grande arte, mas estou tentando descrever o mecanismo subjetivo que produz a arte em estado bruto – à l'état brut – ruim, boa ou indiferente. (DUCHAMP in BATTCOCK, 2004, p. 73)

O artista dadaísta inscreveu o seu trabalho que nada mais era do que um mictório ou urinol exposto na Associação dos Artistas Independentes de Nova York, junto a outras obras de arte.

Fotografia 4. *A fonte*, Duchamp (1917)



Fonte: Internet (2020)

Conceitos como *ready-made*, no qual o artista pega algo que já está pronto e apenas o transpõe para um espaço/tempo/olhar artístico, tornando a definição de arte e de ser artista cada vez mais complexa:

O ready-made – gênero introduzido na História da Arte por Marcel Duchamp – mostra-se como um passo adiante tanto no sentido do abandono do quadro como na direção do abandono da peça de escultura tradicionalmente moldada, talhada ou mesmo construída pelo artista. Duchamp propõe, com diversos de seus ready-mades, a substituição do trabalho tradicional de feitura da obra de arte pela apropriação de objetos industriais ou objetos prontos, já encontrados

de antemão pelo artista em outros ambientes externos ao espaço de arte. Com isso, introduz-se uma série de novos questionamentos no âmbito da conceituação de Arte. A arte não precisaria mais depender diretamente do trabalho artesanal do artista – não precisaria ser fruto deste trabalho prévio de concretização da obra através do pintor ou escultor – e neste sentido o artista poderia deixar de ser um artesão para se tornar um artesão, um inventor – em uma palavra: um intelectual puro. (BARROS, 2014, p.78)

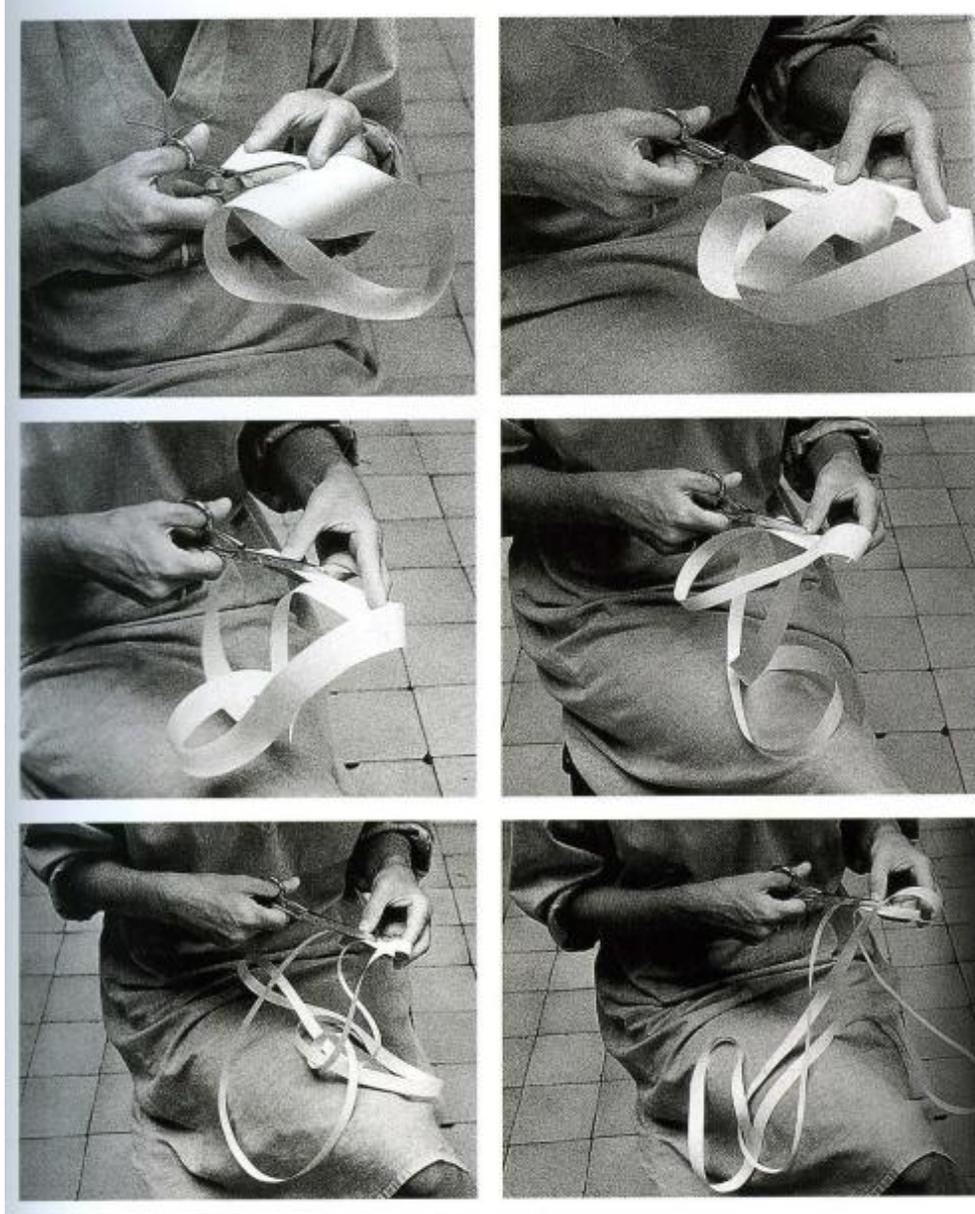
Desde então fica cada vez mais difícil distinguir o que é arte cênica, o que é arte visual, o que é arte sonora, o que é música, o que é expressão corporal, o que é dança e o que é vida.

Trabalhos como *Caminhando* (1964), de Lygia Clark, que pode ser feito por qualquer um em qualquer momento, bastando tesoura e papel, questionam o lugar do artista e do espectador, colocando o público para fazer a obra de arte no exato momento em que ele está na galeria.

Por volta de 1964, Lygia Clark se voltou para a ampliação sensorial do público com a obra. *Caminhando*, na qual o papel do artista é mesclado com os participantes, que interagem na construção do objeto, da obra em si. A partir de então, ela se classifica como não artista graças ao privilégio dado à atuação de seu público, que construirá uma nova obra de arte por meio de suas sensações.

Na faixa de papel denominada Moebius, Clark também tem a intenção de que, ao cortá-la, o sujeito percorra um espaço contínuo que não apresente frente, verso, avesso ou direito; não há ali um ponto de partida e outro de chegada; não existe um fim previamente determinado para o qual devemos seguir (Milliet, 2009). *Caminhando* é uma instrução gráfica composta por várias imagens: as de um corpo sentado cujas mãos cortam e recortam a fita de papel que se alonga, afina-se e embaraça-se no colo da mulher da tesoura: ‘espaço-tempo novo, concreto’. (CLARK, 1980, p. 25)

Fotografia 5. Caminhando, Ligia Clark (1964)



Fonte: Internet (2020)

Abro esta dissertação com uma frase de Joseph Beyus, artista multimeios, que fazia desenhos, esculturas, dava aulas, performava, escrevia e atuava politicamente. Beyus criou o que podemos chamar de *conceito ampliado de arte* que nada mais é que expandir as compreensões da arte para além de seu conhecimento óbvio ampliando as suas questões para o cotidiano e para questões sociais. Dessa forma, Beyus transcendia esses limites, entendendo, por exemplo, a sua obra como uma aula ou suas palestras e oficinas como obras de arte:

(...) a partir da década de 1970, o artista queria ir mais além introduzindo uma visão de arte expressa em todas as áreas da vida humana (*Conceito ampliado de arte*) que agiria assim mais diretamente "dentro" dos indivíduos, ou seja, o trabalho de arte poderia conscientizar as pessoas de que cada ser humano é um ser criador em potencial e com capacidade de usar esta potencialidade para moldar a sociedade em que vive. (ROSENTHAL, 2011, p.111)

O conceito ampliado de arte percebido por Beyus dialoga diretamente com o trabalho em sala de aula e sobre isso, Dália Rosenthal (2011) diz:

A partir da década de 1970, seus trabalhos passam a buscar constantemente uma "via pública", ou seja, realização de projetos públicos que agiriam diretamente no organismo social através da união da arte com atividades políticas e educativas.

Quanto mais Beuys se convencera de que seu trabalho deveria caminhar na direção de uma atuação social mais direta, mais os seus interesses se convergiam para atividades de cunho político e educacional que instigam sem uma reflexão dialógica acerca de conceitos como liberdade e criação. (p.112-113)

Portanto, fica difícil distinguir nas práticas artísticas de Beyus, pós 1970, o que é arte, o que é vida e o que é ensino, pedagogia ou política, pois o artista via a própria educação como forma de fazer artístico. Beyus dizia, com veemência e convicção que “TODO SER HUMANO É UM ARTISTA” (BEYUS *apud* ROSENTHAL, 2011, p.114) e que a sociedade só iria mudar de fato quando as pessoas se percebessem enquanto artistas e, portanto escultores/arquitetos sociais.

A ligação da arte de Joseph Beyus com a educação era tão intensa que, em 1971, ele cria a Universidade Livre Internacional (FIU). A decisão se dá quando ele é demitido da Academia de Arte Düsseldorf, onde dava aulas de escultura. Após discordar da reprovação de alguns alunos que não foram considerados artistas, ele invade o escritório da administração e acaba por ser desligado da instituição. A FIU era pautada na vida e no interesse dos próprios alunos: “Essa academia era vista como um local vivo, onde era possível discutir os vários problemas reais da vida e como o potencial de criação de cada um poderia ser introduzido nesse cotidiano.” (ROSENTHAL, 2011, p.115)

Para o artista, a relação entre professor e aluno também precisava ser reformulada e em relação a isso ele experimentava:

A comunicação ocorre com a reciprocidade e nunca pode ser vista como meio de apenas uma via - do professor para os aprendizes. O professor troca igualmente com os estudantes. E assim, em todo o tempo e em qualquer lugar, e em qualquer circunstância interna ou externa, entre todos os tipos de habilidade, no local de trabalho, instituições, na rua, nos círculos de trabalho, grupos de pesquisa e escolas. As relações: mestre/pupilo, transmissores/receptores são relações oscilantes. Os modos para se alcançar isso são múltiplos, correspondendo às variações entre indivíduos e grupos” (ROSENTHAL, 2006, p.115)

Justamente pelo meu trabalho ser em área de risco, este trecho do artigo da Dália Rosenthal a respeito do Manifesto criado por Beyus e Böll para a Universidade Livre Internacional, me chamou atenção:

Esta criatividade, imaginação e inteligência, dentro da sociedade de consumo, não estão articuladas e nossas expressões são impedidas, assim nos tornamos indivíduos maus, prejudiciais e perigosos, (...) buscando uma saída na corrupção e na criatividade criminal.

O crime pode nascer do aborrecimento, da criatividade inarticulada. (ROSENTHAL *apud* DURINI, 2006, p.116)

Sobre a divisão de disciplinas, segundo Rosenthal (2006), a FIU permitia que o conhecimento pairasse por todas as direções: “Outro fator importante desse novo sistema educacional diz respeito ao fato de que os pensamentos não seriam divididos em departamentos ou disciplinas individuais e seria permitido que a arte se desenvolvesse livremente em todas as direções.” (p.116)

Conceito ampliado de arte, a arte deveria ser direcionada para o trabalho humano, ou seja, para estimulação da criatividade humana no desenvolvimento de qualquer trabalho, para que "todo ser humano seja um artista". (ROSENTHAL, 2006, p.117)

Todos deveriam sair da escola se sentindo artistas....

Fotografia 6. *Joseph Beuys's Action Piece. 26-6 (1972)*



Fonte: Internet (2020)

Desde os primórdios do teatro grego que se sabe que a arte da cena tem esse valor, tem essa função social que é a responsabilidade de comunicar. O artista de sala de aula é um excelente comunicador que não se satisfaz em depositar informações nos alunos. O artista da sala de aula trabalha com o empoderamento do corpo e da voz, ele faz com que o outro se sinta à vontade para falar, para fazer e para ser. O que resulta dessa arte é sempre uma construção do todo. O artista da sala de aula não tem preocupação de obter reconhecimento para si, ele abdica do seu reconhecimento enquanto artista até porque sua arte precisa envolver o outro, ela nunca é realmente sua.

Aqui no Rio de Janeiro, na UNIRIO, os alunos de licenciatura ainda tendem a se sentir menosprezados dentre os outros estudantes, considerados os “artistas” da classe. Esse ponto de vista, a meu ver, ainda é limitado e retrógrado porque exprime uma visão unilateral das artes cênicas na qual o único lugar legitimado do teatro seria o palco. O que seria do teatro se não existissem, hoje, quase 300 profissionais praticando artes cênicas com os alunos dentro das escolas municipais cariocas? Eu não conseguiria

mensurar a quantidade de trabalhos artísticos que são produzidos dentro da rede municipal de ensino.

Temos ainda a rede privada, projetos, ONGs... ou seja, muita gente fazendo arte dentro de espaços pedagógicos sem ser legitimada como arte!

Talvez hoje o professor de artes cênicas e seus alunos sejam os grandes alimentadores da arte. Segundo minha experiência, a aula de artes cênicas é uma das mais queridas da escola, as crianças e jovens tem gosto de viver esse momento e isso é quase unanimidade entre os professores, sejam eles artistas ou não. Fato é que a maior parte da nova geração, se for apresentada ao teatro irá minimamente ficar curiosa e interessada, não talvez por fazer, mas por ver ou pensar teatro.

Essa forma de enxergar o ensino do teatro pode ser percebida em nível nacional, investigando, por exemplo, o trabalho desenvolvido pelo professor Roberto Ives de Abreu Shettini, na Universidade do Sudoeste da Bahia, em Jequié, e observando o seu movimento como professor de artes cênicas do curso de graduação em licenciatura de artes cênicas e exposto em sua pesquisa de doutorado sobre jogos performativos *O marujeiro da lua: jogos performativos: política, poética e espetacularidade na formação de professores de teatro e de dança*, escrita em 2013; percebo muito mais clareza na formação do professor de cênicas como artista sem que haja lacuna entre os dois.

O performativo como o estudo do “comportamento performativo”, ou seja, o modo como o ser humano constrói esteticamente no cotidiano uma identidade para se relacionar com o mundo. O performativo seria um rastro de performance. O traço que mantém acesa a chama da sedução a partir da espetacularização, da atração, da sedução estética. A performatividade é o traço espetacular, a busca da espetacularidade que pode manifestar-se no vestir-se, no comportamento, no modo de andar, na escrita, na fala, na vida, no jogo. Nesse sentido, o termo “performativo” adequou-se plenamente ao título do sistema de jogos com que trabalho, face ao fato de que a minha busca, como artista, como professor e encenador no trabalho com os jogos, é a de “pescar” imagens, sons, formas e sentidos que emergem dos mais variados jogos. Pescar o performativo no jogo. O performativo é encontrado no jogo quando as diversas ações revelam-se produtoras de efeitos com valor de força, de diferenciação expressiva, cênica. Segundo Féral o performativo afasta-se do dramático, da ideia de uma narrativa linear dotada de sentido e limitada para aproximar-se da construção de uma obra multimídia, interdisciplinar. (SHETTINI,2013, p.48)

É importante mudarmos os nossos pontos de vista e nos esforçarmos para perceber a potência que é o trabalho do artista de sala de aula e reconhecer que ele é tão artista quando o artista de rua ou do palco. A arte cênica possui esse leque de variedades

e cada um se enquadra no que se sente mais confortável, inclusive, transitando entre as tantas possibilidades.

É preciso dissolver as fronteiras para nos fortalecermos enquanto arte. A arte já é marginalizada por si só, se nos automarginalizarmos dentro de nós mesmos a tendência é que nos enfraqueçamos. A arte da cena não se faz sozinho, essa arte é essencialmente humana, feita de humanos, para humanos.

2.1.2- A PERFORMANCE DOCENTE

“Todo jogo pode servir, desde que acione uma das três dimensões: gere aprendizado da cena, gere cena, seja cena.”
(SHETTINI,2013, p.60)

As minhas primeiras inquietações sobre o ensino das artes cênicas começaram a aparecer dentro da UNIRIO durante a graduação. A primeira vez que dei uma aula foi na matéria Metodologia do Ensino do Teatro, ministrada pela professora Carmela Soares³, e lembro que recebemos na faculdade um grupo de crianças da Escola Municipal Minas Gerais que fica em frente a faculdade, na Urca. Não me recordo quais eram os exercícios, mas sei que ao término da aula eu estava esgotada e comentei com a professora sobre esse desprendimento de energia diferente ao estar na posição de professora. Como se fosse necessária uma energia atípica para dar conta daquele grupo ou como se eu assumisse algum outro papel que não era exatamente eu no meu dia-a-dia.

Dar aula era um pouco mais cansativo do que simplesmente ser. Exigia presença, atenção, olhar, escuta extremamente atenta, agilidade de raciocínio dentre

³ Carmela Soares- “Possui doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2016). Atua como coordenadora da disciplina Teatro e Educação no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, modalidade a distância. É professora adjunta do departamento do Ensino do Teatro - Escola de Teatro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -UNIRIO. Foi coordenadora do Curso de Teatro - Licenciatura da UNIRIO, no período de dezembro de 2016 a dezembro de 2018. Coordena, os projetos de extensão universitário: Corpocasa: o cuidado de si no envelhecimento e Teatro Renascer. Desenvolve pesquisa científica no campo do teatro em comunidade, mais especificamente na vertente do Teatro de Reminiscência, com o foco na memória, teatro e envelhecimento. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro-educação, pedagogia do teatro, teatro de reminiscências e educação a distância.”

Retirado de: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/carmela-correa-soares> em 08 mar.2020

algumas outras coisas que Márcia Pessoa Dal Bello e Gilberto Icle no texto *Pode o professor ser um performer?*, escrito na 36ª Reunião Nacional da ANPEd em 2013 , relatam como performance docente:

A noção de performance docente aqui estudada aduz a ter um corpo que se relaciona com o aluno, mesmo quando o professor não está dizendo diretamente o que ele tem que fazer. Trata-se de uma performance que se instala no corpo. Ela supõe, para esses professores, ser um corpo vivo que se relaciona com outros corpos vivos. (ICLE e BELLO, 2013, p.6)

Outro momento, também vivido durante a graduação, foi na primeira Semana do Ensino do Teatro, na qual recebemos a professora e pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral⁴, conhecida como Biange.

Fotografia 6. Professora Biange



Fonte: <https://noticias.ufsc.br/2004/06/integrantes-da-oficina-de-teatro-para-adolescentes-da-ufsc-vao-a-congresso-internacional-no-canada/>

⁴ BIANGE: Licenciada em Letras - Alemão e Português, pela Universidade de São Paulo (1973), mestrado pela Escola de Comunicações e Artes pela Universidade de São Paulo (1984) e doutorado em Philosophy Of Art Drama In Education - University Of Central England (1994). Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina. Desenvolveu pesquisas nas áreas de impacto e risco no ensino do teatro, análise da recepção em drama, e, atualmente "O Jogo da Interpretação: subjetividades em cena e criação em grupo". Bolsista de Produtividade e Pesquisa CNPq. Informações coletadas do Lattes em 01/02/2020

Ela foi a facultade para dar uma oficina a qual tive a oportunidade de participar sobre o seu livro *Drama como método de Ensino* (2012). Nesta oficina, ela apresentou o seu método que se baseia em: um *contexto* (que tem a ver com a realidade dos participantes); um *pré-texto* (que seria o ponto de partida do processo dramático) e um *professor-personagem* (que seria um mediador entre o grupo e o processo, propondo desafios e obstáculos).

Lembro que em nosso jogo, o pré-texto estava ligado a um ambiente científico e havia uma série de objetos, como pergaminhos e baús, que estimulavam a criação. Biange se caracterizou com um lenço no pescoço, colocando-se também como personagem, entrou no processo junto com o grupo.

Neste encontro, o que me interessou foi a atmosfera da aula, diria eu que criada pelo *professor-personagem* de Biange e seus estímulos criativos. Aquele encontro, que ela chama de *episódio*, em si, já me parecia ser uma experiência, um acontecimento cênico, uma prática artística. A professora nos mostra em seu livro a importância de dar ênfase ao processo de criação em vez de priorizar o fim ou a montagem final:

A ênfase no processo, tanto pelo professor quanto pelo diretor teatral, tem como objetivo lembrar que em qualquer tipo de atividade dramática a preocupação com a dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados, quer da linguagem cênica devem estar presentes. (CABRAL, 2012, p.17)

Ela aponta ainda que os processos artísticos, sejam em sala de aula, sejam fora dela, possuem uma dimensão pedagógica e traz uma perspectiva que atrela ou até mesmo iguala o fazer artístico ao pedagógico:

A constatação fundamental aqui é que as dimensões artística e educacional alimentam uma à outra - o desempenho artístico será tanto melhor quanto maior for o conhecimento adquirido sobre os conteúdos e as formas subjacentes ao processo dramático; o valor educacional na experiência na escola será tanto maior quanto melhor for o resultado artístico alcançado. (CABRAL, 2012, p.17)

O que me tange, na verdade, no trabalho da Biange é a ênfase no processo de forma a compreender que cada momento de encontro ou *episódio* possui um valor artístico e de aprendizagem significativos em si. O que me conforta em seu trabalho artístico é a não distinção entre a arte, a educação e a vida. A prática artística está

acontecendo no exato momento da aula. Quem entra no jogo cênico pode assumir diversos papéis, assim como o professor-personagem.

Roberto Shettini traz uma ideia semelhante ao professor-personagem de Biange em suas práticas artísticas e de forma análoga, ele denomina a sua própria figura em cena como professor/juiz, aquele que tem controle do tempo, carrega um apito, joga com a trilha sonora e compõe ao mesmo tempo com o coletivo:

O professor/juiz deve criar códigos para estabelecer comunicações diversas no jogo. Sinais de início e do fim de uma sessão, por exemplo, são imprescindíveis para orientar o tempo do jogo. Costumo sinalizar o tempo com um apito, levando em consideração que o apito que marca o final do jogo costuma ser um aviso de que o jogo deve se encaminhar para o fim, e não de que é o fim do jogo, para que a sessão não termine abruptamente. De mais a mais, o professor/juiz tem ainda como responsabilidade o trabalho com a trilha sonora do jogo, bem como a intervenção como atuador/performer. A relação do juiz com o Jogo de Composição e o time vai sendo construída de modo muito moroso e ao longo do tempo, de elaboração lenta. Códigos podem ser criados para as mais diversas intervenções do juiz na encenação, seguem alguns exemplos: “mudar o rumo da improvisação” – o juiz faz uma música específica soar; “mais/menos intensidade” – o juiz faz uso de placas; “cometeu uma falta, abandone a proposta” – o juiz projeta uma imagem previamente acordada. O juiz acaba sendo um dramaturgo e encenador do jogo atuando em real time. (SHETTINI, 2013, p.75)

Podemos observar diante desses exemplos que a performance do professor em sala de aula pode ser vista de forma bem mais ampla e complexa do que apenas através da relação direta ensino-aprendizagem/professor-aluno.

2. 2 – A SITUAÇÃO PEDAGÓGICA

A pedagogia do teatro ou “a situação pedagógica”, como escreve Gilberto Icle (2009), está em uma série de processos artísticos nas artes cênicas e foi impulsionada por estudos da pedagogia do ator sugeridos por Stanislavski, Bertolt Brecht e Augusto Boal e que posteriormente se transformaram em uma pedagogia teatral.

A *situação pedagógica* que Icle aponta diz respeito às inclinações cênicas que começaram a surgir durante o século XX e que passaram a priorizar o aspecto pedagógico do teatro ao invés do espetáculo:

Nesse sentido, o teatro tem se apresentado sob a forma pedagógica em ambientes tão diferentes quanto empresas, igrejas, associações, ONGs,

escolas, presídios, hospitais; o que quer dizer que a forma privilegiada de sua presença, com vistas a esses processos de humanização não é o espetáculo, mas a situação pedagógica. (ICLE, 2009, p.2)

Seguindo esse ponto de vista, o teatro passa a se interessar não apenas pelas práticas do ator, mas pelas práticas teatrais em geral, utilizadas em diferentes ambientes e com objetivos diversificados. Na verdade, segundo Gilberto Icle, a pedagogia do teatro surge da pedagogia do ator:

Vemos, assim, a passagem da Pedagogia do Ator – como intenção e prática de melhorar a eficiência da atuação no seio dos espaços criativos e inventivos do teatro no século XX –, para a Pedagogia Teatral – como urgência de humanização dos sujeitos na vida contemporânea, por intermédio das práticas teatrais. (ICLE, 2009, p.3)

O ator e diretor teatral russo Constantin Stanislavski foi um dos precursores da pedagogia do ator que pode ser compreendida como um marco para a pedagogia do teatro, pois pela primeira vez separa o teatro do espetáculo: “Talvez a ideia – ou mesmo o marco histórico – que faz da Pedagogia Teatral uma prática coletiva e social tenha sido a divisão, ainda que parcial e virtual, no trabalho de Stanislavski, entre teatro e espetáculo. A Pedagogia Teatral parece ter sua origem – embora não possamos falar em início – exatamente aí.” (ICLE, 2007, p.3)

O diretor alemão Bertolt Brecht, por exemplo, se utilizava da pedagogia para a construção de textos e, inclusive, escreveu uma série de peças nomeadamente didáticas para serem encenadas por alunos ou crianças. Sobre ele, a pesquisadora e professora Ingrid Koudela ressalta: “Brecht, enquanto produtor literário, é pedagogo, como produtor de diversão não esquece nunca de ser didático, e como produtor de arte, participa da produção da sociedade” (KOUDELA, 2007, p. 12).

Fotografia 8. Ingrid Koudela, referência importante no ensino de artes cênicas brasileiro



Fonte: internet (2020)

É visível que a prática artística de Brecht não se dissociava da prática pedagógica ou tampouco ele a colocava em um lugar diferenciado, muito menos, subalterno ou inferior. Na realidade, Brecht começa a escrever suas peças didáticas durante o período da República de Weimar, entre 1919 e 1933, período em que o

nazismo crescia exponencialmente. Em contrapartida, uma série de festivais musicais inspiravam Brecht a novas experimentações no campo das artes cênicas:

Estes festivais propiciaram experimentações artísticas que faziam uso de diversos aparatos técnicos e envolviam grupos de corais, teatros escolares, operários e sindicais, com fins de desenvolver novas formas de atuação política, tendo como base a mudança nos meios musicais e teatrais. (GONÇALVES, 2016, p.167)

A questão da arte como mercadoria era colocada em cheque nesses festivais nos quais se objetivava questionar o papel da arte na sociedade, retirando o valor mercadológico do teatro e transformando-o em um experimento de mundo, como em sua tese de doutorado *A “Didática” nas peças didáticas de Bertolt Brecht: ensino em cena* a professora Natalia Gonçalves disse:

Na estética brechtiana se propõe a alteração da função social do teatro, aproximando-o dos fins próprios aos estabelecimentos de ensino para que ocorra a concretização do teatro próprio aos homens da era científica, segundo o qual a diversão, o conhecimento, o exercício do pensamento dialético e a intervenção no meio social são os alicerces da formação e atuação dos homens. (GONÇALVES, 2016, p.169)

O que eu compreendo da experimentação de Brecht na educação é que, para ele, era urgente a experimentação de práticas pedagógicas, bem como a retirada do teatro do eixo mercadológico como alternativa para uma nova construção social.

A partir disso seria interessante pensar no teatro feito dentro da escola como um teatro fora do contexto mercadológico da mesma forma que os professores de teatro se reconhecessem como essas figuras que gostam de atuar fora do mercado da arte, sentem prazer, necessidade e urgência de criar neste contexto, tal como Brecht. Porém, o que vemos é uma série de professores que vão para a área de ensino porque não conseguem dinheiro suficiente no teatro dito “profissional” e precisam de uma complementação na renda. O ensino é quase sempre um plano B.

Creio ser o momento de retomar o sentimento brechtiano e voltar a nossa atenção para o pedagógico justamente por ele nos ser urgente. É preciso fazer teatro, é preciso aprender teatro, é preciso falar de teatro, é preciso viver teatro.

Outro nome de grande peso mundial do teatro, agora sim, brasileiro, é Augusto Boal.

Boal, em sua prática, se utilizava, tal como Brecht, de ferramentas pedagógicas para seus experimentos cênicos. O interessante é como a pedagogia surge de uma necessidade do teatro, que percebe a necessidade falar a linguagem da pedagogia, do aprendizado, do ensino ou, se isso sempre existiu, de recuperar esse viés do teatro que é ser pedagógico.

O principal projeto artístico de Augusto Boal, o Teatro do Oprimido, trata justamente da experiência do encontro, de executar uma prática artística junto a um grupo específico, da criação de uma reflexão em coletivo a partir de uma prática cênica que é construída no exato momento do encontro.

Na experiência do teatro-fórum por exemplo, os atores apresentam uma situação pré-concebida pelo grupo de teatro e que tenha relação com contexto social do público a quem eles farão a peça. Em um dado momento, a cena é pausada e a plateia deve fazer intervenções, subir ao palco, propor ideias para que a situação de opressão apresentada se resolva. Neste contexto, fica evidente que Boal não diferenciava arte, de artista, de pedagogia. O processo era pedagógico porque lhe era necessário enquanto processo artístico. Não havia juízo de valores, não havia porquês para de utilizar de práticas pedagógicas, estas eram simplesmente necessárias enquanto linguagem cênica:

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (BOAL, 2008, p. xi)

Se entendermos o teatro a partir da perspectiva de Augusto Boal, a sala de aula seria apenas mais um espaço de fazer teatral. Tanto os alunos quanto o professor são atores e espectadores e essas fronteiras se quebram:

Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros. (BOAL, 2008, p. ix)

Quero deixar claro que não estou falando propriamente dos processos de direção que alguns professores assumem em sala de aula, que estão passando por um processo para depois chegar ao fim, que é uma peça.

Estou falando de um olhar mais cuidadoso para o momento da aula em si, para a construção da aula pelo professor, em como ele domina o seu cotidiano com os alunos, do cuidado estético desse professor para as práticas do dia-a-dia, como se cada encontro se estrutura enquanto experiência cênica e pedagógica ao mesmo tempo. Uma experiência única, possível de ser vivida apenas daquela forma, com aquele determinado grupo, naquele período curto de tempo, ainda que o roteiro seja o mesmo para diversos grupos.

Proponho um olhar poético para cotidiano dos professores e dos alunos, como se ao entrar na aula de teatro o teatro fosse vivido ali, naquele momento, não depois. Assim como os episódios de Biange ou as peças didáticas Brechtianas ou o teatro-fórum de Boal: a cena e o aprendizado acontecem naquele momento, com aquele grupo e são tão teatro quanto qualquer outra. São para serem vistas e vividas.

2.3 - A MINHA LINGUAGEM ARTÍSTICA EM CONSTRUÇÃO

Podemos chamar de artista visual uma performer, uma pintora ou uma escultora. Todos são artistas visuais. Nas artes cênicas não utilizamos o termo “artista cênico” para designar o nosso ofício no geral. As pessoas mal conhecem o termo “artes cênicas”. Costumamos dizer “teatro” para facilitar a compreensão mas teatro não é o mesmo que artes cênicas. O teatro está dentro das artes cênicas. O diretor, o ator, o professor, todos estão dentro das artes cênicas.

É preciso entender o professor de Teatro num sentido amplo, como um artista, um homem de Teatro que reflete as próprias práticas e as socializa. Os grandes professores do Teatro foram os artistas de Teatro, encenadores, cenógrafos, atores que refletiram suas práticas, sistematizaram seus procedimentos, escreveram e publicaram seus princípios de trabalho. (SHETTINI, 2013, p.94)

Penso que é justo designar por artista o profissional que trabalha com artes dentro da escola, assim como o que trabalha em qualquer outro espaço. Não vou me ater aqui as discussões sobre os termos que separam de qualquer forma a arte do ensino pois creio já haver um profundo debate a esse respeito. Roberto Shettini em sua tese parte da premissa de que os professores são, antes de qualquer coisa, artistas de teatro. Da mesma forma que Roberto, tratarei aqui o trabalho pelo viés, acima de tudo artístico, intuitivo, experimental e poético:

Como ser professor de arte sem experimentar uma vivência vigorosa em arte? Como ser um professor de arte, como ser um artista sem investigar a própria prática, ter espírito curioso, agregador, antropofágico, sem fronteira? Como ter espírito curioso, ser crítico e reflexivo, pensando e sistematizando a própria prática artística? Como mediar um saber do corpo – como são os saberes relacionados às linguagens da cena – sem experimentar no próprio corpo este conhecimento? Nas Licenciaturas de Teatro e de Dança da UESB, partimos da premissa de que os professores de Teatro, os professores de Dança são, antes de tudo, artistas de Teatro, artistas de Dança. Os saberes da prática artística estão implicados no currículo, pois é preciso entender o fazer artístico como procedimento investigativo, e a composição da obra artística como construção de conhecimento. (SHETTINI,2013, p. 121)

Portanto, sou uma artista cênica especializada em experiências que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que é inerente à arte. Nada impede que eu execute esse mesmo tipo de experiência com atores profissionais, em peças profissionais e em palcos italianos. Porém, essa experiência não seria menos arte, nem menos pedagógica do que o que ocorre em sala de aula. São fazeres artísticos semelhantes que ocorrem em espaços diferentes.

Como já foi analisado, na arte visual há uma série de artistas que trazem propostas de experiência como obras de arte. As propostas de experiência nada mais são do que os nossos planejamentos cotidianos, que disparamos para os nossos alunos em nossos encontros. Planejamentos que, por mais abertos que sejam, são uma das camadas do nosso trabalho artístico. Se não a principal ou primeira delas. É a partir desse ponto que algo vai surgir. Inclusive o não acontecer. Sobre a experiência, Larrosa Bondia fala:

A 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. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDIA, 2002, p.21)

Há um plano B por trás de cada experiência artística. O plano A é obvio em se tratando do espaço escolar: seria o encontro, o fazer arte. O plano B é uma carta na manga, um estímulo para tudo acontecer de forma mais agradável e/ou mais focada em uma determinada questão própria ou do grupo. O plano de aula não é o mote de uma aula. O plano de aula é a possibilidade do encontro. Ele já existe naturalmente porque toda a configuração da escola tradicional já demanda desse determinado plano: em determinada hora iremos ficar juntos e 40 ou 50 minutos depois, irão embora, é uma convenção. A própria convenção já é o plano. Porém, esse plano sendo executado em sequência acaba pedindo outros planos, que podem ser uma carta na manga do professor ou uma carta na manga do aluno, que também pode levar uma excelente aula ou a uma excelente e inimaginável prática artística.

Existe alguma diferença no meu olhar em relação às aulas. Não necessariamente são aulas. Vejo beleza nos encontros e para isso os sentidos precisam estar minimamente aguçados. E não digo beleza apenas no sentido estético. É uma beleza que envolve também o esforço deles em viver aquela experiência. Em acreditar naquilo, em se entregar de diferentes formas.

Cada coisa que acontece naquele espaço da sala de aula possui um sentido. Basta que eles entrem para começarem a correr, gritar e criar os próprios movimentos cênicos. O espaço já propicia uma experiência. A aula não é o meio para que eu chegue em algum lugar. A aula é. O passar informações ou ensinar torna-se desnecessário e se ocorre, ocorre de forma muito sutil:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDIA, 2002, p.21-22)

A aula, que na verdade não é aula, porque tudo isso já a descontextualiza como aula – ausência de mesas e cadeiras, uma figura estranha que é o artista, uma certa liberdade de correr e gritar - nada mais é do que um encontro artístico.

Não consigo ver muita diferença entre um coletivo de teatro contemporâneo, por exemplo, que preze mais o processo do que o resultado final, e esses encontros com as crianças. Encontros esses que, na verdade, perduram um curso de cinco anos: as crianças da Escola Municipal Paulo Freire tem aulas comigo do primeiro ao quinto ano. Uma vez na semana, por quarenta ou cinquenta minutos, durante cinco anos.

A cada encontro são geradas falas, imagens corporais, desenhos e inúmeras sensações e sentimentos que não sou capaz de apreender. Tudo é expressão, tudo é fazer artístico, tudo é arte. O todo do encontro, como ele foi e deixou de ser é entendido como fazer artístico. As dificuldades e facilidades de cada grupo diante das provocações é o real fazer pedagógico. Podemos analisar cada processo artístico, independente do contexto que ele está inserido, através do seu viés pedagógico e a partir disso Naira Ciotti⁵, professora e performer subverte a lógica e diz: “É com olhos de artista que estou vendo a educação aqui,” (2014, p. 7)

Fotografia 9. Naira Ciotti, professora-performer



Fonte: Internet (2020)

⁵ Naira Ciotti é professora-performer, com Bacharelado e Licenciatura em História pela USP. Possui mestrado com o título “O híbrido professor-performer: uma prática”. Desenvolveu a pesquisa de doutorado “O museu como mídia: performance e espaço colaborativo”, no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC/SP. Foi coordenadora pedagógica e professora-pesquisadora no Curso de Comunicação das Artes do Corpo, na PUC/SP. Atualmente desenvolve as pesquisas “EMA: Emergências Artísticas” e “Pedagogias da Performance” no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, na UFRN, onde publicará seu primeiro livro, intitulado “O híbrido professor-performer”.

Retirado de : <https://semanadecomunicacaoufc.wordpress.com/about/convidados/>

O fazer pedagógico se tornou tão necessário dentro da arte que surgiram os cursos de graduação e, posteriormente, a sua inserção como disciplina na grade curricular:

Os cursos de Licenciatura em Teatro no Brasil, parecem se afastar cada vez mais da criação e do fazer artístico em seus currículos. O entendimento superficial que algumas propostas curriculares insistem em manter acerca da formação do professor de Teatro, atende apenas a satisfação de mercado, de colocar estes professores no "mercado" da educação básica no país. (SCHETTINI, 2013, p.91)

2.3.1- EU? ARTISTA?

Percebi que o fazer artístico cênico-pedagógico propriamente dito se distingue por exemplo de um professor-diretor em sala de aula ou de um professor preparador de atores. Quantos de nós não gostaríamos de ter em sala apenas alunos que querem fazer teatro? Esse não é o caso dos alunos da Rede Municipal de Ensino que tem o teatro na sua grade curricular, sendo, portanto, a presença nas aulas obrigatória. Todos fazem.

Trabalhar com gente que quer e gente que não quer, indica que o fazer artístico em uma circunstância específica, circunstância essa que diante de suas propriedades nunca vai ser perfeita ou se aproximar da perfeição. O fazer cênico em pedagogia é sempre meio amassado, meio rasgado, meio ruidoso, pois ele envolve aprendizagem. Ele é naturalmente imperfeito e essa é sua peculiaridade. A escola não é lugar de perfeição, a escola é lugar de erros e acertos, de altos e baixos. Os alunos estão em estudo, o artista está em estudo.

O fazer artístico assumidamente cênico-pedagógico nunca é verticalizado, bancário, de quem tem para quem não tem. Ele sempre será a voz dos alunos. Certamente ele será também uma expressão do artista que mediou o processo segundo seus interesses e visão de mundo. O que eu quero dizer é que o artista precisa captar as questões que o movimentam e aonde elas tangenciam o universo da criança em determinado contexto. É como um grande acordo. No meu caso, que trabalho com primeiro segmento, ele tem “cara de criança” porque eles são basicamente a matéria prima, mas possui um pouco da minha cara também, pois eu sou a disparadora das experiências, cabe a mim fazer as escolhas que serão apresentadas.

Muitos professores, de teatro ou não, fazem representação com as crianças que às vezes não cabem nos seus corpos nem em suas bocas. Não excluo a montagem de uma peça com crianças como uma experiência interessante, porém em uma expressão artístico-pedagógica, conseguimos ver claramente a beleza do ritual da tentativa de aprender, conseguimos perceber esforços, conseguimos ver níveis diferentes de dedicação e aprendizagem:

O processo ritualístico de ensino é algo que está em construção, mas que já mostra sinais de onde me lançar, pois o ritual de ensino está muito mais relacionado ao como o professor constrói e pensa sua performance em sala de aula e como suas reverberações afetam seus alunos/atores, ou melhor, alunos atores. O ritual é mais dessa fricção necessária para que possa o processo de ensino possa se dar (...) em uma constância de ação e reação a favor da construção de saberes. (MORAES, 2016, p.18)

2.3.2- A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABER ARTÍSTICO

A minha rotina de trabalho chegou a ser pegar dez turmas por dia durante três dias. Cada turma com quarenta minutos de aula. Passei a valorizar cada encontro como um encontro criativo que se encerrava em si. Para falar a verdade, assim tinha que ser pois eu não conseguia dar continuidade nas aulas, não conseguia me organizar para parar em uma semana e prosseguir na semana seguinte já que cada turma parava em um ponto, além disso ainda tinham as pausas por confrontos, semanas de provas e calendários da SME. A continuidade não parecia ser uma demanda específica daquele trabalho.

Comecei, como alternativa de sobrevivência minha dentro da precária estrutura escolar, a trabalhar com encontros pontuais. Isso facilitou a visualização do fazer pedagógico enquanto arte. É como se a aula e a sala de aula fossem a moldura para algo que acontecia dentro daquele tempo e espaço determinados.

A maior parte das minhas aulas iniciam com uma entrada livre. Como as aulas eram sequenciais (entrava uma turma atrás da outra, sem pausas) eu precisava de um tempo de descanso entre uma aula e outra e ao mesmo tempo sentia que as crianças precisavam de um tempo livre, soltas. E assim surgiu o primeiro momento de nossa

aula, que costumo chamar de *exercício da liberdade*. Insisto sempre em dizer que é o exercício mais difícil de nossa aula, pois em um dado momento, ele falha.

É possível também que eu coloque uma música para a entrada. Eles entram, eles correm, eles gritam, eles brincam, eles dançam, eles passam a perna para o outro cair, eles choram... e no momento em que a coisa começa a sair de controle, eu entro no meio do exercício e paro. Esse momento sempre existe. São raras as vezes que os alunos conseguem ficar muitos minutos em liberdade na minha aula.

Logo em seguida, formamos a roda, que é um outro exercício que expressa muito como como a turma é e está naquele momento. Eu aproveito esses dois exercícios para ir percebendo como eles estão, se estão unidos, se estão cansados, se estão agitados etc. Também vou me percebendo. Caso eu esteja muito cansada e diante de uma turma muito agitada, preciso pensar agilmente para qual caminho eu irei com eles. A avaliação da aula não acontece ao final, ela é constante.

E aí sim me aprofundo no “plano” de aula.

2.4 – O ROTEIRO DE AULA

Substituo a expressão plano de aula por roteiro de aula, pois na verdade a dificuldade real do ensino é lidar com a existência das coisas não planejadas em sala de aula. O que planejamos dificilmente irá ocorrer e depois de ter percebido isso de forma sequencial, abandonei a ideia de planejar algo para ser colocado em prática, mas sim roteirizar algumas ideias para assegurar o desenvolvimento da aula caso algo saísse do controle.

2.4.1- O ROTEIRO

Analisando os riscos e as demandas dos grupos de alunos do Complexo da Maré, o roteiro de aula não era tão necessário visto que eles já traziam demandas próprias em termos de arte para serem trabalhadas em educação.

Diante dessas demandas construiu-se uma estrutura mínima que naturalmente virou um ritual do coletivo e meu, que é peculiar ao contexto da escola e do local em que eu trabalho.

ROTEIRO DE AULA	
ENTRADA	Música tema.
	Colocada do material de registro no lugar adequado.
	Tempo de chegada/ descanso do professor: dança/conversa/brincadeira livre.
AValiação	Costuma ser o tempo de uma música, mas se interrompe antes caso haja algum desentendimento. Coleta de informações sobre o estado do grupo.
RODA	Peço que façamos uma roda perfeita.
	Fala-estímulo: a professora lê algo como uma notícia, um dado, um poema, trava-língua.
	História-estímulo: semelhante à fala-estímulo; a professora conta uma história ou um caso próprio do presente ou do passado.
	Jogo-estímulo: a professora inicia um jogo que tenha relação com o que irá acontecer no decorrer da aula.
	Música-estímulo: a professora canta uma música que tenha relação com o que irá acontecer no decorrer da aula.
	Pessoa-estímulo: a professora chama um convidado para ir até a sala de aula.
	Imagem-estímulo: a professora apresenta uma imagem que tenha relação com o que irá acontecer no decorrer da aula.
AValiação	Vídeo-estímulo: raramente é apresentado em roda por conta da necessidade de se focar o olhar, de forma antagônica ao olhar necessário à roda.
	De vez em quando, esses estímulos podem ser conectados ou interconectados, ou seja, pode-se ter um estímulo música-jogo ou uma história-música-jogo, como, por exemplo, “A galinha chocada!” em que conto a história da galinha choca, fazemos o jogo e cantamos a música. Às vezes, a aula perdura quase inteira neste processo, em roda; às vezes, a roda se posiciona como processo apenas de abertura, início da aula.
ENCERRAMENTO	A partir da reflexão sobre o assunto, será construído algum produto artístico pessoal ou em grupo, que poderá ser desenho, dobradura (para os mais novos) ou mesmo construções cênicas (para os mais velhos).
Exemplos	DOBRADURAS: no geral, trata-se de dobraduras-brinquedo, que podem ser utilizadas, anexadas ao corpo ou manipuladas.
	DESENHO: o desenho é como um protocolo do ocorrido. Normalmente são desenhos fora do comum que ou relatam eles em ação ou relatam a história que foi experienciada.
	JOGO: realizam um jogo que possui relação com o estudado. Normalmente, o jogo possui algum caráter estético.
	FIGURINO: alunos colocam figurinos e criam a partir deles.
	CENA- REFLEXÃO: produzem uma cena partindo de algum estímulo.
ESTIMULOS EXTRAS	A qualquer momento pode entrar um estímulo extra. O acesso à internet permite que tenhamos imagens, músicas, citações ao nosso dispor.
	Luz: em alguns momentos, a luz fica toda acesa ou toda apagada ou se acende pela metade.

2.4.2- A AULA

A palavra “aula” tem a sua origem no grego “AULÉ”, que por sua vez significa ‘palácio ou corte, onde as pessoas se reuniam para discussões’. Como as primeiras escolas funcionavam em anexos de prédios de religiosos e reis, mais tarde, do local onde os estudantes ficavam durante as lições veio o nome da prática. Alguns filólogos apontam que a palavra “AULÉ” também designava os pátios das residências, o que torna a origem do vocábulo menos imponente e mais prosaica (retirado de: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-aula/> em 08 mar.2020)

É sempre importante ressaltar o contexto em que este trabalho artístico está inserido. Na Escola Municipal Professor Paulo Freire, eu tive imensa liberdade para realizar as minhas propostas. Na maioria das reuniões, os chamados P1 (professores de artes, educação física e inglês ou os professores “extras”) não tinham participação ativa e não eram incluídos pela Escola nos projetos, problemas e questões. O que por um lado exigia um enfrentamento por mais espaço dentro das questões mais primordiais da Escola, por outro me deixava em um ambiente de completa liberdade. Bastava eu cumprir meus horários que eu poderia fazer o que quisesse em sala de aula.

Se alguma vez a direção entrou em minha aula, foi para ver algum reparo na sala ou algo do tipo. Minha aula nunca foi vigiada e eu nunca recebi nenhuma cobrança de produção por parte da direção da Escola, afinal, eu cumpria com os meus horários quase que perfeitamente e sei que isso é um fator de certo privilegio diante da visão de alguns professores da rede municipal de ensino que passam por experiências de cobranças pela direção da escola. Este não foi o meu caso.

O meu ritmo de aulas era intenso. Entrava um grupo, saía outro. Esse andamento de recepção de grupos distintos em sequência de quarenta minutos trouxe características particulares para o tipo de trabalho.

Em primeiro lugar, era inviável eu saber o nome de quase mil crianças. Eles me conheciam mais do que eu conhecia a eles. Porém, se algum aluno novo entrasse nesses mil, eu saberia diagnosticar. Eu não sabia quem era quem, quem era de que turma, de que professor. Ficava muito difícil a minha participação nas reuniões de professores porque o meu nível de conhecimento e interação com a criança era outro. Eu os

conhecia sim, até bem, mas não pelo nome, mas não pelas classificações colocadas pela Escola. As minhas avaliações eram diferentes.

Eles chegavam na minha porta enfileirados, divididos em fila de meninas e meninos. As professoras, os levavam da sala deles até a minha (conquista que adquiri com a gravidez, quando dava aula e não podia me movimentar muito). No meu ideal de Escola, eles iriam sozinhos, mas não era o hábito da Paulo Freire, afinal, eles eram “pequenos”, não sabiam, não conseguiam...etcetera...

EXERCÍCIO NÚMERO 01- LIBERDADE

Quando passavam do portal da minha sala, eles gritavam “EEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEE!” e começava o “caos”. Corriam de um lado para o outro, pulavam, subiam e desciam. Voavam, riam, brincavam, conversavam. Eu me aproveitava dessa situação para um pequeno descanso. A única regra era ser feliz; não podia chorar, não podia bater, não podia sofrer.

Eu colocava uma música e eles ficavam livres. Além de descansar o meu corpo, eu analisava. Observava o estado em que aquele grupo se encontrava no momento. Às vezes, não dava um minuto e as crianças se violentavam e acabava. Nomeei esse momento de LIBERDADE. O exercício era ficar livre durante um determinado período. Já chegamos a percorrer quase uma aula inteira neste momento, com eles brincando, conversando, em liberdade, sem nenhum tipo de briga ou choro. Costumava dizer que esse era o exercício mais difícil de nossas aulas: sentir-se livre.

Quando tinha um ou outro aluno em uma intensidade fora do comum, prestes a bater em alguém, eu saía do meu lugar de observadora e DJ (sigla para *disk jôquei*) e falava baixinho no ouvido alertas sobre a intensidade ou sobre eu estar atenta a tudo que estava acontecendo. Digo DJ porque eu ficava em uma mesa, ao lado do som, com o celular conectado à internet e colocando músicas. Enquanto isso, algumas crianças conversavam comigo, me cumprimentavam, me abraçavam, eu as recebia, mas antes tinha o espaço e a sonoridade.

Diversas vezes aconteciam coisas fora do meu controle, que não eram da ordem da violência, como danças, criações, pedidos de músicas, e eu, deixava acontecer.

Infelizmente consegui poucas vezes concluir esse exercício por toda a extensão da aula. Para ser exata, lembro-me de apenas uma ocorrência. Com o passar do tempo, era perceptível a evolução de algumas turmas que já conseguiam criar, não criar e estabelecer seus espaços por conta própria.

A música parava ou a liberdade acabava quando alguém cometia um ato de violência ou alguém chorava. Muitas vezes eles também pediam a aula. Era comum as crianças chegarem perguntando qual era o conteúdo da aula e eu dizia: “Já está acontecendo...”

A respeito do “conteúdo”, diante de uma demanda absurda de criação de aulas para trinta turmas, tentando levar em consideração sempre as particularidades da turma e dos indivíduos, eu optei por me desprender da necessidade de aplicá-los. Percebi que era mais fácil eu estar aberta para as necessidades da turma do que para as necessidades conteudistas em si. Porém, é sempre importante que o professor tenha em mente que é um diante de um grande grupo de pessoas que normalmente esperam dele alguma atuação. É importante, portanto, ter o roteiro de aula como uma “carta na manga” e talvez essa aula pronta seja apenas um estímulo que possa suscitar o início do processo criativo caso isso ainda não tenha acontecido – o que é muito difícil visto que a atuação já está acontecendo.

Nas artes cênicas, arte especificamente viva, humana, de humano para humano, o único material realmente necessário somos nós mesmos. Eu costumava pedir para as crianças levarem estojo com lápis de escrever e de cor para possíveis registros, mas quem não tivesse, não tinha problemas, pois “bastava levar o corpo”!

Quando algo parava o Exercício da Liberdade, seja por alguma atitude violenta ou por alguma demanda da turma, eu pedia para fazer a roda e dela entraríamos em um momento mais concentrado e reflexivo.

EXERCÍCIO NÚMERO 02 - A RODA

Eu parava a música e dizia - “Uma roda, por favor”.

Fazer uma roda é um exercício.

A roda é uma forma de colocar as coisas sob controle, mas um controle mais igualitário e justo. É uma forma de todos se olharem, de pararmos o nosso corpo, de estabelecer um nível de conexão que eventualmente no Exercício da Liberdade não havia sido estabelecido.

Uma turma de quinto ano, depois de fazer um ciclo de cinco anos de aulas comigo, se torna capaz de fazer a passagem de movimento da Liberdade para a Roda com precisão. Os mais novos tendem a ter mais dificuldade de formar uma roda perfeita por conta própria e o exercício demora mais tempo.

O educador mineiro Tião Rocha⁶ usa em seu método de ensino a “pedagogia da roda” e sobre ele, Daiane de Aquino Oliveira fala:

Pedagogia da roda – Onde a matéria-prima de todo o processo de aprendizagem são as pessoas e suas experiências através do diálogo em forma de roda. As pessoas solicitam a roda quando estão insatisfeitas com alguma situação. Cada pessoa que esteja na roda terá direito à opinar sobre a questão debatida e assim, tudo que é levado à roda pode ser estudado e aprendido, somente precisa organizar o momento. O que não querem aprender hoje irão aprender outro dia. Não joga nada fora. (OLIVEIRA, 2016, p.30)

Na verdade, a roda é mais uma forma de avaliação constante do estado da turma, só que mais refinada. Às vezes, demora-se para fazer uma roda perfeita porque tem alunos que não se observam e se sentam à frente dos outros, tem outros que querem se esconder e se sentam mais atrás. Igualar a roda de forma independente é um exercício. Eu costumo fazer alguns apontamentos. Às vezes, peço para o amigo do lado tocar no amigo que está fora da roda para ver se ele se percebe. Às vezes, tem muito espaço vazio de um lado e muitas pessoas espremidas de outro. A roda também é observação.

Tem alunos que não entram na roda. Ficam fora e isso é problemático. Não para mim, pois não exijo a roda. No entanto, na maior parte das vezes, as pessoas que ficam fora da roda atrapalham o decorrer e o silêncio da aula. Eles normalmente não tem intenção de participar e, muito pelo contrário, desejam interferir negativamente. Quando essa interferência de fora da roda chega a interferir na concentração e na disponibilidade

⁶ Tião Rocha: Sebastião Rocha nasceu em 1948 em Belo Horizonte. Sempre diz em todas as entrevistas: “Sou Antropólogo (por formação acadêmica), educador popular (por opção política), folclorista (por necessidade), mineiro (por sorte) e atleticano (por sina). Tião Rocha é meu nome, Sebastião é apelido”.

de quem está dentro, eu falo que eles possuem todo o direito de ficarem fora, mas quietos, fora, mas ainda dentro, em observação. O lugar de falar é dentro da roda, lá pode tudo.

Eu deixo claro que ali somos todos iguais, conseguimos todos nos ver e nem eu, que sou a professora, estou em um lugar diferente do que eles estão. Eles tem direito de não participar, mas não de atrapalhar. Por experiência própria, já tive um aluno que não gostava de ficar em roda porém, no canto dele sempre respondia às perguntas e estímulos da roda. Percebi que a roda é um exercício extra físico e extra espacial. A conexão que se estabelece na roda extrapola os limites da roda. A roda não é apenas um formato, é uma sensação.

Eu dizia que não tinha exercício mais difícil do que estar na aula fora da roda. E é verdade. Se manter em atenção de fora é bem mais difícil. Diante disso, alguns saíam dos seus lugares e se uniam.

A roda é um estado de concentração de grupo. Ela não é simples. É silenciosa. Ela exige que você perceba o outro, que você dimensione o espaço e se perceba dentro dele. Fora da roda é um lugar possível, dentro da roda já não. Dentro da roda é um lugar do coletivo que ninguém pode se apropriar ninguém pode aparecer demais nem de menos. A não ser que o grupo queira.

Diversas vezes, quando eu peço a roda as crianças correm que nem “bala perdida”, se batendo, caindo e, acima de tudo, querendo ficar do meu lado, competindo para ficar ao lado da Professora, com p maiúsculo, figura mais importante da sala.

Quando começava a briga entre as crianças para ver quem se sentaria ao meu lado eu, que normalmente, de pé, me posicionava primeiro para pedir a roda e começava a brincar de trocar de lugar. Pedia para se sentarem e trocava de lugar, até que encontrasse um que não me causasse esse desconforto e, de preferência, a uma certa distância das crianças que me colocavam em um lugar superior.

Nesse ritmo de aula, muitas saíram do meu plano, completamente fora do planejamento e são justamente esses momentos que me encantam.

Ao abrir a Roda Perfeita, ao nos olharmos, eu, como professora, tentava captar o estado individual de cada um e quanto mais eu me conectava mais o coletivo se equilibrava e se interconectava.

EXERCÍCIO NÚMERO 03 - UM PEQUENO CAUSO PESSOAL/DEBATE

Após aberta a roda, normalmente eu fazia uma pequena contação de história autobiográfica. Na verdade, eu dizia brevemente como eu estava, como eu me sentia naquele dia e diante daquele grupo característico. O como eu estava aliado à minha avaliação dos dois exercícios iniciais do grupo é que gerariam a experiência da aula.

Uma série de fatores transpassavam essa minha fala inicial, que era criada de acordo com o momento. Quando uma turma tinha um comportamento violento no exercício *Liberdade*, a minha fala inicial certamente abordaria o fato de não sabermos lidar com a liberdade e da questão que surgiu em si.

Já houve dias em que eu não estava bem, estava triste e não tinha como esconder. Era necessário falar brevemente sobre o meu estado inicial de humor e disponibilidade já que eles haviam me demonstrado o deles.

Esse meu pequeno monólogo inicial dentro da roda se estruturava de forma livre. Como se eu estivesse em um *freestyle* sem música e ritmo, eu falava o que eu sentia, o que às vezes era relacionado à turma que passou; às vezes, à escola; às vezes, à uma situação que ocorreu no Brasil ou na favela recentemente... No geral, coisas que me movimentavam no dia e no momento.

Nesta conversa, muitas vezes as crianças se envolviam, debatiam, diziam o que sentiam e o que conheciam sobre o assunto e eu, no *freestyle* ou no improviso, ia compondo algo que beirava tanto a arte quanto o conhecimento.

Eu ia *balizando*, como em um jogo de conversa e filosofia. Um fala, outro pensa e responde.

Não costumava autorizar o famoso *levantar o dedo para falar*. Na verdade, nunca utilizei deste recurso. O exercício era sentir, perceber a sua hora de falar.

A partir do momento em que eu falava de mim, liberava para que todos falassem de si. A roda em pleno funcionamento, é caótica, exige escuta, espera, exige administração das próprias emoções e sentimentos. Não sou eu quem digo quem pode ou não falar. A roda se autoriza, há uma autorização coletiva da fala do outro. Quando alguma parte da roda não compreende que praticamente o todo deu aval para uma determinada fala/escuta, eu balizo com algum olhar ou som.

Este momento de diálogo inicial, onde todos se mostram e debatem, pode perdurar durante a aula inteira dependendo do fluxo, do interesse e do assunto.

Eu apenas interrompo o jogo quando as coisas se tornam caóticas demais e é necessário entrar com algum outro estímulo para reorganizar a aula e principalmente quando a desordem se torna desconfortável para a maioria.

O meu objetivo é que todos se escutem, que se respeitem no falar e na escuta, que se observem, que compreendam as limitações de cada um sem agredir, que compreendam as discordâncias que sempre podem aparecer sem serem agressivos. Caso a maior parte desses “atributos” esteja sendo colocada em perfeita harmonia, eu considero um exercício excelente e ele pode perdurar a aula inteira.

Normalmente, em algum momento, como estamos em aprendizagem, é necessário passar para a próxima etapa.

EXERCÍCIO NÚMERO 04- RECURSOS REESTABILIZADORES

Em se tratando de uma escola de primeiro segmento, em que as crianças possuem de 6 até 15 anos mais ou menos, para se reestabelecer o caos de um debate e voltarmos a atenção para o coletivo, para a escuta e para a atenção no presente, aqui e agora, e para entrar, por vezes no “conteúdo” e acalmar os ânimos, eu uso de algumas estratégias.

Em um momento de ausência de escuta do coletivo, os jogos de escuta são um bom recurso para retomar a atenção. Eu costumava usar um agogô ou produzir algum som como um sino para chamar de volta a atenção para o encontro caso quase nenhum dos membros do grupo estivessem comigo. O som metálico sempre causava alguma desestrutura no meio de uma aula em descontrole.

Se eu tenho uma parte pequena da turma comigo (um ou dois no meio de trinta) eu falo bem baixinho: “*Quem está me ouvindo bate uma palma*”. Não é criação minha, mas não me recordo onde aprendi essa “tática”. As crianças adoram. Na verdade, é um jogo de chamar atenção do outro através do próprio grupo. Eu poderia gritar, mas no meio de tantas aulas a minha voz estava sempre desgastada e além do mais eu não achava a violência um meio coerente nem possível de educação.

- “*Quem está me ouvindo bate uma palma!*”. Eu falo bem baixinho, de forma quase imperceptível, olhando apenas para aquelas duas crianças que permanecem conectadas a mim. Elas respondem, saciadas por ter percebido algo como uma mensagem subliminar e ficam batendo palmas sozinhas até que algum amigo próximo perceba algo de estranho ao seu lado. Na procura pelo motivo do colega estar batendo palmas, ele me encontra sussurrando e bate palmas também. Eu vario para duas palmas, três, dez....e um vai alertando o outro que precisamos retomar a atenção na aula e no grupo. Quando o grupo todo bate palmas juntos e, assim, está conectado comigo novamente, eu dou prosseguimento à aula.

“- *É o seguinte, eu vou falar uma coisa bem baixinho no ouvido da minha colega ao lado e ela vai passar bem baixinho no ouvido da outra amiga e vamos ver se chega igualzinho no final.*” As crianças logo diziam que o nome desse jogo era *Telefone sem fio*. Eu sempre dizia algo introdutório como “bom dia” ou algo relativo ao estudo do dia ou algo sem o menor sentido apenas para confundir.

Esse jogo causava um sentimento bem contraditório no grupo e sempre foi bom para fazer críticas referentes aos moldes escolares. Raramente a palavra ou expressão que chegava ao final da roda era a que eu tinha dito no ouvido da primeira criança. Era bem comum as crianças dizerem que estava errada expressão que chegava ao final. Estava errado e não estava.

O telefone sem fio é um exercício que rompe com os limites de acerto e erro. A avaliação dele é perfeita quando estão todos com a escuta atenta e com os sentidos apurados. Quando há falha, ele é interessante pois conseguimos perceber claramente o local em que ela ocorreu, quem está pecando na atenção e na escuta. Ao final do exercício, descobre-se que passou a informação supostamente errada. Às vezes, tem crianças que trocam a palavra no meio propositalmente e eu, como uma detetive, vou desvendando o exercício com o grupo, procurando o erro como uma brincadeira, até que

própria criança diga que mudou a palavra propositalmente. Quando isso ocorre o próprio grupo reclama e ocorre uma pequena desordem, porém, troco o lado e envio uma palavra crendo que a expressão não será modificada mais uma vez.

Por vezes, ocorre algo interessante que é a palavra ir se transformando sem que alguém seja realmente responsável por isso, uma parte dela vai se perdendo na passagem de ouvido para ouvido e quando chega no final do jogo ela simplesmente se transformou. Quando isso ocorre também é contraditório, pois as primeiras crianças costumam saber exatamente a palavra inicial e dizer qual era o “certo”. Porém, diante disso, o certo e errado não existem, a palavra apenas se transformou e ao invés de contemplarmos e rirmos com a transformação da palavra, as próprias crianças vinham com questões típicas da escolarização.

Transformar a palavra, obter ferramentas de criação, entender que entre os ouvidos pode se perder um pouco do que está sendo dito e mesmo assim isso ainda ser fértil enquanto criação; sem julgamentos, sem medo de errar, de perder, de se mostrar disperso e comprometer a se perceber pois ninguém quer mostrar o tempo todo as suas coisas ruins era uma das tarefas mais difíceis do *telefone sem fio*.

A música é outro elemento reestabilizador do caos, além de ser agradável cantar em roda como em antigos rituais. Eu usava, durante minhas aulas, um pequeno tambor, similar a um pandeiro, mas sem as soalhas, apenas para dar ritmo e marcar os tempos das músicas que eu jogava com as crianças. Na verdade, sempre tive dificuldade em tocar instrumento de percussão e cantar ao mesmo tempo, porém eu fazia mesmo sem saber e com o tempo fui melhorando e aprimorando o ritmo com a música.

A música sempre foi uma pesquisa e uma investigação na minha trajetória artística. Determinadas situações, estudos e pesquisas sugerem músicas como referência. “Então, se eu estava falando de água, uso de água, sustentabilidade etc., eu fazia referências diretas em músicas, como “Marinheiro só”, “Como pode um peixe vivo”, dentre outras relativas à água. Outro exemplo foi o álbum *Ayú* (BARBATUQUES; 2015) cujas referências indígenas e tecnológicas suscitavam o tema da sustentabilidade.

Todas as músicas que eu cantava, na verdade, eram *músicas-jogo*. Nenhuma delas foram sentidas para serem tocadas sozinhas, por uma voz. Todas as músicas escolhidas eram possíveis de serem cantadas em grupo.

2.4.3- PRÁTICAS ARTÍSTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR

No ano de 2018, completei cinco anos de trabalho na rede municipal de ensino. Isso significa que minha turma de primeiro que ingressou em 2013, agora estava no quinto ano, o último ano de escola. Teoricamente, essas crianças passaram cerca de cinco anos tendo as minhas aulas, já que eu era a única professora de teatro da escola. A turma de primeiro ano de 2013 que me acompanhou até 2018 caminhou e cresceu comigo tendo como as suas primeiras experiências artísticas dentro de escola as minhas também. É importante dizer também que, no decorrer do tempo, outras crianças entraram e saíram da escola. Algumas delas, mesmo sem fazer os cinco anos de aulas comigo, conseguiram criar um vínculo com as minhas aulas como se nossa relação fosse antiga, porém, avalio ser necessário ressaltar que fazer minhas aulas do primeiro ano ao quinto é uma experiência diferenciada e posteriormente analiso esse fato.

Fotografia 10. Passeio ao zoológico com uma das turmas que comecei a acompanhar em 2013 e seguiram por cinco anos tendo aulas de artes cênicas



Fonte. Acervo pessoal (2013)

O processo de construção do trabalho não tem como limite o seu início e o seu fim, mas trago como recorte o ano de 2018, um ano politicamente conturbado, marcado por uma eleição e pela morte de uma vereadora carioca. Não obstante, as minhas aulas também foram marcadas pelas questões sociais e políticas que nos rodeavam e tivemos uma produção artística digna de uma análise mais profunda.

2.4.3.1. MEU DEUS, MEU DEUS, ESTÁ EXTINTA A ESCRAVIDÃO?

O meu ano de 2018 se inicia com o samba- enredo da Paraíso do Tuiuti, escola de samba que ficou em segundo lugar na competição perdendo por um décimo para a Beija-Flor de Nilópolis:

Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta A Escravidão?

(Paraíso do Tuiuti, Grazzi Brasil,)

Irmão de olho claro ou da Guiné
Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado
Senhor, eu não tenho a sua fé e nem tenho a sua cor
Tenho sangue avermelhado
O mesmo que escorre da ferida
Mostra que a vida se lamenta por nós dois
Mas falta em seu peito um coração
Ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz

Eu fui mandiga, cambinda, haussá
Fui um Rei Egbá preso na corrente
Sofri nos braços de um capataz
Morri nos canaviais onde se plantava gente

Ê Calunga, ê! Ê Calunga!
Preto velho me contou, preto velho me contou
Onde mora a senhora liberdade
Não tem ferro nem feitor

Amparo do Rosário ao negro benedito
Um grito feito pele do tambor
Deu no noticiário, com lágrimas escrito
Um rito, uma luta, um homem de cor

E assim quando a lei foi assinada
Uma lua atordoada assistiu fogos no céu
Áurea feito o ouro da bandeira
Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel

Meu Deus! Meu Deus!
Seu eu chorar não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativo social

Não sou escravo de nenhum senhor
Meu Paraíso é meu bastião
Meu Tuiuti o quilombo da favela
É sentinela da libertação⁷

⁷ Retirado de <https://www.lettras.mus.br/gres-paraíso-do-tuiuti/samba-enredo-2018-meu-deus-meu-deus-esta-extinta-a-escravidao/> em 03 mar.2020

Na época, eu morava em São Cristóvão, bairro da zona norte carioca, e a escola de samba me representava de certa forma por também ser de lá. Com um desfile brilhante, a Paraíso do Tuiuti levou para a avenida um samba-enredo chamado *Meu Deus, Meu Deus, Está extinta a escravidão?* O samba falava sobre os 130 anos da escravidão brasileira, criticando a libertação dos escravos e trazendo referências ao negro tanto na letra quanto nos seus experimentos sonoros.

Fotografia 11. Paraíso do Tuiuti, desfile de 2018



Fonte: Internet (2020)

Fotografia 12. Paraíso do Tuiuti, desfile de 2018



Fonte: Internet (2020)

São Cristóvão tem como referência a feira de tradições nordestinas e, nas férias de 2018, tive a oportunidade de ir até o nordeste, conhecer Recife. Para ser mais exata, sou filha de uma mulher branca pernambucana com um negro carioca, não muito diferente dos meus alunos que possuem origens negras e nordestinas. Ir até o nordeste do Brasil, de certa forma, me reconectou com minhas raízes maternas, raízes essas que são muito semelhante as das crianças da Maré.

Durante a viagem, fui coletando algumas coisas que poderiam ser legais de levar para as crianças, que poderiam representar a minha viagem para elas. Afinal, eu deveria chegar na escola e contar o que havia acontecido nas minhas férias, da mesma forma que os alunos me contariam das deles.

Em muitas aulas de começo de ano as turmas trocam, entram alguns alunos novos, por isso, o primeiro dia precisa ser uma aula coringa, pois eu não sei quem irá aparecer, não sei qual configuração as turmas adquiriram. Assim, o papo sobre as férias era certo, já que provavelmente todo mundo teria alguma coisa para contar. E caso não tivessem, eu teria.

Coloquei as coisas que eu havia comprado dentro de uma mala que já estava disponível na sala de aula, doação de um amigo também do teatro e, após ouvir os relatos de férias das crianças, em roda, eu levei a minha história.

Contei que fui para Recife, local que muitos já haviam ouvido falar, e que havia trazido algumas coisas de lá para mostrar para os alunos. Esses objetos diziam respeito à cultura de Pernambuco: música, vestimenta, escrita, arte, brincadeira...

Fotografia 13. Turma em roda para uma pequena contação sobre a minha viagem à Recife. 20 de fevereiro de 2018.



Fonte. Acervo pessoal - Foto tirada por aluno (2018)

Fotografia 14. Turma em roda experimentando itens da mala. Foto 20 de fevereiro de 2018



Fonte: Acervo pessoal (2018)



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Após termos vivenciado algumas noções da cultura nordestina, que também lhes dizia respeito (às vezes até de forma mais próxima do que a minha vivência de ter ido ao nordeste à passeio), lembrei do carnaval, que tinha acabado de passar e falei sobre os desfiles. Perguntei se alguém havia visto na televisão e eles falaram do que sabiam. Comentei sobre a Paraíso do Tuiuti, que havia sido vice-campeã com um samba que falava sobre escravidão e pus o samba para tocar. Coloquei algumas roupas de carnaval que foram doadas para as minhas aulas, à disposição das crianças de forma que elas pudessem brincar, sambar e se apropriar daquele samba-enredo.

Fotografia 16. Crianças dançando samba. Aula 20 de fevereiro 2018



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Posteriormente à dança-livre, convidei algumas crianças para serem assistidas conscientemente por outras, delimitando no espaço um pequeno palco e público.

Fotografia 17. Pequena apresentação com público. Dia 20 de fevereiro de 2019



Fonte: Acervo pessoal (2018)

2.4.3.2 –AS MÚSICAS- JOGO

As músicas-jogo são músicas para ativar a concentração e escuta dos componentes da aula. Elas nunca são apenas para serem ouvidas, são para serem respondidas ou brincadas e jogadas. Apresento aqui algumas propostas de músicas que foram usadas em 2018.

BOM DIA BOM DIA BOM DIA PRA VOCÊ

BOM DIA BOM DIA BOM DIA PRA VOCÊ

BOM DIA BOM DIA É MUITO BOM TE VER

QUE SEJA UM LINDO DIA COM MUITA ALEGRIA

As crianças brincam de bater duas palmas após o “para você” e após o “bom te ver”.⁸

Na variável do exercício, tudo pode acontecer. Neste vídeo crianças fazem capoeira e dançam no meio da roda durante a música.⁹

ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA

Era uma casa muito engraçada

Não tinha teto, não tinha...

Ninguém podia entrar nela não

Por que na casa não tinha...

Ninguém podia dormir na rede porque na casa não tinha...

Ninguém podia fazer pipi

⁸ Vídeo disponível em : <https://youtu.be/ymAGcMQVzdQ>

⁹ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/MWX-mbwPC9k>

Porque penico não tinha ali.

Mas era feita com muito esmero

Na rua dos bobos

Número...

Normalmente, as crianças conhecem essa música, basta cantar alguns trechos e ausentar outros que elas completam naturalmente.¹⁰

Realizado nos dias 13 e 14 de março.

¹⁰ Disponível em: <https://youtu.be/nMuG-oXSvVM>

2.4.3.4 –EXERCÍCIOS CORINGA

Os exercícios coringas podem ser dados em qualquer momento. Por vezes a dinâmica da própria Escola impede a continuidade, as vezes as turmas precisam se unir por conta de quórum baixo ou horários precisam ser trocados. Além disso, também há a questão do próprio emocional do professor, que nem sempre está necessariamente disponível para enfrentar um dia inteiro de aulas.

Esses exercícios normalmente perduram um tempo de aula de forma única, criativa e simples e por isso são chamados de coringa, pois podem ser feitos em qualquer circunstância, com qualquer idade, em qualquer momento.

TECIDO

Ainda no começo do ano letivo de 2018, refiz uma aula que já ministrei diversas vezes na escola, na qual são usados longos tecidos coloridos. Uma música é colocada no ambiente e os tecidos são disponibilizados para os participantes. Basta brincar.¹¹

¹¹ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/LqSsHyGdLbw> e https://youtu.be/HzWVgs5_L2o

Fotografia 18 . Tu vens chegando pra brincar no meu quintal. 5 de março de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 19. Tu vens chegando pra brincar no meu quintal. 5 de março de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

PING PING POING

Exercício de observação e imitação de longa duração.

Faço uma sequência de movimentos com o dedo e falo de forma ritmada a seguinte poesia: “PING PING PING PING POING PING POING PING PING PING PING”. Logo após, eu cruzo sutilmente os meus braços e peço para que eles me copiem.¹² Na hora de copiar, as crianças, por ansiedade, esquecem de observar o último movimento, mas não menos importante: a cruzada de braços.

¹² Disponível em : <https://youtu.be/TGqjEV1pp2s>

Esse exercício pode levar horas para ser desvendado.

Quem não desvendar precisa pedir a resposta para um amigo ao final da aula e assim o debate prossegue além do tempo da aula.

CONTAÇÃO COM CARDS

Há uma série de *cards* nas livrarias que estimulam a criação e contação de histórias. Material leve e pequeno, mas que gera possibilidades grandiosas.

Os *cards* mais utilizados em minhas aulas são os com imagens (de ação, de lugar e de personagens), pois se aproximam muito do trabalho proposto por Viola Spolin¹³ (“*Quem, onde e o quê*”).

Fotografia 20. Viola Spolin, uma das precursoras do teatro na educação



Fonte: Internet (2020)

¹³ Viola Spolin : Viola Spolin nasceu em 1906 em Chicago e se tornou autora e diretora de teatro, é considerada por muitos como a avó norte-americana do teatro improvisacional. Ela criou uma metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral que está presente em todos os fundamentos da atual comédia norte-americana e no Brasil seus livros são largamente utilizados para práticas improvisacionais em sala de aula.

São possíveis inúmeras combinações: encenar as ações apenas gestualmente, como mímica; criar histórias escritas, desenhos e depois cenas etc.¹⁴

2.4.3.5- SESSÕES ARTÍSTICAS

“Quando a gente entra aqui, é muito legal, porque a Tia está ajudando *nós* a aprender uma obra de arte. Então é... legal” (relato de uma aluna)¹⁵

As sequências artísticas podem ser observadas como *happenings*:

O happening é uma prática artística que surge no final da década de 1950, nas artes visuais, e que se estende e se populariza pela década de 1960. Do trabalho inaugural que batizou essa prática com tal nome, há uma diferença com o que posteriormente foi considerado por happening, na sua forma mais popular. A característica principal dessa diferença encontra-se na relação artista e público. (RIBEIRO, 2010, p. 122)

Esses acontecimentos podem ser vistos como uma sequência de ações artísticas que como um todo resulta em uma grande prática artística para ser feita no espaço/tempo escola. Cada sequência dura de 40 a 50 minutos, tempo de uma aula e pode ser vista com início, meio e fim.

Todas as sessões são autônomas e se encerram em si. Fator que, por conta da necessidade e características do próprio ambiente, tiveram que ser adquiridas. No contexto da Maré, as crianças perdem muitas aulas por conta de confrontos e dando aula esporadicamente e para tantas turmas o caráter direto de continuidade acabou se perdendo. Porém, ao observar o processo como um todo é possível notar também o seu caráter contínuo, aonde as sessões se sobrepõem e no final tudo é uma soma de experiências em arte que costuma obter um bom resultado.

¹⁴ No link <https://youtu.be/xIxjq3MEzRc> é possível assistir o vídeo, gravado em 18 de abril de 2018, no qual as crianças em cena, utilizam as cartas, demonstrando o processo de criação da história que inventaram

¹⁵ Vídeo em:

https://www.youtube.com/watch?v=ttmaG7QxF44&fbclid=IwAR3utKIX7_HqQDXLTX4ltrKFLIEAXP72iI0J1ZI-g5thQB1obzMAM8u3US0

A sequência de sessões que apresento foram experienciadas, principalmente com crianças do primeiro a terceiro ano do ensino fundamental e todas, ainda que individuais, envolvem o tema da sustentabilidade que fazia parte do projeto anual da escola.

As sessões, sendo sempre feitas, mesmo que esporadicamente acabam com o passar do tempo ficando cada vez mais claras, compreendidas, ritualizadas e fluidas pelos participantes e por mim. Quanto mais sessões feitas, mais nos apropriamos da linguagem, mais nos sentimos artistas e mais liberdade encontramos para lidar com o outro e para criar.

SESSÃO DO OVO

- 1) Pego um papel usado, amasso e faço alusão de ser um ovo.
- 2) Debate sobre a presença da galinha e do ovo na vida das crianças
- 3) Causo: *-É uma história triste: a galinha colocou um ovo e ficou chocada, pois de dentro do ovo saiu uma minhoca e não um pintinho. A galinha tentou deixar o seu ovo em outro galinheiro, mas teve uma série de problemas: saiu dinheiro, do bebedor saiu cocô, dentre outros.*¹⁶
- 4) Cantar a música da galinha choca.
- 5) Jogar o jogo galinha choca e cantar.
- 6) Fazer um ovo com a bolinha de papel velho que encontrar, colar no desenho e criar a partir disso.

¹⁶ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/umPdYNYwqmA>



Fonte: Acervo pessoal (2018)

SESSÃO DO PEIXE¹⁷

- 1) Em roda recordar e cantar algumas canções sobre peixe.

Ex:

Quem me ensinou a nadar (pergunta e resposta)

Cantiga Popular

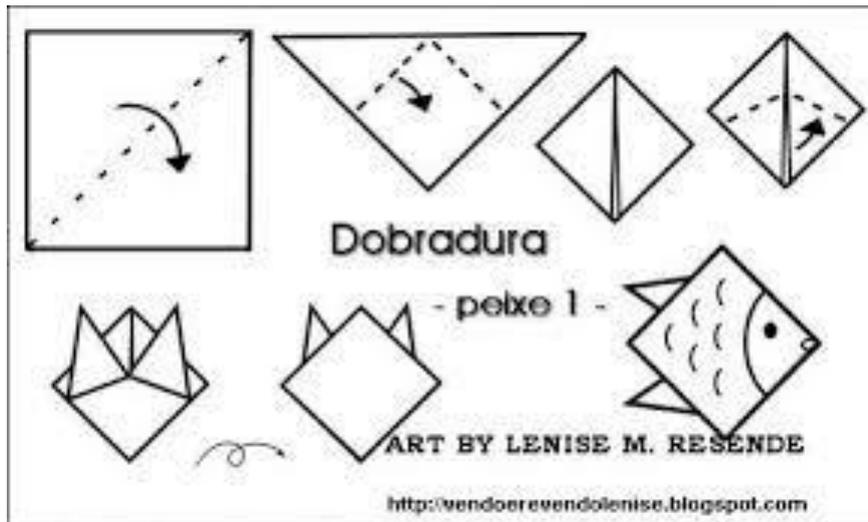
Quem me ensinou a nadar
Quem me ensinou a nadar

Foi, foi, marinheiro,
Foi os peixinhos do mar
Foi, foi, marinheiro,
Foi os peixinhos do mar

¹⁷ Vídeo disponível em : <https://youtu.be/sPpIsUB8cwE>

- 2) Passar a sequência de dobradura do peixe.

Imagem 1. Dobradura do peixe



Fonte: Pinterest (2020)

- 3) Colar o peixe em uma folha de papel como se ele estivesse dentro da água.
Variável, pendurar peixinho na linha e fazer ele nadar pelo espaço...

SESSÃO DAS BORBOLETAS

- 1) Em roda, leio a poesia AS BORBOLETAS (MORAES, 1970)

AS BORBOLETAS

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas

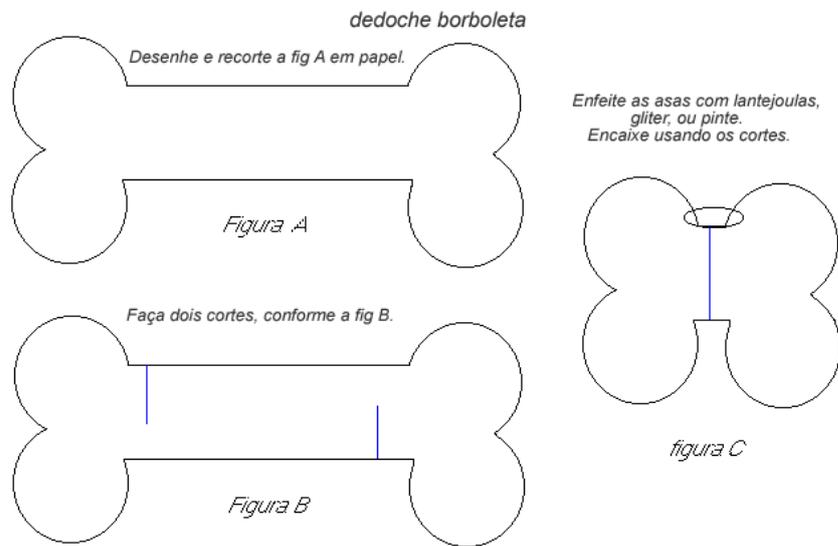
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

- 2) Dou para cada criança um molde já pré-cortado de borboleta para que pintem com as cores que desejarem. As borboletas foram feitas com papéis velhos e cadernos pedagógicos que iriam para o lixo.



Fonte: Blog Sonhando com Cores (20200)

Fotografia 22 . Crianças em roda pintando borboletas. 3 de abril de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

- 3) Após a confecção, eles devem fazer uma série de experimentos com a borboleta no dedo ao som de uma música que transmita leveza. É possível ir para o espaço ao ar livre e brincar.

Fotografia 22. Detalhe da borboleta no dedo



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 23. Crianças brincando de borboleta. 2 de abril de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 24. Criança brincando no pátio da escola



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 25. Crianças brincando no pátio da escola. 3 de abril de 2020



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

SESSÃO DO ANEL

1) Música:

Anel

Bia Bedran

Perdi meu anel no mar
Não pude mais encontrar
E o mar me trouxe a concha
De presente pra me dar

Será que foi parar na goela da baleia
Ou será que foi parar no dedo da sereia
Ou quem sabe, o pescador
Pescou o anel e deu pro seu amor...

Tchibum, chuá, chuá

Thibum , chuá, chuá

As crianças cantam a parte do “chuá-chuá” junto comigo.

2) Jogar o jogo do passa anel.

3) Desenhar o mar e esconder o anel. Dar para o amigo achar. Dar para o professor achar. Dar para a família achar, como um jogo de *Onde está o Wally?*¹⁸

4) Para a alfabetização: Copiar a palavra “anel” no quadro.

SESSÃO DO MARINHEIRO

1) Música: *Marinheiro só*¹⁹

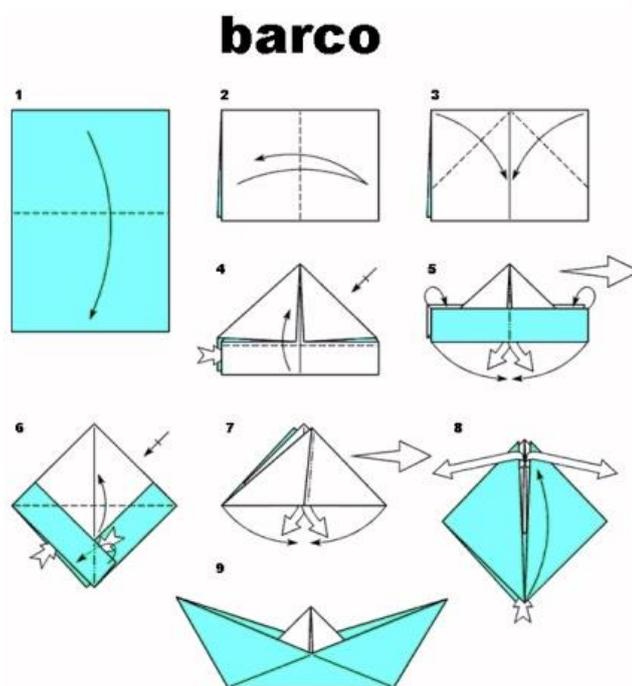
As crianças repetem “marinheiro só” no momento correto.

2) Dobradura de um barco com restos de papeis encontrados pela escola

¹⁸ **Onde está o Wally?** (*Where's Wally?*) é uma série de livros de caráter infanto-juvenil criada pelo ilustrador britânico Martin Handford em que a brincadeira é procurar o Wally no meio de imagens bem conturbadas e cheias de informação.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nF6AO5pBang&feature=youtu.be>

Imagem 3. Processo de dobradura do barco



Fonte. Portal do Professor MEC (2018)

Fotografia 26. Brincadeira de pato durante o processo de dobradura do barco. 26 de abril de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

3) Pintar uma folha toda de azul, como se fosse o mar. Pode haver peixinhos e outros elementos da fauna e flora marinha. O barco deve ser colado no papel.

4) Para a alfabetização: Copiar a expressão “marinheiro só” escrita no quadro.

Fotografia 27 . Encerramento da atividade “Marinheiro Só”



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 28. Atividade artística de encerramento “Marinheiro Só”. 24 de abril de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Captura de tela 2. Instagram de uma criança (administrado pela mãe) chegando em casa e mostrando a atividade artística de encerramento para a família. Detalhe da hashtag que demonstra que a criança também cantou a música. Retirado em 25 de abril de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

SESSÃO DA PETECA

- 1) Todos devem levar uma sacola plástica para a aula.
- 2) Sentamos em roda com a sacola, com a tesoura e entregamos um pedaço de papel (já utilizado e que seria descartado) para cada criança.

Fotografia 29. Sequência da peteca I. 22 de agosto de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

- 3) Contação de um causo de quando entramos no mar e o bate um saco na nossa perna e tomamos um susto. Palhaçaria.
- 4) Cada criança amassa o papel que recebeu e faz uma bolinha.
- 5) Cada criança organiza a sua sacola plástica na sua frente, recorta as alças.
- 6) Coloca-se a bolinha em cima da sacola

Fotografia 30. Sequência da peteca II. 22 de agosto de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

- 7) Com as alças prendemos a bolinha e o saco plástico que fica solto, cortamos como penas de uma peteca.
- 8) Brincam de Peteca livremente ao som de músicas.



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

SESSÃO DA FOLHA

- 1) Descemos no pátio para coletar algumas folhas. No momento dessa coleta , uma série de possibilidades acontecem.
- 2) Brincar com as possibilidades da coleta de folhas.

Fotografia 32. Brincadeira em grupo com folhas



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 33. Brincadeira em grupo com folhas. 20 de setembro de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

- 3) Encerramento: Cada um leva sua folha para a sala e faz uma composição criativa.

SESSÃO DA FLOR DE LOTUS

- 1) Roda com breve história sobre a flor de lótus, uma linda flor que nasce em superfícies aquosas como lama e lodo e que tem uma simbologia em diversos lugares diferentes.
- 2) Dar um papel usado cortado no formato parecido com uma flor de lótus para cada um e pedir para que pintem.
- 3) Dar mais uma folha usada, mas agora para pintarem da cor de lama.
- 4) Colar a flor no papel de base.
- 5) Pedir para que escrevam “flor de lótus” no papel para estimular a alfabetização.

Fotografia 34. Criança com sua flor I.



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 35. Criança brincando com sua flor II. 24 de setembro de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

SESSÃO TELEFONE COM FIO²⁰

- 1) Reunião em roda.
- 2) Jogar o jogo do Telefone sem fio.

²⁰ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IriAujuqIrw>

- 3) Mostrar o material para confecção do telefone com fio e esperar que alguma criança ensine como fazer esse brinquedo.
- 4) Realizar o brinquedo
- 5) Brincar com o brinquedo.

Fotografia 36. Brincadeira de telefone com fio



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 37. Brincadeira de telefone com fio II. 22 de outubro de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

CAPÍTULO 3: LABORATÓRIO CRIATIVO

O meu processo artístico se pautava basicamente no fazer artístico dentro de sala de aula. Porém, no ano de 2018, tive a oportunidade de experimentar levar o nosso trabalho realizado em sala para o palco.

Até então, eu questionava o espaço cênico “palco”, pois achava difícil o acesso até ele tanto por parte da escola quanto por parte dos próprios alunos. Os alunos da minha escola não costumam sair muito da região onde moram. A favela da Maré é praticamente uma cidade: tem mercados, lojas, oficinas, manicures, cabeleireiros e inclusive escolas.

O teatro feito no palco, até então, não me interessava diretamente pois sabia que dificilmente meus alunos seriam público para ele. Meu objetivo ali era aguçar o olhar deles para uma arte que está muito mais próxima do que eles imaginam e o palco italiano, por exemplo, deixa uma distância entre quem faz e quem vê que pode ficar mal compreendida se não for bem introduzida. Como se o ator fosse uma figura muito especial, acima de nós (inclusive as vezes, especialmente, mais no alto) e como se o teatro fosse para poucos. Por isso durante os três primeiros anos de aula comigo nós trabalhamos a arte com direta relação com a vida. Já nos dois anos seguintes fazemos um trabalho focado entre o a cena e o cotidiano.

Dentro do exercício cênico, há de se validar também a experiência de estar no palco, lidar com as clássicas luzes, convenções, com as coxias e com as diferentes dimensões do espaço.

Os meus quartos e quintos anos sempre trabalhavam a relação entre a aula, o cotidiano e o espetáculo, tentando levar a noção de palco para dentro da própria escola as experiências que pulsavam dentro das turmas. Porém no ano de 2018, tivemos a oportunidade de participar da XXVI Mostra Municipal de Dança o que nos rendeu três apresentações em três espaços diferentes dos espaços habituais da nossa escola.

3.1. PRÁTICAS ARTÍSTICAS DO EXTRA-COTIDIANO ESCOLAR

Eu tinha total desconhecimento da linguagem da dança em escola. Eu havia dançado quando criança, porque tinha os pés tortos e fazia balé como terapia. Logo após, passei a dançar jazz. Do jazz, fui para a dança de rua, hip-hop, roda de *break* e ali fiquei um bom tempo da minha adolescência. Depois, me distanciei.

Fiz uma residência artística ofertada pela SME no Centro Coreográfico do Rio de Janeiro e aprendi um pouco mais sobre a linguagem da dança na educação. Tivemos aulas sobre o método Laban, sobre dança afro e contemporânea, o que ampliou o meu conhecimento a respeito do assunto. Não me senti tão distante da linguagem, pois o meu trabalho sempre teve alguma conexão com as artes do corpo e do movimento, a cena e a dança possuem uma relação íntima.

3.1.1.TROVOADA

TROVOADA

El Efecto

A árvore quando é cortada
Chora e sofre de tal maneira
Pois vê que o machado que sangra o seu tronco
Também é feito de madeira

Reina a dor, reinador
Reina reinador, canta o sabiá
A maré virou, tempo vai fechar
Quilombo ensinou, tá pra anunciar
Chicote voltou no lombo de quem mandou dar

Eu vi a luz do rei
Eu vivia a lustrar a espada do rei
A espada do rei, do fio afiado, que fere o escravo, o servo e o plebeu
Que são meus irmãos, que sou eu

Pra cada tronco um machado
Bem-vinda revolta cresce

Se quem bate mal se lembra
Quem apanha nunca esquece

Quem tombou pela cor?
Pela cor, quem tombou?
Quem sangrou pela cor?
Pela cor, quem sangrou?
É pra quem tombou, tambor vai tocar
Sangue que irrigou, pode envenenar
Quilombo ensinou, tá pra anunciar
Quem sempre falou, hora de calar

Quem diz que não, é sim, é sim
Quem diz e jura que não vê cor, é sinhá, é sinhô
Eu sei que tem cor a mão que sangrou
Sangrou no tambor de tanto tocar
Tocar pro sinhô, tocar pra sinhá
De que lado que eu tô? De que lado cê tá?
Nessa dança
Reinador, reinador
A maré tá subindo

Eu tava dormindo
Nuvem negra trovejou
Levanta meu povo
Foi assim que ela falou

Eu tava dormindo
Quando a chuva começou
A mágoa se fez pranto
Em água se transformou
As água foi caindo
Feito lágrima de amor
“Levanta meu povo, cativo acabou”
Eu tava dormindo
Nuvem negra me acordou
Machado!

Quer nada
Se tu quisesse paz, tu ia querer também a liberdade, mas tu treme só de pensar
Tu prefere o controle dos corpos

Se quisesse paz, ia querer também ficar em silêncio, mas tu é tiro, é porrada e é bomba
É tanque de guerra na praça
Tu quer é calar o outro, pra tua voz se destacar ainda mais
Tu quer ter mais que o outro, às custas do outro e quer que o outro não reclame
A tua paz, doutor, é pisar no de baixo e não ouvir o grito

Quer paz *porra* nenhuma!
Tu só não quer é ser incomodado
Tu quer a ordem, que é um tapete muito limpo
Sobre um mar de sangue no assoalho
Tu quer é instaurar o caos pra inventar a pílula da salvação
Tu quer os peitos comprimidos, pra melhor vender comprimidos pra dor

Mas deixa eu te falar uma coisa?
O povo, essa massa que tu olha e não vê cara
Essa força que arrepia quando chega na central às seis da tarde
O povo foi forjado no caos
Diz pra mim
Quem é que tem medo do caos?
Quem tem medo do caos é você

Em 14 de março 2018, mais uma vez a Maré apareceu em noticiários de forma trágica, desta vez representada pelo assassinato da vereadora Marielle Franco, *cria*²¹ da Maré. Uma figura que representava os favelados, os lgbtqi+, os negros, as mulheres e outras minorias, na Câmara dos Vereadores da cidade do Rio de Janeiro. Além disso, agia principalmente contra abusos da Polícia Militar que me eram perpassados cotidianamente enquanto eu estava dentro da favela. Vereadora em quem eu votei e que eu vi com os meus próprios olhos, caminhando em prol da paz no Complexo.

²¹ CRIA: termo usado pelos favelados para designar quem é oriundo de favela.

Fotografia 38. Marielle Franco, vereadora assassinada em 14 de março de 2018 na região central do Rio de Janeiro



Fonte: Internet (2018)

Poucos meses depois, no dia 20 de junho de 2018, uma operação policial leva a vida do Marcus Vinicius, de 14 anos, ex-aluno da escola em que leciono e para quem já dera aula, num dia em que minha sala foi alvejada com cerca de trinta estudantes dentro. A operação que levou o Marcus Vinicius, com camisa de escola, foi uma das operações mais truculentas pelas quais eu já havia passado.

Charges 1. Charge representando a morte de Marcus Vinicius I



Fonte: Internet (2018)

Charges 2. Charge representando a morte de Marcus Vinícius II



Fonte: Internet (2018)

É importante repetir exaustivamente que os alunos da Maré perdem muitos dias de aulas por conta de operações dentro da favela, tornando o ensino defasado. Muitas vezes, nós, professores, nem entramos na escola. Outras vezes, o Estado entra sem dó, esquecendo de inúmeros estudantes em inúmeras escolas e inúmeras pessoas inocentes no meio disso tudo.

A morte de um menino com camisa de escola virou bandeira da mãe de Marcus Vinicius, Bruna Silva. A camisa de escola marcada de sangue se tornou um símbolo do que é ser estudante e morador de favela. Marcus Vinicius foi meu aluno desde pequeno. Ele era bagunceiro, mas gostava da minha aula. A morte dele me perpassou de diversas formas. E perpassou os meus alunos também. Muitos o conheciam...

Fotografia 39. Ação por Marcus Vinícius no pátio da escola. 28 de junho de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 40. Ação por Marcus Vinícius no pátio da escola. 26 de junho de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Eu estava em um momento de verdadeira dor e revolta. Eu estava profundamente destruída com essa morte e precisava falar disso. Os alunos, da mesma forma, achavam que deveríamos construir algo que dissesse respeito a Marielle, Marcus Vinicius e Maré, pois era o que pulsava intuitivamente em nós.

No regulamento da Mostra de Dança, havia alguns temas indicados e, dentre eles, estavam o centenário do nascimento de Nelson Mandela e cinquenta anos da morte de Martin Luther King Jr. Nesse meio todo, intuitivamente música *Trovoada* da banda independente de rock carioca *El Efecto*, do álbum *Memórias do Fogo*²² (2018) me atravessou:

Um dos principais nomes da cena independente carioca dos anos 2000, El Efecto celebra 17 anos de trajetória independente com seu quinto álbum de estúdio: "Memórias do Fogo". O trabalho evidencia o aprofundamento do projeto da banda, e apresenta mais um caldeirão de ritmos onde se misturam a pesquisa musical e o engajamento político.

²² El Efecto: é uma banda de rock carioca, formada em 2002 por Tomás Rosati, Bruno Danton e Eduardo Baker.

Formada em 2002, na cidade do Rio de Janeiro, El Efecto tem o ecletismo como marca do seu som. As composições são mergulhos nas mais distintas tradições e gêneros musicais, revisitados a partir de uma perspectiva contemporânea.

De maneira geral, a estética da banda é a do rock. Mas a utilização de instrumentos como cavaquinho, violão, viola caipira, trompete, clarinete, flautas e percussões sintetiza a tentativa de fugir dos rótulos e caminhos pré-determinados. O resultado disso é uma unidade onde se conjugam o lirismo e a contundência, uma mescla de climas onde se destaca a forte presença da música brasileira e latinoamericana.”

As letras propõem interpretações críticas das atitudes individuais e coletivas, movimentando-se entre a angústia e a esperança, o pessimismo da razão e o otimismo da luta. Não se trata de pensar a arte como um escape para as frustrações de uma vida resignada, mas sim de tomá-la como um estímulo, um ponto de partida para questionamentos e - por que não? - transformações concretas.”

(texto retirado de : <https://www.elefecto.com.br/>)

Apresentei a música para os meus alunos do quinto ano que, a essa altura, já haviam se apropriado da linguagem cênica proposta em minhas aulas pelos quatro anos anteriores e compreendiam bem o sistema.

Eles chegaram à sala e a música já estava tocando, como é comum em minhas aulas. Em seguida, fragmentei a letra da música em alguns pedaços e dividi os alunos em grupos com a proposta de que eles transpusessem o texto para três imagens corporais.

Eu, na realidade, queria induzir uma leitura do texto um pouco mais aprofundada e por isso levei os fragmentos e pedi para eles levarem para o corpo. Essas séries de imagens que ficaram como que em um banco em nossa memória, em nosso inconsciente.

Na aula seguinte, levei um amigo e educador que trabalha com práticas pedagógicas antirracistas e pesquisa a História do Brasil, Luan Castelucci²³, para vivenciar uma aula com todos os quintos anos da escola, num total de quatro turmas. Luan ouviu a música com os alunos e juntos perceberam algumas falas e sonoridades. A partir disso, Luan construiu junto com cada turma algum conhecimento/percepção sobre o assunto da música.

²³ Luan Resende Castelucci trabalhou comigo como educador no CCBB

Achei importante tanto a contextualização do assunto proposto pela música, quanto o fato de recebermos em nossa sala um convidado. A recepção de um convidado em nossa sala transforma a aula em um encontro diferente. A pessoa se torna claramente um estímulo pedagógico, gerando um sentimento diferente no grupo. Além disso, dar o lugar de fala para um especialista propicia uma crença maior por parte dos alunos no assunto abordado e torna o assunto transversal.

Em uma escola de primeiro segmento, os alunos possuem apenas uma professora regente e os demais professores, tidos como “extras”, dão aula de educação física, inglês e artes cênicas. Nós, por si só, já somos estímulos transversais no todo da escola, mas uma pessoa desconhecida, um especialista no assunto faz a aula ter outro tipo de configuração, faz o olhar dos alunos sobre o assunto brilhar diferente. Conhecer alguém novo é instigador.

Em seguida, para unir o bate-papo com o Luan às minhas aulas, fizemos um exercício em que eu falava algumas das palavras que apareceram ou no debate ou na música e eles tinham que fazer uma estátua corporal que representasse a palavra. Enquanto isso, a música ia rolando e nós íamos trazendo para o corpo os sentimentos propostos pelo ritmo e pelos estudos. Ao mesmo tempo, imagens eram sendo coletadas no nosso inconsciente para a construção da coreografia.

Parti de quatro turmas de quinto ano, mas percebi que cada turma teve um grau de interesse sobre o assunto. A turma 1502 foi a turma que mais se envolveu com a proposta. Tentamos em grupo montar a dança, mas a proposta não afetava todos os trinta e cinco alunos da turma, o que dificultava o processo.

Até então, eu não sabia a data da apresentação da dança e, em um dado momento, percebi que a apresentação seria mais cedo do que imaginávamos. Tornou-se necessário trabalhar só com os alunos que estavam disponíveis e com reais vontades de executar o trabalho.

Esse molde de aula não me é confortável, pois dou aula para alunos que não necessariamente se interessam pela linguagem cênica. Estar apenas com alunos interessados leva o encontro a ter outro tempo e outra configuração.

O tempo de quarenta minutos que comumente tenho em sala com alunos desejosos e não desejosos em fazer as minhas aulas, por muitas vezes é utilizado para

debater coisas que não são da ordem do fazer artístico pura e simplesmente, mas também da ordem do comportamento e das experiências de vida de cada um.

Aquela matéria, no espaço escolar, precisava fazer sentido para todos e não apenas para alguns. A arte e a educação na escola, a meu ver, precisam ter relação direta com o cotidiano deles. O trabalho maior era fazer todos jogarem o mesmo jogo em uníssono. E que esse jogo fizesse sentido com o cotidiano deles. O trabalho em sala de aula é grupal, não pode ser apenas para os “bons” em teatro, ou “bons” em artes. Ele precisa ser bom para todo mundo.

Esse tipo de trabalho sempre foi o meu foco e encanto. Como mostrar para eles que a arte pulsa em qualquer um? Que a arte não vê nem melhor, nem pior, que ela é a nossa vida?

O lugar de estar só com quem queria fazer foi abrir as portas para o desconhecido.

É importante relatar o quanto foi difícil para mim ter disponível um tempo para ensaiar e estar junto apenas dos alunos que queriam ir para a mostra de dança comigo.

A minha escola, no ano de 2018, começou a passar por um processo de reformulação no qual a proposta era virar turno único, o que causou uma redução no número de alunos, me restando três tempos vagos.

Confesso que ao fim desses cinco anos sendo funcionária da Rede Municipal de Ensino, eu estava cansada, solitária. Eu sempre estive razoavelmente feliz em sala de aula, o problema era quando eu saía de lá. O meu problema sempre foi a Escola como instituição e a sala dos professores.

Há anos diziam que a escola iria virar turno único e que os professores que quisessem ir para outra escola nova poderiam ir, pois haveria muitos professores para apenas uma escola. Por anos desejei que chegasse logo esse momento.

Quando silenciaram a Marielle, eu acho que senti como se tivesse sido fechado mais um caminho, mais uma vez, para aquele povo. De tantos caminhos que lhes são tirados cotidianamente, a Marielle foi uma tentativa de colocar para fora tudo que a favela é: potente, forte, unida.

No dia 20 de junho de 2018, eu estava com os alunos em sala de aula falando sobre o favelado e a forma que a favela era tratada pelo Estado, sobre ser negro, racismo etc., que na verdade são temas que permeiam todas as minhas aulas e geram certa polêmica e grande interesse dos alunos.

Estávamos dialogando de forma brilhante, em uma roda, com alguns alunos fora da roda, porém em conexão e diálogo. Pairava inclusive uma certa paz. De repente ouvimos um estalo metálico.

Tento dar precisão ao som do estalo, pois a escuta dentro da favela é algo de extrema importância. De certa forma, em nosso cotidiano fora da favela, temos um certo relaxamento da escuta, recebemos os sons e as informações que eles nos trazem e interpretamos. Sons assustadores, como estrondos ou coisas do tipo são sons raros. Na favela, a gente aprende a diagnosticar alguns sons que não são tão comuns ao dia-a-dia de quem não habita aquele lugar. Às vezes, é só um tiro e não foi nada. Tem o som do tiro no blindado que é metálico, porém grave, pois o carro blindado é mais rígido. Tem o tiro lá longe. Tem o tiro perto. Tem o som de helicópteros. A escuta precisa estar sempre atenta, *na atividade*²⁴.

Naquele dia, achei que aquele som, que eu não havia diagnosticado imediatamente, era algo de errado que um menino que não estava na roda (porém, estava quieto) havia produzido, talvez tivesse derrubado alguma coisa.

Quando a gente ouve sons de tiros ou sons semelhantes, deita no chão por segurança e vai se arrastando até a parte interna da escola onde as paredes são de concreto.

Assim fizemos. Vieram mais tiros, não com o mesmo som metálico, tiros soltos mesmo, no ar. Jogamo-nos no chão e fomos nos arrastando até o corredor para encontrar o resto da escola. Um por cima do outro, desespero total. Acredito que foram muitos tiros, mas como uma escola inteira grita neste momento, fica muito difícil a escuta, a gente já não sabe mais nada.

²⁴ Na atividade: expressão popularmente utilizada em favelas para designar um estado de tensão aonde temos que estar com os sentidos aguçados para perceber rapidamente qualquer coisa que possa vir a acontecer: tiros, sons atípicos, se manter dentro de casa etc.

Ouvíamos helicópteros, a minha sala era no último andar da escola, junto com outras. A escola tem telhado de metal, não é de concreto. Os helicópteros davam tiros do alto, rajadas e mais rajadas que eram impossíveis de não serem ouvidas e nós sem nenhuma proteção.

No desespero, pensei junto a uma outra professora, rapidamente se não seria melhor descer para nos protegermos já que estávamos sem teto. Peguei os alunos e desci a rampa com eles com muito medo de morrer. As laterais da rampa são de vidro e dão para a rua. Passamos pela parte de vidro, que já tinha um buraco de bala, ilesos e chegamos ao térreo da escola.

Fotografia 42. Detalhe do corredor da escola com parede de vidro.



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Chegando lá, as crianças estavam passando mal. Teve criança desmaiando, vomitando, chorando muito. Eu precisava pegar uma água, ajudá-las, mas qualquer

movimento meu fora das paredes de concreto que nos rondava poderia ser perigoso. Eu fui mesmo assim, me tremendo inteira.

As crianças pediram para que eu cantasse uma música, mas não consegui. Elas mesmas cantaram, elas mesmas fizeram uma roda, elas mesmas rezaram e entre elas se organizaram e se fortaleceram.

A gente também tem medo de morrer, mas precisamos fingir que não porque a proteção deles é mais importante que o nosso medo. Já teve dia de alvejarem a creche em frente da escola, que é toda feita de metal. Chamamos de “creche de lata” e no meio do tiroteio todos os funcionários da nossa escola (que não estava tendo aula no dia) foram ajudar a resgatar os bebês da creche e levar para a nossa escola que possui parede de concreto.

Dias de conflito são sempre muito difíceis. Há toda uma tentativa de impedir que a escola abra em momentos como esse. Há muita comunicação na Maré. Grupos de Facebook como o Maré Vive nos informam sobre o estado da favela e grupos no Whatsapp de pais, professores e diretores da região também nos trazem informações. Quando nesses grupos, rapidamente, aparecem cerca de cinquenta ou cem mensagens, quer dizer que há algo de errado na favela.



Infelizmente, não é possível ter controle de todas as operações que ocorrem na Maré. Às vezes, conseguimos evitar as aulas para proteção dos alunos e nossa. Às vezes, não. Neste dia, não havia nenhum clima estranho na favela, nenhum indício. Tudo aparentemente normal.

Após a operação, os pais já haviam buscado quase todos os alunos. Quando tem rumor de operação começam a aparecerem pais de aluno para buscar. Conseguimos voltar para casa em segurança, pois veio a informação que havia sido dada uma trégua e conseguiríamos sair. Saí desesperada, trêmula, chorando.

Cheguei em casa e descobri que um menino havia sido ferido na operação. Parecia ser um ex-aluno meu. Não havia confirmação de nada.

Mais tarde, veio a informação de que a polícia havia matado Marcus Vinicius da Silva aos 14 anos. Mataram um garoto que gostava das minhas aulas. Mais uns daqueles bagunceiros que quando chegam na minha aula se encantam pela arte e embarcam na viagem. Marquinho foi criança na minha sala. Foi um aluno difícil e exemplar, que

conseguiu se desenvolver, se esforçou em se concentrar, em aprender e se esforçou para respeitar a arte.

Fotografia 43. Bruna Silva, mãe de Marcus Vinicius, com a camisa, material e mochila que seu filho usava quando foi alvejado.



Fonte: Internet (2020)

Mataram o Marquinho e mataram a Marielle e eu estava muito comovida com tudo que acontecia na favela e com a forma com que o morador de comunidade estava sendo tratado. A comunidade também estava comovida.

Fotografia 44. Imagem do protesto no dia seguinte a morte de Marcus Vinicius.



Fonte: Internet (2020)

A necessidade de expressar artisticamente tudo que estava ocorrendo era inevitável e a mostra de dança veio para nos ajudar a condensar um misto de sentimentos: ser morador da Maré, ter amigo assassinado, ter vereadora assassinada, ter escola fuzilada, barulho de sons e tiros cotidianos e tudo mais.

Se tínhamos que fazer uma apresentação, seria inviável falar de outra coisa que não dessa dor.

3.1.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE TROVOADA

DIA 1 (26 de abril de 2018)

IMERSÃO

- 1) Fragmentar a letra da música;
- 2) Ler os fragmentos em pequenos grupos;

Fotografia 45. Grupo lendo um fragmento da música Trovoada, da banda El Efecto. 26 de abril de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

- 3) Transforma-los em cenas livres conforme a compreensão de cada um²⁵;
- 4) Executar as cenas criadas para a turma²⁶.

Fotografia 46. Grupo em ação, reproduzindo um trecho da música Trovoada, sendo visto pelo público.
26 de abril de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

²⁵ Vídeo disponível em : <https://youtu.be/L24IXoa7Y74>

²⁶ Vídeo de cena disponível em : <https://youtu.be/SHdgTZ9hv7U>

DIA 2 (3 de maio de 2018)

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

CONVIDADO: LUAN CASTELUCCI

Como mencionado anteriormente, no dia 3 de Maio de 2018, recebemos a visita do educador e professor de história Luan Resende Castelucci, que tem como área de pesquisa a educação antirracista. Luan se disponibilizou a ouvir a música com as turmas e a partir dos sentimentos das crianças compartilhou saberes da cultura africana.

- 1) Sentar-se em roda e ouvir a música com o professor Luan e compartilhar saberes²⁷;

Fotografia 47. Roda de conversa com professor de história Luan Resende



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

²⁷ Vídeos disponíveis em: <https://youtu.be/AkXUePwVMPg> e <https://youtu.be/eltyUdSvHFfs>

Fotografia 48. Roda de conversa com o professor Luan Resende



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 49. Professor Luan Resende compartilhando saberes com as crianças



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

- 2) Levantar-se e ir para a área de cena. A partir de algumas palavras pré-coletadas da música, fazer estátuas com o corpo, logo após eu bater o tambor.
Exercício feito ao som da música *Trovoada*.

O BATUQUE DO TAMBOR (10 de maio de 2018)

- 1) Um tambor é colocado disponível na sala durante o exercício Liberdade. Alunos tocam livremente²⁸.

Fotografia 50. Crianças chegando na sala e tocando o tambor livremente



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

- 2) Em roda, cada um elabora um batuque próprio no tambor²⁹.
- 3) Em grupo, os alunos se levantam e caminham pelo espaço em diferentes ritmos e batuques.

²⁸ Vídeo disponível em : <https://youtu.be/7cKxHMgc-BA> e <https://youtu.be/8XE3Z9UaFY4>

²⁹ Vídeo disponível em : <https://youtu.be/5sq-OdPX6fo>

- 4) Dependendo do grupo, pode-se adicionar comandos às caminhadas ritmadas como: abaixar, pular, reverenciar, girar, apertar a mão e a cada batucada gerar um movimento diferente.³⁰
- 5) Micro cenas em grupo com as ações experienciadas³¹.

Fotografia 51. Criança batuca enquanto grupo faz cena/ movimento de reverencia e é assistida pelo público



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

³⁰ Vídeo disponível em : https://www.youtube.com/watch?v=KMObm28N_MI

³¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fmZbAvlTH4o>

Fotografia 52. Criança batuca enquanto grupo faz cena/movimento de pulo e é assistida pelo público



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

LETRA DA MÚSICA EM 3 IMAGENS PARTE 1³² (17 de maio de 2018)

- 1) Fragmentar a música e dividir a turma em grupos;
- 2) Transmitir a ideia da música com 3 imagens congeladas;
- 3) Apresentar para o grupo as 3 imagens;
- 4) Em sequência (loop), as 3 imagens devem ser realizadas como uma partitura de movimentos, enquanto o curador (ou qualquer outra pessoa) lê o trecho estudado.

³² Link do vídeo em: <https://youtu.be/yEEhgnyCIKE>

Fotografia 53. Micro apresentação das crianças para a turma. 18 de maio de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 54. Micro apresentação das crianças para a turma. 18 de maio de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 55. Micro apresentação das crianças para a turma. 18 de maio de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 56. Micro apresentação das crianças para a turma. 18 de maio de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

LETRA DA MÚSICA EM 3 IMAGENS PARTE 2 (dia 28 de junho de 2018)

Continuação da aula anterior

Fotografia 57. Imagens da aula do dia 28 de junho



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 58. Imagens da aula do dia 28 de junho



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 59. Imagens da aula do dia 28 de junho



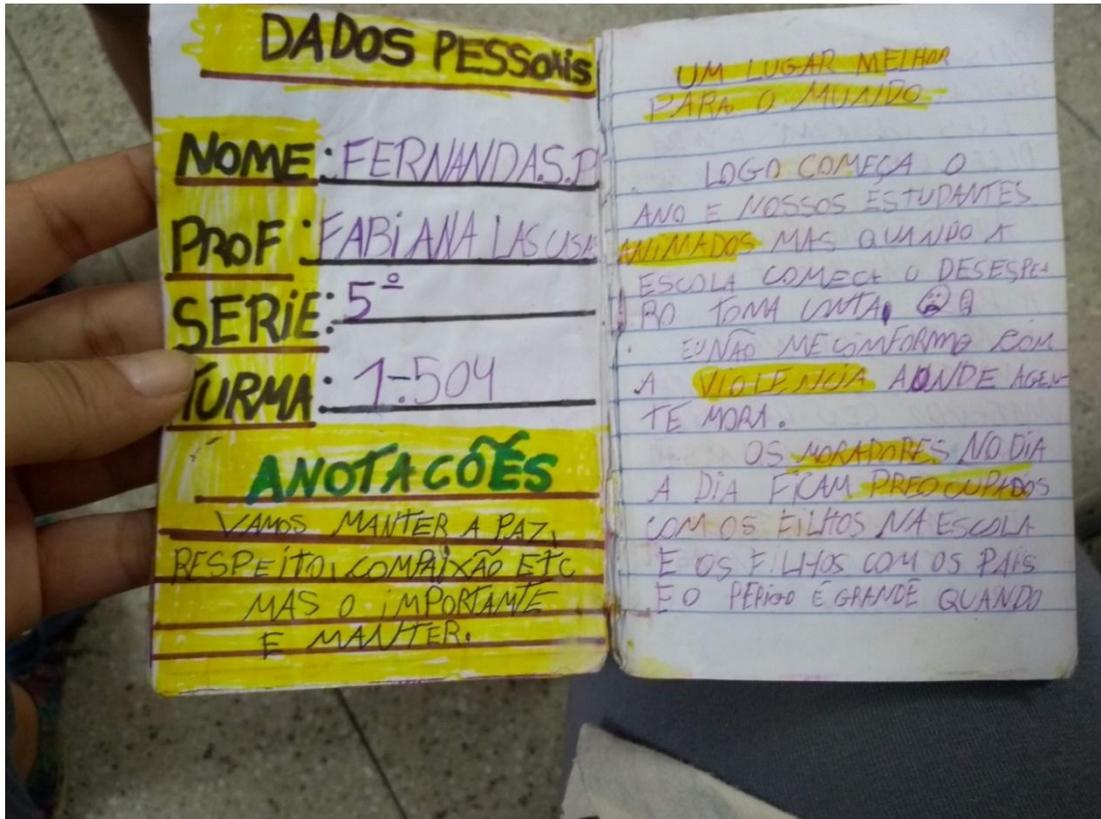
Fonte: Acervo Pessoal (2018)

POESIA

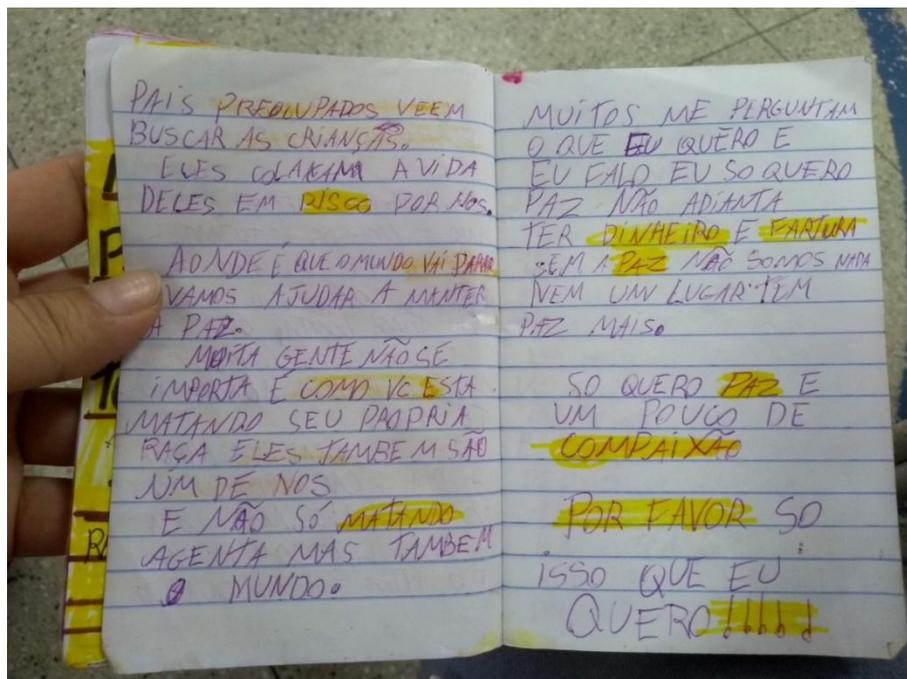
4 de julho de 2018

A aluna Fernanda Souza me apresenta um caderninho próprio com alguns dizeres poéticos e sentimentos que tinham potência para entrar na apresentação.

Fotografia 60. Caderno da Fernanda



Fonte: Acervo Pessoal (2018)



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

A MARÉ TÁ CHEIA IA IA (Capoeira) Aula do dia 16 de agosto de 2018

Música inicial de uma das aulas que falávamos sobre a história da Maré, Marés e água e que funcionou muito bem com as turmas menores. Experimentei aplicar com as turmas maiores e houve boa adesão, de forma que a música acabava entrando na coreografia.

- 1) Sentar em roda.
- 2) Avisar aos alunos que a música será de pergunta e resposta. Eu falo, eles repetem.
- 3) Treino do canto em roda até ficar bonito e uníssono.
- 4) Naturalmente as crianças que possuem a proximidade com a capoeira pedem para jogar e o jogo acontece.

Fotografia 62. Jogo corporal da roda de capoeira da aula do dia 16 de agosto de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

AULA DO DIA 17 de agosto

ENSAIO E MICROAPRESENTAÇÃO

A capoeira dos pequenos entra no processo de construção³³.

ALMOÇOS E LANCHES

Depois que passamos a nos encontrar (naturalmente, em um grupo separado, em um horário separado, só com os que desejavam se aprofundar), passamos a ter que almoçar juntos, às vezes em horários inconvenientes para a escola, pois depois de um determinado horário crianças não podiam mais ficar na escola e apenas os professores poderiam comer. Porém, por erro meu, as crianças também não poderiam sair sem comer, então acabávamos dividindo esse momento juntos, de forma alegre, agradável e ritualística.

Almoçar juntos nos aproximava e eles se sentiam especiais e muito inteligentes por ficarem até mais tarde estudando na escola.

Os almoços e lanches fizeram parte de todo o processo criativo, como um momento de confraternização.

³³ Vídeo em : <https://studio.youtube.com/video/ZNibzDNtuM0/edit>

Fotografia 63. Almoço pós-ensaio 23 de agosto de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 64. Almoço pós-ensaio



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

ENSAIOS INTUITIVOS

A partir do dia 24 de agosto, tínhamos que correr para a apresentação e os encontros eram poucos. Às vezes nos tempos livres deles e meus, as vezes em horários marcados previamente. Ou seja, eles estudavam de tarde e iam ensaiar pela manhã e ficavam até o restante do dia na escola, sempre com autorização dos responsáveis e com ajuda da professora regente deles.

Já com as imagens e movimentos que as turmas haviam trazido nas aulas, eu tentava fazer uma composição partindo do que eles haviam apresentado até então e também de momentos quase imperceptíveis nos ensaios quando colocávamos a música e eu ficava pensando no que fazer. Eles naturalmente dançavam, eu tentava elaborar algum tipo de conexão com o que eles já haviam apresentado nas aulas anteriores.

Eu selecionava e remontava o que eles traziam, sempre com muito cuidado para que não ficasse repetitivo, para que eu não repetisse com movimento as palavras já ditas. Tentava mesclar as palavras da letra de Trovada com os movimentos de forma que não ficassem sobrepostos.

Deste momento em diante demos vação ao intuitivo e fomos criando juntos e incessantemente até a apresentação.



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

O grupo estava tão autônomo³⁴ e apropriado do processo que passaram a ensaiar sozinhos e não precisarem propriamente da minha presença. Isso é um fator primordial em minhas práticas artísticas.

A ausência como fator pedagógico. Aprender sem o professor, ter desejo de estudar por conta própria é um indicador de que o que está acontecendo faz sentido para o grupo e não é uma mera reprodução de interesse do professor.

BRINCAR COM CENA E IMAGEM

Com o desejo de que a apresentação envolvessem todas as crianças da escola e com a intuição de que pessoas negras sorrindo poderiam ser uma boa saída para o

³⁴ Vídeo das crianças ensaiando sozinhas dia 27 de agosto de 2018:
<https://studio.youtube.com/video/a7r3ZHpv6Q/edit>

desfecho de nossa coreografia, tiramos fotos de algumas crianças sorridentes para levar para a apresentação.

Fotografias 66 a 70. Crianças sorrindo no dia 27 de agosto





Fonte: Acervo Pessoal (2018)

FIGURINO, ADEREÇOS E MAQUIAGEM

Como não tínhamos verba nenhuma, resolvemos fazer tudo de forma muito básica. Roupas pretas, pés descalços.

Para dar cor, procurei tecidos com temática afro e deixei que eles pensassem em como usar. Com o experimento, acabamos decidindo fazer uma faixa no estilo turbante, apenas para as meninas, para exaltar a força feminina.

Fotografia 71. Imagem da pesquisa da diretora Gisele



Fonte: Internet (2018)

Fotografia 72. Imagem da pesquisa da diretora Gisele



Fonte: Internet (2018)

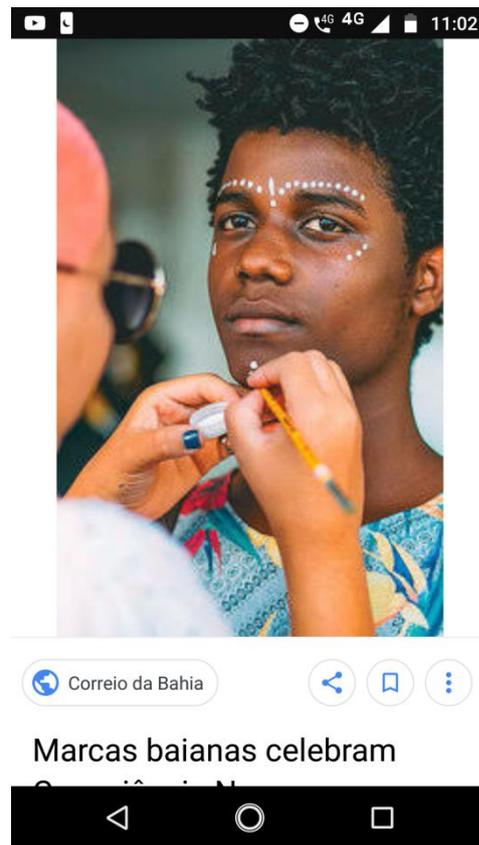
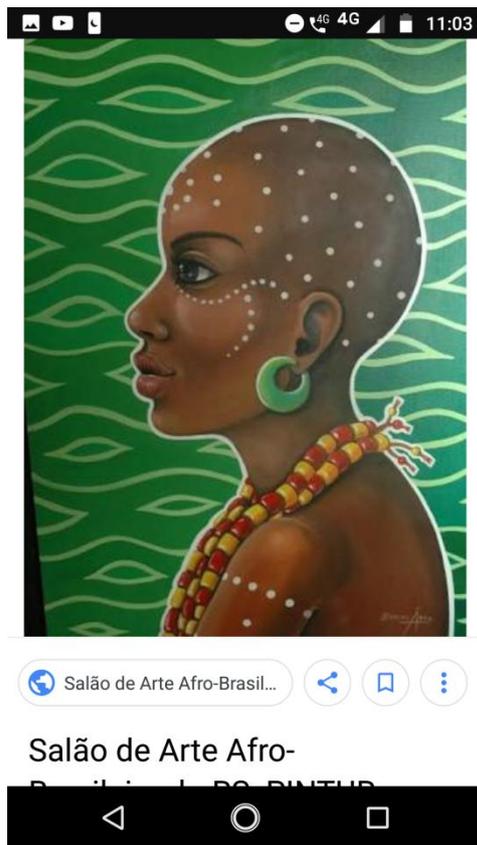
Fotografia 73. Experimento com pano cortado e envolvido de forma bem simples na cabeça da aluna



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

A maquiagem, que remetia a ancestralidade, foi mais uma escolha deles do que minha enquanto professora.

Capturas de tela 4 e 5. Pesquisa sobre maquiagem



Fonte: Internet (2018)

ENSAIO FINAL

DIA 29 DE AGOSTO DE 2019

Ensaio com o figurino, maquiagem, adereço e imagens.

Fotografia 74. Ensaio de 29 de agosto de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 75. Ensaio de 29 de agosto de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

O DIA DA APRESENTAÇÃO

DIA 31 DE AGOSTO DE 2018

A VIAGEM DE ÔNIBUS

Sair da escola é sempre uma emoção diferente. Houve um corte de verbas de ônibus para passeios, impedindo que as crianças fizessem aulas fora da escola com frequência, então, as saídas ficaram cada vez mais raras.

A oportunidade que a Mostra de Dança deu para que nos deslocássemos até a Arena Dicro de ônibus já poderia ser considerada como pedagógica em si. Sair da escola, passear, ver a cidade em grupo e conhecer um lugar novo sempre é uma emoção diferente e por si só uma aprendizagem.

Eu sei bem disso, pois a minha experiência no CCBB em receber grupos viajantes me mostrava o quão especial eram aqueles encontros comigo, fora da escola.

O ônibus passaria na escola, pegaria o nosso grupo e depois iria pegando outros grupos de dança, de outras escolas pelo caminho. Cada grupo que entrava a gente se impactava, cochichava, tentava se unir. Nós éramos o grupo mais animado do ônibus³⁵.

³⁵ Link do vídeo das crianças cantando animadas no ônibus:

<https://www.youtube.com/watch?v=avBRjQE8SAI>

Fotografia 76. Passeio de ônibus até a Arena Dicro. 31 de outubro de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Ao chegarmos na Arena Dicro nos vestimos, nos maquiamos com ajuda de alguns familiares das crianças que nos encontraram no local. Aproveitamos para fazer uma passagem da coreografia antes da apresentação.

Fotografia 77. Passagem da coreografia antes da apresentação



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

A APRESENTAÇÃO

Tentamos experimentar a coreografia em diversos espaços diferentes da escola para que pudéssemos lidar com um espaço até então desconhecido: o palco da Arena Dicro. Logo que observei o palco, vi que algumas correções precisariam ser feitas e erros assumidos. Um exemplo foi uma poesia que era declamada e que, dentro do espaço escolar, com uma determinada acústica, era ouvida, mas na Arena Dicro não seria o mesmo impacto.

Avisei aos alunos dos erros e de pequenas mudanças e enfrentamos as questões.

Fizemos uma apresentação bonita, emocionante, em que o público respondeu até o fim. Não imaginávamos que o impacto seria tanto, mas o nosso trabalho diferia muito dos outros apresentados, com turmas inteiras, às vezes sem autonomia, com movimentos que não diziam nada de fato, enquanto nós, a cada movimento trazíamos uma simbologia.

Fez diferença, evidentemente, o nosso trabalho também por ter sido feito durante a aula de artes cênicas, pois muitos outros eram feitos com professores regentes que não tinham o aprofundamento nem compreensão de que cada movimento, ao estar no palco, representa uma coisa.

Algumas apresentações também contavam com roupas muito belas e muita pompa e a informação que chegava era apenas de beleza. A gente estava contando uma história bem recente e cotidiana e por mais que muitas coreografias abordassem a questão da temática afrocentrada, muitas falavam sobre as origens e não sobre a contemporaneidade. A gente mesclava o passado, o presente e o futuro.

Fotografia 78. Imagem da apresentação na Arena Dicró. 31 de agosto de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

INSTALAÇÃO

Após a apresentação, instalamos as imagens no pátio da Arena Dicró e lá deixamos para todos verem.

Fotografia 79. Instalação das imagens de Negros sorrindo



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

CONVERSA COM EL EFECTO

Um dos integrantes do grupo El Efecto, Bruno Danton, foi assistir o nosso trabalho e as crianças ficaram surpresas e com a autoestima elevada, por serem vistos pela própria banda.

Fotografia 80. Conversa com Bruno Danton da El Efecto 31 de agosto de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

VIVENCIAR A MOSTRA

Pudemos ver também outros grupos, conhecer pessoas e, ao final da mostra, tínhamos que pegar um troféu de participação. Este momento foi de grande confusão, pois era necessário escolher um representante para subir com o professor no palco e rapidamente escolhemos quem, naquele dia, não tinha subido. Um dos alunos estava manipulando o som junto com o técnico, ele passou todos os ensaios com essa função. Diante disso, foi o escolhido para viver a experiência de subir no palco, como todos.



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

TEATRO NELSON RODRIGUES³⁶

Nos meses de setembro a outubro, nos dedicamos a montagem da apresentação da mostra de teatro da rede, em que também estávamos inscritos. E nesse período descobrimos que nossa dança foi selecionada para a outra etapa da mostra municipal de dança. Iríamos representando a nossa CRE e essa apresentação seria no Teatro Nelson Rodrigues no Centro do Rio de Janeiro.

Fizemos pouquíssimos encontros, pois estávamos em outro processo de montagem e adequamos poucas coisas para essa apresentação.

Adequamos o uso das coxias, com o qual não estávamos habituados e que não foi utilizado na primeira apresentação. A poesia que Fernanda Souza falava e que na primeira apresentação não teve o impacto correto, dessa vez foi feita com um megafone.

³⁶ Links da apresentação de Trovoada no Teatro Nelson Rodrigues: https://youtu.be/E2YvrX_Mf9U e https://youtu.be/LfOgIzCkv_U

As imagens foram reformuladas, algumas fotografias foram trocadas. Marielle Franco e Marcus Vinicius permaneceram.

A última parte da coreografia foi adequada, pois ainda estava confusa. Com essas breves mudanças, fizemos a nossa apresentação.

Algumas crianças que estavam na primeira apresentação não puderam estar na segunda, cada um por um motivo pessoal diferente. Como a apresentação foi formulada para prever essas alterações, isso não fez tanta diferença no resultado³⁷.

A segunda apresentação de Trovoada ocorreu no dia 31 de outubro de 2018 e rendeu mais um passeio de ônibus, agora até o Teatro Nelson Rodrigues, um teatro pomposo no centro da cidade do Rio de Janeiro³⁸.

A experiência de sair da escola até o retorno era a prática artística em si. Não apenas a apresentação.

O chegar no teatro, olhar os peixes no lago em frente e se apropriar daquele espaço também foram considerados práticas artísticas e pedagógicas.

³⁷ Link do ensaio do dia 30 de outubro : <https://youtu.be/v/2DcAzc4v-ag>

³⁸ Link do grupo ensaiando no camarim: <https://youtu.be/Zu5uZAX1IHc>

Fotografia 82. Grupo dentro do ônibus. 31 de outubro de 2019



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 83. Grupo no Camarim, aguardando a apresentação



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 84. Apresentação no teatro Nelson Rodrigues



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Sobre as apresentações, eu costumo dizer que não são a parte principal do trabalho. Quando subimos no palco, o trabalho já está feito, montado, ajustado. Chamo de trabalho tudo o que veio anteriormente. As pesquisas, os encontros, as dificuldades e o processo de construção. Esse sim é o verdadeiro trabalho. A apresentação, digo que é apenas diversão. O momento de apresentação é o momento de mostrar o nosso trabalho, todo o trabalho que tivemos anteriormente para chegar até ali e que, mais uma vez, foi reconhecido pelos integrantes da banda El Efecto, que de forma horizontalizada também presenciaram essa apresentação.

Fotografia 85. Grupo com Tomas Rosati e Aline Gonçalves, integrantes da banda El Efecto



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

3.2 REVERBERAÇÕES

MULTIPLICANDO

O grupo de dançarinos teve uma participação tão ativa na escola que contaminou outras crianças que também começaram a criar seus grupos e elabora suas próprias coreografias.

No dia 22 de novembro, em comemoração ao Dia da Consciência Negra³⁹, um grupo de alunas do quinto ano que não havia participado da mostra, fez a apresentação de um trabalho que elas ensaiaram por conta própria na escola⁴⁰.

APRESENTAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL VEREADORA MARIELLE FRANCO

No dia 23 de novembro de 2018, tivemos a oportunidade de apresentar o nosso trabalho na então recém-inaugurada Escola Municipal Vereadora Marielle Franco, que fica na comunidade do Salsa e Merengue, também no Complexo da Maré. Era a culminância do projeto anual da escola, que envolvia a história de Marielle Franco. Tivemos a oportunidade de mostrar nossos sentimentos através de nossa apresentação para o pai de Marielle e familiares.

Foi uma apresentação bonita, pois tocou diretamente os moradores da Maré. A dor pela morte de Marielle e dor de perder o amigo que foi Marcus Vinícius para quase todas as crianças da região fizeram com que a apresentação fosse muito emocionante.

Mais uma vez, fizemos alterações nas imagens, adequando-as para o evento. Tivemos que nos enquadrar em um espaço diferente, já que a apresentação não foi no palco italiano como nas outras duas ocasiões. Além disso, tivemos que lidar com ausências no grupo. Porém, já estávamos preparados para as intempéries⁴¹.

³⁹ O dia da consciência negra é comemorado em 20 de novembro

⁴⁰ Link disponível em: <https://youtu.be/ZLQ6QPFSqS4>

⁴¹ Link da apresentação disponível em: <https://youtu.be/VNwOmzYgvo0>

Fotografia 86. Lanche antes de sair para a apresentação. 23 de novembro de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 87. Grupo na E.M. Vereadora Marielle Franco. 23 de novembro de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 88. Apresentação do grupo na E.M. Vereadora Marielle Franco. 23 de novembro de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Fotografia 89. Apresentação do grupo na E.M. Vereadora Marielle Franco. 23 de novembro de 2018



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem mandou matar Marielle?

E afinal quem eu sou? Descobri que talvez eu não seja uma professora. Eu estive como professora de artes cênicas porque o espaço de trabalho era uma Escola e minha formação como licenciada em artes cênicas, me permitia também vestir a *capa* de professora. *Capa* sim, como uma *super heroína*, que de certa forma iria *salvar* aquelas crianças através da educação e da arte. A oportunidade de estar dentro do espaço escolar, de ter *minhas* turmas, me saltava aos olhos. Quando eu trabalhava fora da escola, na educação não-formal, as crianças me eram tão passageiras...

Muita gente vem me dizer que eu *faço a diferença* na Maré, que as crianças *precisam muito de mim*, que *precisam de arte* por lá.

Curioso como todo esse discurso é semelhante ao dos jesuítas na época da colonização.

Eu poderia mentir durante essa dissertação inteira e dizer que fui para a Maré ensinar artes para as crianças. E que eles aprenderam muito comigo.

Mas eu não fui.

Eu fui para a Maré para poder reencontrar comigo mesma, comigo criança. Eu fui para a Maré preencher buracos do meu inconsciente. Eu fui para a Maré porque era uma necessidade de aprendizagem minha estar dentro da favela, refletir com eles, escutar aquelas crianças e criar.

Eu estava buscando na Escola Municipal Professor Paulo Freire me completar junto daquelas crianças. Eu não estive ali com objetivo de ensinar, professorar, educar...

Ainda que eu tenha tido uma infância violenta e de abandono por parte dos meus pais, eu acabei sendo criada pelos meus avós paternos, que tentaram me isolar de qualquer influência com a violência. Fui criada na zona sul do Rio de Janeiro dos dois

anos de idade até ir trabalhar na Maré, quando passei a morar na Zona Norte em São Cristóvão.

Fui criada pelo marido da minha avó, meu avô Arthur, homem branco, e por uma senhora negra com depressão por conta de um filho sumido pelo crime. Essa foi a atmosfera da minha infância e vida. Mas tive praia, tive zona sul, tive teatros, tive uma boa escola, eu tive certa segurança no bairro, tive professores particulares, mesa para escrever e certamente por isso, estou aqui finalizando esse trabalho.

Eu fui para a Maré fazer arte com as crianças, ouvi-las, trocar conhecimentos, que também me eram importantes.

Eu não fui falar com crianças porque eles precisavam aprender ou porque a Maré é uma área *carente*. Eu fui para lá porque eu precisava absorver coisas a partir deles, trabalhar meu olhar, escuta, sentir na pele como é ser eles, como é a vida na favela em suas potências e viver essas potências juntos.

Ao contrário de observar a Maré como uma área carente, eu sinto que diante da potência da favela e de meus privilégios, eu tenho até pouco para dar e muito para receber.

Eu não fui para a Maré para ensinar. Eu fui para aprender. Para viver arte junto, naquele contexto específico que me completava artisticamente, que me alegrava, que me fazia bem.

A capa do professor era só uma estratégia para poder estar em contato com eles cotidianamente e tornar isso um grande aprendizado e fazer artístico para mim, e para eles.

Eu não sei se eles aprenderam algo comigo ou o que aprenderam em nossos encontros. Eu sei apenas que eles foram vividos juntos, sejam eles bons, ruins, felizes, tristes, raivosos ou amorosos. A cada instante, vinha um grupo que me proporcionava uma experiência diferente, um saber diferente, uma relação diferente. Creio que a relação das crianças comigo, durante as aulas, aconteceu; e esse relacionamento, esse tensionamento, esse atrito que às vezes aderiu, às vezes não, é que me instigava e não o que eu tinha para ensinar em si.

Eu não *dei* aulas na rede municipal de ensino, eu *troquei* aulas, como figurinhas de um álbum gigante a se completar. E diante dessa troca, creio que poderíamos ficar para sempre contemplando a beleza dos jogos, brincadeiras, da autogestão, da aprendizagem, da vida e acima de tudo....

Da arte.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ARAÚJO, Valéria Gianechini de. **Da experiência artística à poética docente**. Lisboa: Chiado, 2016.

_____. **Uma mirada sobre o artista-docente**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia; Mestranda em Artes – PPGARTS; Orientador: Narciso Telles, 2012. Disponível em http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/Valeria_Gianechini_-_Uma_mirada_sobre_o_artista-docente.pdf> acesso em: 9 de março de 2020.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS, José D'Assunção. **Rebeldia e modernidade em Marcel Duchamp**: uma redefinição do objeto e do sujeito artísticos. 'Revolta da antena': Redes, dispositivos móveis, ativismo e mídia livre nas manifestações de 2013 no Brasil. Palíndromo, nº 12, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273309019_Rebeldia_e_modernidade_em_Marcel_Duchamp_uma_redefinicao_do_objeto_e_do_sujeito_artisticos>. Acesso em: 9 de março de 2020.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BONATTO E ICLE, Monica Torres e Gilberto. **Por uma pedagogia performativa**: A escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00007.pdf>> acesso em: 9 de março de 2020.

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

CABRAL, B. (Biange). **O drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARREIRA, André (org.). **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectiva para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. Revista científica FAP, Curitiba, v. 3, p. 39-52, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/agosto2013/arte_artigos/08_juliana_cavassin.pdf>. Acesso em: 9 de março de 2020.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

CLARK, Lygia. **Lygia Clark: Textos de Lygia Clark**, Ferreira Gullar, Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980 (catálogo)

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento: As bases intelectuais do Teatro na Educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980

DAL BELLO, Márcia Pessoa; ICLE–UFRGS, FUNDARTE Gilberto. **Pode o professor ser um performer?** REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, v. 36, p. 29. 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2704_texto.pdf>. Acesso em: 9 de março de 2020.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Junior. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

DUCHAMP, Marcel. **O Ato Criador** In: BATTCKOCK, Gregory. *A Nova Arte*. São Paulo. Perspectiva: 2004

GONÇALVES, J.; PEREIRA, M. **Teatralidade e performance na educação**. *Educar em Revista*, v.34. n. 67, p.13-20, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-13.pdf>> Acesso em: 9 de março de 2020.

GONÇALVES, Natalia Kneipp Ribeiro. **A Didática nas Peças Didáticas de Bertolt Brecht**: ensino em cena. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) São Paulo. Orientador: José Luís Vieira de Almeida. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138286/concalves_nkr_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=yf> Acesso em: 9 de março de 2020.

HANSTED, T.; GOHN, **Teatro e educação**: uma relação historicamente construída. *Eccos Revista Científica*. São Paulo, n. 30, 2013, p. 199-220. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71525769012.pdf> > Acesso em: 9 de março de 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes: 2017.

HARPER, Babette. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1980.

ICLE, G. **Pedagogia teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski**. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1. p. 35. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3062--Int.pdf > Acesso em: 9 de março de 2020.

_____ ; BELLO, Marcia Pessoa Dal. Pode o professor ser um performer?. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia. Caderno de Resumos. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. v. 1. p. 246-247.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. São Paulo: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Um voo brechtiano**: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LINS, Claudia Maisa Antunes. **A Arte e a Educação**. Juazeiro: Fonte Viva, 2011. Disponível em: < https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Livro%20-%20A%20Arte%20e%20a%20Educa%E7%E3o.pdf> acesso em: 9 de março de 2020.

MEIRA RUSSEF, Janaína. **A formação permanente do artista-docente**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Mestre em ensino das artes cênicas PPGEAC; Orientação: Ana Lucia Martins Soares (Ana Achcar). Disponível em: <<http://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2018/a-formacao-permanente-do-artista-docente>> Acesso em: 9 de março de 2020.

MORAES, Paul. **As aulas-encontro de um professor-performer: o processo ritualístico do ensino do teatro**. IX CONGRESSO DA ABRACE, 2016. Disponível em:<<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1754/1886>>. Acesso em: 9 de março de 2020.

NAKASHATO, Guilherme. **A Educação não formal como campo de estágio: Contribuições na formação inicial do arte/educador**. São Paulo: SESI, 2012. Disponível em:<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86916/nakashato_g_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 de março de 2020

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação** A. S. Neill. São Paulo: IBRASA, 1980.

OLIVEIRA, Daiane de Aquino. **Análise do documentário “educação proibida”:** novas formas de educar. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/4069/1/DAOliveira.pdf>> Acesso em: 9 de março de 2020

PEREIRA, M. A. **Performance e Educação: configurações parateatrais da docência**. Revista Educação, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 505-514, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://eiap2011.files.wordpress.com/2011/05/marcelo-andrade-gt-1.pdf>> Acesso em: 9 de março de 2020.

PINEAU, Elyse Lamm. **Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia**: uma análise prospectiva. *Educação & Realidade*, n. 35, v. 2, p. 89-113, mai.-ago. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/14416/8333>> acesso em: 9 de março de 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**, São Paulo: Editora Martins Fontes: 2012.

_____. **O Mestre Ignorante** - cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autentica: 2007.

RIBEIRO, F. **Action painting, happening e performance art**: da ação como fator significante à ação como obra nas artes visuais. *Visualidades*, Goiânia v.8 n.2, p. 113-137, jul-dez 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/download/18278/10917/>>. Acesso em: 9 de março de 2020.

ROSENTHAL, Dália. **Joseph Beuys**: o elemento material como agente social. *ARS USP*. v. 9, n. 18, 2011. p. 110-133. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202011000200008>. Acesso em: 9 de março de 2020.

SCHETTINI, Roberto Ives de Abreu. **O marujeiro da lua**: jogos performativos: política, poética e espetacularidade na formação de professores de teatro e de dança. 2013. 317f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

SILVA MARTINS, EVANDRO. **A Etimologia de alguns vocábulos referentes à educação**. *Olhares & TrilhaS ~ Uberlândia*, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. São Paulo: Papyrus, 2013.

VASSEN, Florian; KOUDELA, Ingrid Dormien. **Teatro +- pedagogia do teatro**: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro. *A[l]berto: revista da SP Escola de Teatro*[S.l: s.n.], 2014. Disponível em:

<https://issuu.com/spescoladeteatro/docs/alberto_7_simples > Acesso em: 9 de março de 2020.

OUTRAS REFERÊNCIAS:

Entrevista com João Francisco Duarte Junior, Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012. Disponível em:<<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>>. Acesso em: 9 de março de 2020.

DISCOGRAFIA

EL EFECTO. **Memórias ao fogo**. Rio de Janeiro: Gravadora Independente, 2018.

BARBATUQUES. **Ayú**. São Paulo: Gravadora MCD, 2016.

FILMOGRAFIA

A EDUCAÇÃO proibida. Direção: Germán Doin, Produção: Verónica Guzzo. Argentina: 2012

ESCOLA de Rock. Direção: Richard Linklater. Produção: Scott Aversano. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2003

RITA, todas as temporadas. Criação: Christian Thorpe. original Netflix. Produção: SF Film Production, 2012

THE GET down, todas as temporadas. Criação: Baz Luhrmann, Stephen Adly. Produção: Bazmark Film, Sony Pictures, 2016