UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Instituto de Artes - Campus de São Paulo

TATIANA APARECIDA TEODORO DA SILVA

RODA DE SACI - QUE CENA É ESTA?

práticas da arte na escola pública

São Paulo
2025

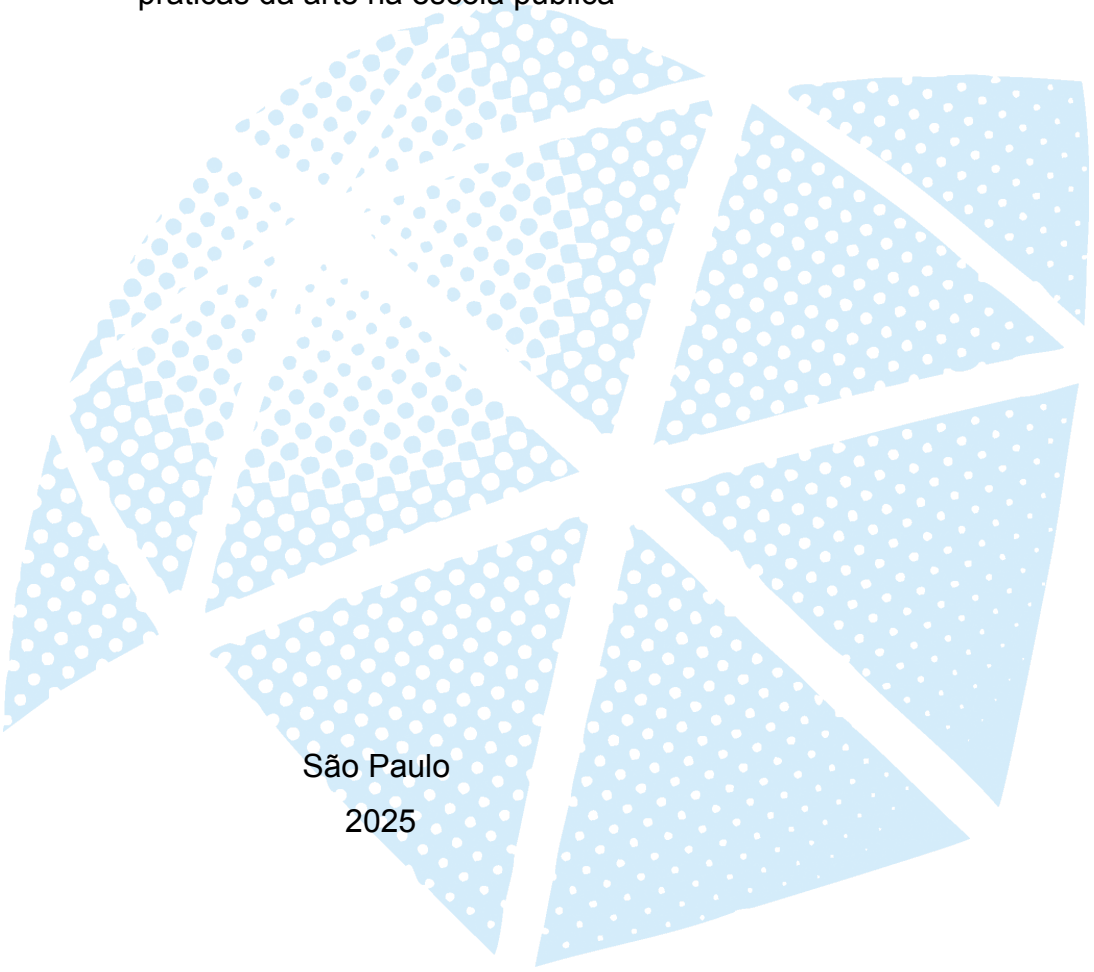
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Instituto de Artes - Campus de São Paulo

TATIANA APARECIDA TEODORO DA SILVA

RODA DE SACI - QUE CENA É ESTA?

práticas da arte na escola pública



São Paulo

2025

TATIANA APARECIDA TEODORO DA SILVA

RODA DE SACI - QUE CENA É ESTA?

práticas da arte na escola pública

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes , São Paulo, para obtenção do título de Mestre(a) em Mestrado Profissional em Artes.

Área de Concentração: Artes Cênicas

Orientador(a): Profa Dra
Carminda Mendes André

São Paulo

2025

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

S586r Silva, Tatiana Teodoro, 1977-
Roda de Saci_que cena é esta? : práticas da arte na escola pública /
Tatiana Teodoro da Silva. -- São Paulo, 2025.
118 f. : il.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Carminda Mendes André.
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte na educação. 2. Teatro na educação. 3. Ensino fundamental. 4. Escolas públicas. 5. Ambiente de sala de aula. 6. Jogos educativos. 7. Performance (Arte). I. André, Carminda Mendes. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 790.07

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa *Roda de Saci - que cena é esta? Práticas da arte na escola pública* possui um impacto multidimensional. Contribui para a produção de conhecimento sobre práticas pedagógicas transgressoras, decoloniais e contracoloniais no ensino de artes. Ela rompe com os moldes tradicionais do sistema educacional, trazendo a mitologia do Saci como símbolo de resistência e transformação em busca de uma educação libertadora e integral.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research *Roda de Saci – What Scene Is This? Artistic Practices in Public Schools* has a broad and multidimensional impact. It contributes to the production of knowledge on transgressive, decolonial, and counter-colonial pedagogical practices in arts education. It breaks away from the traditional structures of the educational system, bringing the mythology of Saci as a symbol of resistance and transformation in pursuit of a liberating and holistic education.

TATIANA APARECIDA TEODORO DA SILVA

RODA DE SACI - QUE CENA É ESTA?

práticas da arte na escola pública

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes , São Paulo, para obtenção do título de Mestre(a) em Mestrado Profissional em Artes.

Área de Concentração: Artes cênicas

Data da defesa: 21/03/2025

Banca Examinadora:

_____

Profa Dra Carminda Mendes André
UNESP - Instituto de Artes - Campus de São Paulo

_____

Profa Dra Kathya Maria Ayres de Godoy
UNESP - Instituto de Artes - Campus de São Paulo

_____

Profa Dra Eneila Almeida dos Santos
UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Dedico este trabalho às minhas avós, Teresinha e Arminda, por toda a força e ancestralidade que vivem em mim, e a todas as crianças-sacis que cruzaram meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus alunos e alunas, que sempre foram entrega e travessura, que sonharam comigo os sonhos mais lindos e nunca me deixaram à deriva no mar de impossibilidades que é o trabalho artístico na escola pública. Com eles e por eles, fui resistência.

Agradeço, com especial entusiasmo, àqueles que, por falta de apoio, descrença ou obstáculos habilmente colocados no caminho, sem querer me ensinaram o verdadeiro sentido da persistência. Sem vocês, talvez eu não tivesse chegado até aqui.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa Dra Carminda Mendes André, por acreditar nesta pesquisa, por caminhar ao meu lado com generosidade e humanidade, tornando os dias sombrios menos pesados de atravessar.

Aos professores do Prof-Artes e do IA-Unesp, gratidão por compartilharem comigo suas experiências artísticas e pedagógicas.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa Performatividades e Pedagogias, por partilhas de reflexões essenciais para esta pesquisa.

Aos colegas do Prof-Artes, com quem dividi angústias, dúvidas e vitórias ao longo desta jornada.

Agradeço àquele que, sem saber, me fez querer voar mais alto. Foi na vontade de ser especial para você que busquei este caminho e, no fim, encontrei a mim mesma. Meu mais sincero obrigada.

Aos amigos que sentiram minha ausência nos últimos dois anos e as acolheram com compreensão, obrigada.

À minha irmã Maíra, que foi a primeira a celebrar comigo este novo começo, e ao meu pai e minha mãe, que me deram a vida e, com ela, a coragem de sonhar.

E, por fim, agradeço à criança que fui. Sem ela, esta história não teria encontrado o caminho para existir.

Olhem para o céu que cobre a terra, reparem os desenhos que os olhos dos meninos fazem ao piscar sem parar noite adentro. Vocês não sabiam que cada estrela que alumia a escuridão é a bituca de um curumim que repara o mundo lá de cima?

Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino, 2019.

RESUMO

A Roda de Saci é uma prática artística e pedagógica desenvolvida com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I, resultando na reinvenção do espaço da sala de aula. A prática se inicia com a narração de uma história pessoal seguida pela participação dos alunos, que compartilham suas próprias narrativas, todas centradas em travessuras. Este processo traz reflexões sobre sua relação com performance, teatro e o jogo performativo, além de investigar o papel do Saci enquanto ser híbrido, transgressor e de resistência. A pesquisa também se conecta com a proposta de descolonização de Rufino (2019), que vê a rebeldia contra a colonialidade como um ato revolucionário e um processo contínuo de transformação social. Através dessa prática, busca-se o reencantamento do mundo e a criação de novos modos de ser, refletindo sobre a importância da luta contra as injustiças e as barreiras impostas pela instituição escolar em busca de uma educação libertadora proposta por Paulo Freire e Bell Hooks.

Palavras-chave: teatro; educação; performance; transgressão; saci.

ABSTRACT

The Roda de Saci is an artistic and pedagogical practice developed with fifth-grade students from Elementary School, resulting in the reinvention of the classroom space. The practice begins with the narration of a personal story followed by the participation of the students, who share their own narratives, all centered around mischief. This process brings reflections on its relation to performance, theater, and the performative game, in addition to investigating the role of the Saci as a hybrid, transgressive, and resistant being. The research also connects with Rufino's (2019) proposal for decolonization, which views rebellion against coloniality as a revolutionary act and a continuous process of social transformation. Through this practice, the aim is to re-enchant the world and create new ways of being, reflecting on the importance of fighting against injustices and the barriers imposed by the school institution in the pursuit of a liberating education as proposed by Paulo Freire and Bell Hooks.

Keywords: theater; education; performance; transgression; Saci

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 12
2 A RODA DE SACI..... 17
3 MINHA VIDA NA ARTE EDUCAÇÃO..... 50
3.1 O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá..... 51
3.2 Peter Pan..... 56
3.3 Pluft, o fantasminha..... 62
3.4 Teatro de mamulengos..... 73
4 CIRCUNSTÂNCIAS DE PASSAGEM..... 82
4.1 Primeira circunstância: A passagem dos pintores..... 82
4.2 Segunda circunstância: A passagem do circo..... 85
4.3 Terceira circunstância: A passagem do boi..... 97
4.4 Quarta circunstância: A passagem dos barcos..... 106
5 VOZES NO TAPETE (Confissões, invenções e outras espertezas)..... 112
6 CONCLUSÃO..... 117
REFERÊNCIAS..... 121

1 INTRODUÇÃO

Para ouvir acesse o QR code

Aos três anos de idade, minha mãe me matriculou em uma escola de balé clássico. Até os treze, fui conduzida pelos moldes rígidos dessa arte e por professores que acreditavam que a opressão era o melhor caminho para alcançar a perfeição. Isso tudo gerava em mim muito sofrimento, pois não me identificava com a rigidez proposta, embora tivesse uma grande admiração pela dança. Mas eu gostava mesmo era do circo: aquele lugar onde as regras do mundo pareciam perder a força e dar espaço ao extraordinário. No picadeiro, tudo parecia permitido – voar, desafiar o equilíbrio, rir do impossível. Então, aos sete anos, decidi que nunca seria mãe e que deixaria tudo para trás quando aquele universo libertador cruzasse meu caminho. Eu sabia, com toda certeza, que ele viria e que eu partiria com ele. Eu queria ser uma artista de circo!

Hoje, quarenta anos depois, percebo que construí uma parte da minha história de vida permeada por aquele sonho de criança. Sou atriz, com formação técnica em teatro e bacharelado em artes cênicas; sou palhaça, diretora teatral, licenciada em artes e atuo como arte-educadora em uma escola municipal pública na cidade de Osasco. Acabei me tornando mãe de dois gatos ruivos, que iluminam meus dias nesta jornada chamada vida, e nunca mais voltei ao balé.

Agora, ao olhar para a minha trajetória dentro da instituição, trago uma reflexão para o cerne desta pesquisa: qual é o meu papel como um corpo que educa pela arte? Existe uma forma de educar pela arte? De que tipo de educação estamos falando? Em que momento precisei me tornar uma professora pesquisadora-reflexiva, uma mediadora, uma professora-artista e uma artista educadora? Quando ultrapassei os limites traçados pela instituição escolar e me transformei em uma professora-performer? Além disso, reflito sobre as barreiras enfrentadas para construir minhas práticas artísticas e pedagógicas em busca de liberdade.

Divago em minhas memórias dos trabalhos realizados com os alunos em sala de aula para traçar a espinha dorsal desta trajetória. Nela, encontro os desafios do trabalho artístico nas escolas públicas por onde passei e compreendo que o circo, que tanto esperei passar com sua carroça de mambembes, bailarinas e mágicos, era um mundo transgressor diante da educação opressora que me era oferecida. E, embora ele ainda não tenha passado para me levar pelas estradas deste Brasil, percebo, ao adentrar em uma camada mais profunda dessa história, que, de alguma maneira, fui eu quem acabou por levá-lo para dentro da escola inúmeras vezes, na tentativa de vencer as paredes impostas. Ou, talvez, porque eu mesma seja esse circo que passa, ultrapassa, transforma, liberta e transgride.

Talvez esta pesquisa tenha começado um pouco antes, quando, aos nove anos de idade, coloquei sal no café que minha avó preparava para meu tio. No decorrer desta jornada, quando os estudos apontaram para a formação cultural do povo brasileiro e eu pude, a partir daí, revisitar minhas próprias origens, me dei conta disso.

Minha avó, mãe de minha mãe, chamava-se Teresinha de Jesus Oliveira Teodoro. Uma verdadeira contadora de histórias, atriz por natureza ou talvez por sua forma única de ver o mundo — nunca saberemos. Sempre me contava histórias de Saci Pererê.

Um dia, a encontrei sentada no chão da cozinha, descascando mandiocas. Achando aquilo estranho, a chamei e fui imediatamente interrompida com um alerta: 'Não sou sua avó, sou um “índio”!'. Ela sempre contava que sua avó foi 'pega no laço' no meio do mato para se casar com um homem negro. Por isso, no registro de nascimento de minha avó constava a expressão: 'parda'. Sou neta de uma mulher parda, e essa expressão nunca representou tanto como agora, neste caminhar.

Minha avó, mãe de meu pai, chamava-se Arminda Lobeiro. Filha de uma ‘espanholinha pequena', como ela dizia, e de um português grosseiro e alto. Dona Arminda não gostava dos meus cabelos crespos, herdados da avó Terezinha. Uma mulher à frente de seu tempo, queria ser professora, mas foi proibida de estudar. Adorava discutir política, lia jornais e cantava as músicas que aprendera na infância. Morreu aos noventa e nove anos de idade e onze meses, no conforto de sua casa, cercada pelos filhos, como ela queria. Ela nunca soube que fui eu quem escondi a chave da casa dentro da lata de feijão. Foi melhor assim.

Durante toda a minha vida, eu nunca havia olhado para essas histórias com tanta atenção e afeto, porque elas não pareciam importantes. Somente agora, nesta trajetória de pesquisa, pude compreender o quanto minha ancestralidade explica meus movimentos de transgressão e minhas escolhas como artista dentro da sala de aula.

Bem, eu não planejei ser professora, principalmente de crianças. Foi um acontecimento, assim como muitas das minhas práticas em sala de aula.

Meus planos eram estudar teatro. Mas, durante os estudos, percebi um grande vão nas escolas públicas em relação à arte teatral. Então, os caminhos foram se abrindo nessa direção. Porém, diante de todas as dificuldades de trabalhar com teatro dentro de uma instituição escolar pública e tradicional, fui sendo desafiada a resistir, a criar metodologias de aula, a inventar pedagogias que afetassem meus alunos, para que a arte teatral entrasse na sala de aula, nem que fosse pelas frestas.

Depois de muito caminhar e quase quarenta anos após o episódio do sal no café do meu tio, nasceu uma prática artística e pedagógica que denominei *Roda de Saci*. A prática começa a partir da contação de uma história sobre um ser que foi capturado com uma peneira e preso em uma garrafa porque havia colocado sal no café que minha avó estava preparando para meu tio. Após a história, faço um convite para que os alunos revelem suas travessuras.

Este poderia ser apenas mais um dia comum de aula, mais uma atividade lúdica, mais uma tentativa de sobrevivência no ambiente escolar, se eu não tivesse entrado, quase que por acidente, em contato com a obra *Ensinando a transgredir*, de Bell Hooks, e me enxergado em suas palavras.

Foi a partir desse contato que desejei ampliar meus estudos e investigar como a prática poderia ser explorada e compreendida de um ponto de vista artístico-pedagógico e político.

Começo a pesquisa apresentando a *Roda de Saci* enquanto prática artística e pedagógica e abro um estudo que a relaciona como performance em sala de aula, principalmente por sua característica efêmera, carregada de histórias pessoais, minhas e dos alunos. Também abro a pesquisa para explicar a prática a partir do jogo teatral e do jogo performativo enquanto possibilidade de se fazer teatro na escola pública.

Para compreender a figura mitológica do Saci como símbolo da cultura brasileira e suas origens, me aprofundei aos estudos de Câmara Cascudo (1946), que faz um grande apelo para a preservação das narrativas de tradições populares do Brasil, Olívio Jekupê (2021), que nos conta sobre as origens indígenas deste ser mitológico, Luiz Simas (2019) e Rufino (2019), que oferecem importantes referências para compreendermos o Saci enquanto um ser nacional, transgressor e subversivo.

Ele, como símbolo de resistência e ruptura, reflete a essência da Roda, que se contrapõe à rigidez e ao controle da escola tradicional. A partir da sua mitologia e do seu papel como transgressor, a Roda ganha forma e sentido, desafiando convenções e propondo novas possibilidades de ensino, como uma ferramenta de transformação e resistência no contexto educacional.

Além disso, abro um caminho para algumas reflexões sobre hibridismo cultural e novas possibilidades de compreender o mundo, sugerindo o fortalecimento de histórias decoloniais e contra-coloniais em busca de uma pedagogia antirracista.

Daí, começo a traçar uma espinha dorsal da minha trajetória em sala de aula, para que, a partir das práticas pedagógicas executadas, uma reflexão seja elaborada sobre qual é o meu papel dentro da sala de aula e quais circunstâncias me levaram a ser a professora-artista, professora-mediadora, professora-profeta e professora-performer. Por consequência, uma “poeira” é levantada sobre as questões políticas que cerceiam a instituição escolar, principalmente no âmbito das Artes.

Ao tentar traçar essa espinha, foi possível compreender o quanto a sobrevivência artística dentro da escola convencional é marcada pelas transgressões e resistências, um fato que ajuda a explicar o nascimento da Roda de Saci também como um ato político deste corpo que habita o chão da sala de aula, livrando-a do mero acaso ou divertimento. Assim, explico todas as circunstâncias de passagem que desenvolvi ao longo da minha trajetória enquanto arte-educadora.

Enfim, apresento a Roda de Saci e todas as minhas práticas artísticas e pedagógicas como possibilidade de resistência e transformação do ambiente escolar. Nem como o caminho certo, nem como duvidoso, mas como uma ventania que se forma dentro da escola, quebrando as certezas e convenções tradicionais na busca de um ensino de liberdade, inclusivo e transgressor.

E, ainda, invoco a figura do Saci como um retrato da cultura do povo brasileiro. E, se conseguir encontrar nesta pesquisa todo o escopo que explica sua

essência, talvez consiga, a partir da minha própria ancestralidade, reconhecer neste ser encantado o meu próprio rosto.

2 A RODA DE SACI

> As coisas estavam, portanto, muito claras, não se tratava aí de um método para instruir o povo, mas da graça a ser anunciada aos pobres: eles podiam tudo o que pode um homem. (Ranciére, 2019)

A *Roda de Saci* é uma prática artística e pedagógica desenvolvida com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I que surge de forma intuitiva ou por uma junção de saberes que, sufocados pela instituição escolar, explodem no desejo de reinventar o espaço da sala de aula. Ela teve início em 2022, quando estendi um tapete na sala de aula, compartilhei uma história pessoal e, em seguida, abri o espaço para que os alunos, também sobre o tapete, contassem suas próprias histórias — e assim o fizeram. No entanto, essas não eram histórias comuns; tratavam-se de narrativas de travessuras.

O que aconteceu nesse espaço? Estamos diante de uma forma de performance? É um jogo teatral ou performativo? Estamos desafiando a escola como instituição fundamentada no colonialismo ao trazer para o cerne da prática a figura mitológica do Saci e as narrativas de travessuras dos alunos? Qual a importância do Saci para este contexto? Essas são as perguntas que guiam esta pesquisa.

Rufino *(2019)*,[1] nos convida a pensar um processo de descolonização e sugere que este deve ir além da teoria, tornando-se uma prática permanente de transformação social, um ato revolucionário. Para ele a colonização acarreta o destroçamento dos seres subordinados e, sobre colonização não se ergue civilização, mas barbárie. Ele completa afirmando que: “a rebeldia como um ato parido de nosso inconformismo com as injustiças é também uma ação de esperança que comunga do ideal da descolonização (*Rufino, 2019, p.11*). Além disso, esta luta revolucionária e prática social, “deve ser uma ação inventora de novos seres e de reencantamento do mundo. (*Rufino, 1987*, *p. 11*).

---

[1] RUFINO, Luiz é carioca, filho de pai e mãe cearenses, pedagogo, doutor em Educação pela UERJ, pós-doutorado em Relações ético-raciais, aprendiz de capoeira e curimba. É professor e autor de “Histórias e Saberes de Jongueiros” (Multifoco, 2014), e dos livros “Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas” (Mórula, 2018) e “Flecha no Tempo” (Mórula, 2019) em parceria com o historiador Luiz Antonio Simas e Pedagogia das Encruzilhadas (Mórula, 2019).

Era o primeiro ano após a pandemia. Ninguém mais estava acostumado àquele espaço tão limitante que é a sala de aula convencional. Os alunos estavam ansiosos, e eu também.

Retomar as atividades parecia complicado. Eu sentia que tudo dentro da escola estava pior do que antes. Não havia escuta, não havia tolerância, e sequer o desejo de estar ali. As aulas estavam monótonas.

Certo dia, ao chegar à sala de aula, encontrei uma turma completamente desinteressada e agitada. Os alunos estavam em pé, falando alto, rindo e brincando entre si, ignorando-me por muito tempo.

Eu sentia que aquilo era um ato de protesto. Eles não queriam mais as aulas da forma como estávamos seguindo e agiam daquela maneira mais como um pedido de socorro do que como um ato de rebeldia. Eu me sentia impotente diante deles, mas percebia que havia um desejo de expressão sendo negligenciado pelo sistema opressor ao qual a escola está submetida.

Ao longo da minha trajetória em uma escola pública, tenho notado um anseio latente dos estudantes pela oportunidade de serem ouvidos. Cada vez que entro na sala de aula, sou envolvida por um coro de vozes ansiosas para compartilhar suas histórias: desde o dente que caiu, o joelho ralado, até a conquista de aprender a dar os primeiros giros na bicicleta. Essas vozes ecoam em minha mente, fazendo com que eu me pergunte: o que realmente desejam expressar? Por que tanta inquietude? A que mundo estão conectados e que narrativa pode acrescentar significado às suas vidas? Como criar um espaço para que expressem seus sentimentos e pensamentos?

Então, na tentativa de estabelecer um diálogo, pedi que todos se sentassem em roda. Eu queria ouvi-los, mas isso não aconteceu. Em um instante de desespero, acabei perdendo a paciência e, de maneira enérgica, gritei pedindo silêncio.

Foi a primeira vez que recorri a um recurso tão extremo — algo que, ao longo de toda a minha trajetória, sempre repudiei, especialmente quando presenciei esse ato sendo utilizado como ferramenta de autoritarismo no ambiente escolar.

Os alunos, porém, fizeram a roda, mas instaurou-se na sala uma atmosfera de tensão, que não era condizente com o meu trabalho. Eu precisava agir rapidamente para que, ali, nascesse um outro pulsar. Não poderia deixar que a aula de arte se tornasse parte do sistema opressor que caracteriza a escola nos moldes tradicionais.

Então, algo que emergiu das minhas memórias ou de uma sabedoria ancestral, como menciona Bispo (2020): “porque as nossas imagens também são ancestrais” (Bispo, 2020, p. 6), fez com que eu enxergasse muitos sacis naquele espaço da sala de aula.

Ao chamar as crianças para uma roda de conversa, troquei o nome da roda por *Roda de Saci*, alegando que, naquele espaço, eu não estava mais vendo crianças, mas sacis, porque todos eram muito travessos.

Imediatamente, os alunos, entusiasmados, começaram a pular pela sala em uma perna só. Quando pedi que voltassem para a roda, sem a necessidade de tentar controlá-los, eles voltaram e prestaram atenção ao que eu estava falando. O que mudou naquele espaço para que alterassem a atitude? Seria a representatividade do Saci a influenciadora de tamanha transformação?

De acordo com Monteiro Lobato (1882-1948)[2] — e, desde já, adianto que esta pesquisa não se concretiza a partir dos seus conceitos sobre sacis, embora eu também acredite que não podemos desconsiderar sua genialidade literária — há um lugar chamado “sacizeiro”, e é lá que moram todos os sacis (Lobato, 2005, p. 28).

Minhas referências sobre o Saci, até o momento em que começo esta pesquisa, eram baseadas em histórias contadas pela minha avó e em referências televisivas, que, por sua vez, se fundamentavam nas histórias de Lobato. Em todas elas, o Saci é retratado como um ser travesso.

No entanto, é importante destacar que existem outras versões sobre as manifestações desse símbolo da cultura nacional, o que justifica sua relevância no contexto desta pesquisa.

Cascudo (2012) reflete que o Saci, que permeia nossa consciência nos dias atuais, surge a partir de dados colhidos por Lobato, que, desde criança, ouvia histórias contadas pelos negros e negras que trabalhavam na fazenda de seu avô. Em seu “inquérito”[3], Lobato apresentou resultados extensos que denunciavam a existência fantástica de um duende negro.

---

[2] LOBATO, Monteiro (1882-1948) foi um escritor e editor brasileiro. "O Sítio do Pica-pau Amarelo" é sua obra de maior destaque na literatura infantil. Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina.

[3] Em 26 de janeiro de 1917, Monteiro Lobato publica no Estadinho – o suplemento vespertino do jornal O Estado de S. Paulo um artigo intitulado Mitologia Brasílica. Nele, convocava os leitores a responder um breve questionário de três perguntas. Um Inquérito sobre o saci.

Os relatos colhidos por Lobato em 1917, foram numerosos, o que o levou a reconhecer o Saci como um verdadeiro estandarte da cultura nacional e um patrimônio cultural. Ele percebeu, nas características do Saci, uma tríade formadora da identidade brasileira: negros, indígenas e europeus.

Esse pensamento é reafirmado por Costa (2017), que destaca: “O Saci traz o riso como enfrentamento, o deboche como arma. É o Saci uma **representação cultural**[4] que mais diz sobre nós. Sobre todos nós.” (Costa, 2017, p. 1, grifo nosso).

No ano seguinte, em 1918, os relatos colhidos por Lobato se tornaram parte de um livro, publicado com o título ‘*Sacy Pererê – Resultado de um Inquérito’*.

> Nele encontramos sacis de todos os tipos: simpáticos ou agressivos; com uma perna direita, uma perna esquerda ou até mesmo as duas. Sacis com rabos, com chifres, cascos ou orelhas de morcego. Um documento que nos lembra que não existe um só tipo de saci, nem mesmo trezentos. Sacis são infinitos, há um para cada crença. (Costa, 2017, p. 1)

Embora tenha sido um marco importante para a literatura de tradição popular brasileira, de acordo com Costa (2017), o antropólogo Renato Queiroz, em ‘*Um mito bem brasileiro’*, nos lembra que quem responde ao inquérito são principalmente pessoas letradas, assinantes do Jornal *Estadão*. Assim, há uma prevalência de histórias de estancieiros ou filhos de donos de pessoas escravizadas, o que pode explicar a predominância de características tipicamente negras: o nariz, os lábios, o cabelo. “Em estudos etnográficos em propriedades interioranas menos elitizadas, essas características quase não foram levantadas ao se falar em saci (Costa, 2017, p. 1).

Em 1921, Lobato lançou a primeira versão de “*O Saci”*, livro de literatura infantil, que reforça a imagem de um ser negro, de uma perna só, que usa um gorro vermelho na cabeça e fuma cachimbo.

> O Saci é um **diabinho preto**[5] de uma perna só que anda solto pelo mundo, armando reinações de toda sorte e atropelando quanta criatura existe. Traz sempre na boca um pitinho aceso, e na cabeça uma carapuça vermelha. (Lobato, 2022, p. 30, grifo nosso)

---

[4] O texto original foi adaptado para promover uma linguagem que valoriza e reconhece a diversidade e a complexidade das identidades culturais no Brasil, evitando conotações negativas e estereotipadas. A expressão mito foi substituída por “representação cultural”.

[5] A demonização do Saci é uma herança colonial que desqualifica suas raízes africanas e indígenas, retratando-o negativamente como "um diabinho preto". Para uma abordagem decolonial, é essencial ressignificar o Saci, valorizando sua complexidade cultural e importância histórica. Reconhecê-lo como símbolo de resistência e identidade brasileira é o que promove a inclusão e o respeito às diversidades.

Mais tarde, em 1977, foi lançada na TV brasileira uma série adaptada da obra, chamada *Sítio do Picapau Amarelo*, que insere, dentro de nossas casas, a figura do Saci Pererê com as mesmas características. Desde então, conseguimos pensar em outra imagem que não seja essa quando narramos nossas histórias de encontros com o travesso?

Cascudo (2012) faz uma importante observação e até mesmo um apelo sobre a preservação das narrativas de tradições populares no Brasil, antes que sejam manipuladas por sistemas televisivos. Dentro dessa perspectiva, por muitos anos, parece que prevaleceu em nosso imaginário uma única versão da figura do Saci, a mesma apresentada por Lobato desde 1921 e então, televisionada.

> As **figuras das narrativas populares**[6], vale lembrar, são mutantes e mutáveis. Ninguém é capaz de cravar uma versão "verdadeira" de um ser que não habita o texto do vernáculo, mas sim vive no imaginário do povo. Assim, Lobato capturou com seu Inquérito um registro de seu tempo, um momento que mostra toda a riqueza de um personagem que diz sobre o Brasil de tantas formas diferentes. (Costa, 2017, p.1, grifo nosso)

Quando entrei em contato com a pesquisa de Cascudo (2012), pude compreender que há uma trajetória percorrida pelo Saci, dentro e fora do território nacional, que nos apresenta uma linha mais abrangente do que a pesquisa colhida por Lobato (2008), relatando outras características, origens e, em comparação com outras figuras de narrativas de tradições populares, temos a figura mais transgressora de nossa cultura.

Vale ressaltar que a pesquisa de Cascudo (2012) demonstra a importância de manter viva a tradição de narrar histórias e recolhe relatos do Norte ao Sul do Brasil de forma peculiar. "São depoimentos de toda a gente, vaqueiros e cantadores, gente que cortou seringa na Amazônia e caucho na Bolívia, apanhou castanha no Estado do Pará e cacau na Bahia [...]" (Cascudo, 2012, p. 5), como ele mesmo afirma, tornando sua pesquisa riquíssima em detalhes que nos possibilitam conhecer com profundidade as tradições culturais do Brasil.

Sua pesquisa revela, ainda, as camadas importantes e ocultas da história do Brasil, a forma como viviam as pessoas em cada região, quais povos predominavam, o comportamento marcado pelas consequências da colonização,

---

6 Idem 4. A expressão "mito" foi substituída pela expressão: figuras das narrativas populares. Ver original (Costa, 2017, p.1)

como eram afetados por questões geográficas e culturais e, assim, vamos nos aproximando de possíveis origens e percebendo o quanto as narrativas populares foram transformadas pelas imagens de um Brasil colonial.

Cascudo (2012) nos apresenta um detalhamento, trecho por trecho, do território nacional, extremamente importante para a compreensão das formações das narrativas de tradições populares, a partir, inclusive, da situação econômica e produtiva em que o território se encontrava.

Destaco, como exemplo, seu relato sobre o Estado de Pernambuco, no qual faz afirmações pertinentes sobre sua formação: “brancos e indígenas andaram juntos, batalhando, aliados ou inimigos, durante três séculos. O Negro era indispensável.” (Cascudo, 2012, p. 31).

Neste caso, refere-se à produção de cana-de-açúcar, sendo os negros indispensáveis para o trabalho como escravizados[7] nos engenhos. E complementa: “Tinha cerca de dois mil escravizados da Guiné, nome genérico para todos os mercados na África. ‘Os indígenas[8] da terra já são poucos’” (Cascudo, 2012, p. 31).

Para ele, o volume de povos vindos da África teve grande influência espiritual nas narrativas populares de Pernambuco. Tudo o que for relacionado às danças, cantos, religião, ornamentos, ritos, enfim, são heranças do povo negro, que não abandona sua cultura em detrimento do colonialismo. “A função religiosa continua fervorosa e completa. O Negro vive dentro de sua fé” (Cascudo, 2012, p. 31).

Porém, chega à conclusão de que o negro influi, mas “não determina a criação de uma figura da narrativa de tradição popular que se popularize como os emigrados da Europa ou viventes sob os indígenas” (Cascudo, 2012, p. 31).

Essas informações são o alicerce para que Cascudo (2012) consiga traçar uma trajetória da figura do Saci pelo território nacional e apresentá-la a partir de suas raízes históricas.

Nessa trajetória, percebe-se que não há maior ou menor importância em comparação com outras figuras de tradição. O que podemos compreender são os caminhos que o Saci percorreu por esse amplo território nacional, em quais

---

7 A expressão escravo foi substituída pela expressão escravizado para uma abordagem justa e respeitosa dentro de um contexto decolonial e atual.

8 A expressão índio foi substituída pela expressão indígena para uma abordagem justa e respeitosa dentro de um contexto decolonial e atual.

momentos foi travesso ou diabólico, por que é mais lembrado em uma região específica do que em outras, de onde surgem suas características físicas e comportamentais e até quais os impactos sociais que sua memória provoca. A sua travessura e capacidade de escapar de situações difíceis podem ser vistas como uma metáfora para a resistência das populações subalternas durante o período colonial, incluindo os negros e indígenas.

De acordo com os estudos de Cascudo (2012), o Saci está em todo o território sul do Brasil e nas repúblicas vizinhas. Ele pode chegar ao norte e nordeste do país, mas nunca sai de lá para o sul. Trata-se de uma entidade formada pelas narrativas populares, que recebe grande influência do colonizador português e dos povos originários Guaranis, que habitavam também os países vizinhos: Paraguai, Uruguai, Bolívia e até Peru. Percebe-se, inclusive, uma dualidade entre pássaro e moleque percorrendo o território nacional.

> Nós conhecemos uma ave e **um menino negro**[9] ágil, com uma perna só, nuzinho, de carapuça vermelha, amando assombrar o povo, correr a cavalo e desmanchar a alegria de quem encontra, ambos chamados Saci. O nome a quem pertence? De onde começou? Vem Saci do pássaro ou do anão atrapalhador, um legítimo neckischer waldgeist do velho doutor Martius? (Cascudo, 2012, p. 47, grifo nosso)

Nota-se também as transformações e possíveis fusões entre culturas: “No mundo amazônico o Saci é uma figura de tradição cultural[10] ornitomórfico e não andromórfico. Há Saci-ave. Não há Saci-moleque” (Cascudo, 2012, p. 114).

Encontra-se, ainda, em Cascudo (2012) que, se foi ave, hoje é Matinta Perêra, quem voa no imaginário amazônico. Para os Mundurucus, Matinta era portadora dos espíritos dos mortos. Atualmente, a Matinta, diferente das histórias indígenas originais, é descrita como o corpo que abriga o espírito de um ser vivo, alguém que pode voar durante a noite, espalhando pavor.

> Ficaram, desde então, mudados em dois pássaros de agouro, de mistério e de morte. Um é o Uira-Pajé, Alma de Caboclo, o Sem-Fim, o Saci. O outro é a Mati-taperé. Ambos, nascidos numa tragédia, espalham desgraças e semeiam pavores. (Cascudo, 2012, p. 114)

Embora seu nome seja conhecido em quase todo o território nacional, é importante salientar que cada região brasileira apresenta, de acordo com a pesquisa

---

9 A expressão “negrinho” foi substituída pela expressão “menino negro” para uma abordagem justa e respeitosa dentro de um contexto decolonial e atual.

10 A expressão “mito” foi substituída pela expressão “ figura de tradição cultural” para uma abordagem justa e respeitosa dentro de um contexto decolonial e atual.

de Cascudo (2012), uma narrativa particular ao relatar fatos sobre o Saci.

O autor relata que no Rio Grande do Sul, é descrito como um menino de uma perna só que vive atormentando os viajantes e se diverte com isso. Em São Paulo, é retratado como um menino negro que traz um boné vermelho na cabeça, vive nos brejos, aprontando todo tipo de 'diabruras' e soltando altas gargalhadas. Já para os nossos vizinhos, assim como para os Guaranis, é conhecido como Yacy Yaterê, que habita as narrativas de tradição desses povos. Ele é descrito como um filho da selva, de cabelos ruivos, que aparece à noite pelos bosques para encantar as crianças que estão acordadas. Em algumas versões, ele possui uma vara mágica, que, se retirada, lhe tira o poder. Em todos os relatos, percebe-se que é descrito como um menino pequeno, vermelho e ágil, sem menções a ter apenas uma perna.

> Que es el Yacy-Yaterê? Un hijo de la selva, un enano de cabellera rubia, que aparece en plena siesta en el interior del bosque, para encantar a los niños que turban el silencio silvestre a esas horas. Unos lo han visto con una vara, lazo o bastón en la mano, y otros lo describen barburdo y con cuatro talones, por lo cual de lo apela también Pitayobal. Su origen reside en cierta ave trapadora, tamaña como una paloma y parecida a una gallineta, que debe su nombre, por onomatopeya, al canto que lanza, canto que sobrecoge misteriosamente a los naturales, en el hondo silencio de la selva. (Cascudo, 2012, p. 118)

Cascudo (2012) menciona, ainda, que, em estados como o Paraná, cuja formação foi composta por pessoas vindas de diversas partes do país, é interessante observar que as figuras de tradição fazem parte de um conjunto de narrativas provenientes de diferentes regiões. Isso reforça a reflexão de que essas figuras foram se transformando à medida que o território brasileiro foi sendo ocupado.

> Estado novo, o mais novo da Federação, é natural que o Paraná não tenha **narrativas culturais**[11] originais, além das que adotou, com pequenas variantes. É assim que nas selvas paranaenses o Saci faz diabruras e o Lobisomem e a Boi-tatá atropela os notívagos. O Saci ora é pássaro, ora é molecote, claudicando de uma perna. A Mula-sem-cabeça também galopa em nossas campinas, arrepiando o cabelo aos matutos. [E noutro ponto, acrescenta]: Como acima lhe disse, temos várias **narrativas culturais**[12], variantes das que correm o Brasil de sul a norte, como a da Caapora, Jurupari, Iara, Urutau, etc., etc. (Cascudo, 2012, p. 29 grifo nosso)

Cascudo (2012) traça, de estado a estado, uma linha de possíveis origens e parentescos para o Saci, considerando os povos que mais influenciavam a cultura

---

11 A expressão "lendas" foi substituída pela expressão "narrativas culturais" para uma abordagem justa e respeitosa dentro de um contexto decolonial e atual.

12 idem 11.

local e trazendo sempre a reflexão: teria ele herdado a carapuça vermelha dos cabelos do Curupira? Ou os atos perversos de demônios portugueses?

Em sua pesquisa, observa-se a influência do colonizador português nas narrativas populares, uma vez que muitas histórias europeias apresentam semelhanças com os relatos coletados sobre o travesso. As narrativas europeias se misturam com as narrativas locais, principalmente nas regiões habitadas pelos Tupis-Guaranis. Essas semelhanças são evidentes, mas é somente a partir do século XVIII que a figura do Saci se torna onipresente em território nacional, diz o autor.

Há crenças, embora com pouca evidência encontrada, de que o Saci herda dos negros sua forma atual, uma vez que relatos apontam semelhanças com Gunucô, um fantasma protetor das matas. No entanto, a perna única provavelmente tem origem no fabulário europeu, relacionado aos seres estranhos presentes em suas narrativas. Mas tudo isso é 'história que o povo conta'!

> — Na sexta-feira-maió, um tropêro vortô; disque tava ansim de saci dançano cúa perna só in roda de uma véia dos óios vermeio e do nari arcado. Dis-que é a Veia-de-máqualidade... — Num sei quem foi que viu um Cavalo-sem-cabeça pinoteando c'o Demonio in riba no meio dos bitatá e sortano fogo p'ras venta... — Defunto Nhô Thomé, que era home de sangue-de-peixe, pôco ante de morrê, contô que ua feita viu o Cuiza-ruim tocano viola, num catira, dançando infrente à cruis, por ua Mãe d'Água, a Mãe-de Oro, a Pisadera, o Currupira, o Canhimbora, o Caipora, o Lubizome, o Lobo-do-Mato, a Arma-doPadre-Aranha, a Mãozinha-Preta e um bandão de sacizinho assanhado. (Cascudo, 2012, p. 118)

Já para Olívio Jekupé[13], escritor de literatura nativa e primeiro indígena a publicar um livro sobre Jaxy Jaterê (Saci-Pererê?), a história é um pouco diferente. Ele nos conta que Jaxy Jaterê é um protetor da floresta que não tolera aqueles que destroem a natureza. Em seu livro intitulado *O Saci Verdadeiro* Jekupé (2021) afirma que os Juruá Kuery (não indígenas) o chamam de Saci-Pererê.

A narrativa apresenta a história de Karay, um menino indígena que descobre, durante uma leitura feita pela professora na escola, a existência de um menino negro, pequeno, de uma perna só e muito arteiro, que vive fazendo travessuras. Esse menino nasce do broto do bambu, possui vários irmãos, usa um gorro vermelho e tem o hábito de amarrar as crinas dos cavalos.

---

13 Jekupé, Olívio é escritor indígena do povo Guarani. Nasceu no Paraná, mas mora atualmente na aldeia Krukutu, em São Paulo. Jekupé, em guarani, significa "mestiço".

Ao retornar para a aldeia, Karay questiona sua mãe sobre a história que ouviu na escola. Então, ela revela que o verdadeiro nome do menino é Jaxy Jaterê. A mãe de Karay explica que, quando os colonizadores brancos chegaram, eles não conseguiam pronunciar corretamente a língua Tupi. Assim, a pronúncia de Jaxy Jaterê foi transformada em Saci-Pererê. Segundo ela, Jaxy Jaterê não pratica maldades, sendo, na verdade, bondoso e considerado o grande protetor das florestas e das pessoas.

A partir dessa revelação, o menino Karay fica muito confuso com a existência de um Saci para os não indígenas e outro para o povo indígena. Até que uma aparição de Jaxy Jaterê o surpreende e esclarece que, sim, existem dois protetores da floresta: um indígena que mora no Brasil e outro que mora na África, por isso as características do povo negro. Curiosamente, ao contrário do que conta a professora da escola, Jaxy Jaterê não afirma que o Saci africano seja arteiro ou faça travessuras.

Segundo Jekupé e as histórias guaranis que sempre ouviu, o imaginário do Saci arteiro e cheio de artimanhas começou a ser criado a partir de narrativas de tradição cultural que promoviam a mistura da entidade indígena com influências da cultura africana, as quais se mantiveram vivas com os escravizados trazidos para o Brasil, como podemos encontrar em seu relato:

> Eles [negros africanos] foram escravizados por muitos, muitos anos. Eles ficavam revoltados com tudo isso que acontecia e, na época, eles amarravam o rabo do cavalo; à noite, eles faziam um monte de bagunça pra se vingar dos senhores de engenho, conta. E os senhores de engenho, naquela época, eles não saíam pra fora [pra mata], porque eles não eram besta, né? Eles tinham medo de sair, porque, se eles saíssem, eles tinham medo de, de repente, encontrar um negro solto, que podia matá-los. E podiam encontrar um índio no meio da floresta. Então, eles saíam só no outro dia, porque daí os capitães do mato — que protegiam o senhor de engenho — iam lá pra poder ver o que aconteceu e tentavam castigar os negros (Jekupé, 2020)

Deste ponto de vista, então, o Saci pode ser caracterizado como um transgressor? Quem define o que é certo ou errado nesta circunstância? E na *Roda de Saci*, quem define o que é certo ou errado nas narrativas de travessuras dos alunos?

Há uma indicação na obra de Lobato (1921), *O Saci,* que menciona o período em que foi avistado um Saci, descrito pelo personagem negro, empregado do sítio, "Tio Barnabé", para Pedrinho, neto da dona do sítio, que vivia na cidade:

“A primeira vez que vi saci eu tinha assim a sua idade. Isso foi no tempo da escravidão, na Fazenda Passo Fundo [...]. Foi lá que vi o primeiro saci. Depois disso, quantos e quantos.” (Lobato, 2022, p. 29)

Podemos notar que o personagem traz em sua narrativa a própria condição de ser escravizado. Em seguida, podemos encontrar características pejorativas sobre a personalidade do Saci que não são encontradas nas narrativas indígenas, como se nota:

> Azeda o leite, quebra a ponta das agulhas, esconde as tesourinhas de unha, embaraça os novelos de linha, faz o dedal das costureiras cair nos buracos, bota moscas na sopa, queima o feijão que está no fogo, gora os ovos das ninhadas. Quando encontra um prego, vira ele de ponta pra riba para que espete o pé do primeiro que passa. Tudo de ruim que em uma casa acontece é sempre arte do saci. Atormenta os cachorros, atropela as galinhas e persegue os cavalos no pasto. O saci não faz maldade grande, mas não há maldade pequenina que não faça. (Lobato, 2022, p. 30)

Acrescento que expressões usadas por Lobato (2022) naquela época, como “O Saci é um diabinho preto”, são expressões que demonizam essa figura, refletindo o eurocentrismo. Dentro de uma cosmologia indígena ou afro-brasileira, tais expressões são pejorativas e desrespeitosas, sendo caracterizadas como racistas. Portanto, é importante salientar que, embora sua literatura seja de extrema importância para a história de nosso país, especialmente no que diz respeito ao seu impacto imaginativo e criativo, devemos, como educadores, buscar a transformação do sentido das palavras, contextualizá-las e sempre promover um significado antirracista, que respeite a diversidade.

Jekupé (2020), conta que no Brasil em qualquer aldeia da etnia Guarani se fala sobre o protetor da floresta, e nos chama a atenção para o conceito da palavra “folclore” dizendo que em sua cultura nunca é usado para uma história viva porque o que faz parte da crença é real. O termo “folclore” para ele é algo que não se acredita.

> Jacy Jaterê, ele é o protetor da floresta. Então, na aldeia a gente já tem esse conhecimento de história, que a gente sempre ensina pras crianças. O nosso personagem não é um “folclore”, ele é uma história viva que sempre é contada [...]. O Folclore é aquela coisa que a pessoa na verdade não acredita. Nós não, nós acreditamos naquela história. Então, aquela história para nós é uma história viva. (Jekupé, 2020 p. 3)

De acordo com Jekupé (2020), a transformação de Jaxy para Saci surge a partir de um sincretismo utilizado pelos negros escravizados para enganar os senhores de engenho e, assim, conseguir se proteger de punições. Para ele, existem dois Sacis: um indígena e um africano, ambos protetores da floresta.

Dizer que Jaxy (Saci) é perverso, para ele, especialmente a partir de características negras, é afirmar o preconceito racial, o que nos ajuda a compreender que essa característica pode ter surgido dos conceitos de um Brasil colonial e de histórias colhidas de um único ponto de vista, que contribuíram para a formação de conceitos incoerentes sobre essa figura.

Se aprofundarmos o pensamento sobre a resistência dos povos escravizados, tanto indígenas quanto africanos, podemos notar que o Saci também se manifesta a partir de atos revolucionários. E pensar o Saci como parte das cosmogonias nos faz perceber sua presença como uma necessidade de revolução em território nacional.

Rufino (2020), em uma entrevista, relata que é difícil traçar paralelos exatos entre entidades africanas e o Saci, mas há possibilidades consistentes de correlação, uma vez que o Saci é uma figura que sofre muitos atravessamentos e estaria em uma posição de "amálgama". No sentido figurado, "amálgama" refere-se à mistura de elementos diversos e heterogêneos ou à reunião desordenada de pessoas de diferentes qualidades. Em linguística, amálgama é a fusão de duas palavras com o objetivo de criar uma nova.

Em sua obra *Pedagogias das Encruzilhadas*, Rufino (2019) nos atravessa com a visão de uma América destroçada pelo colonialismo: “O que é a banda de cá do Atlântico senão um aterro das sobras da construção civilizatória do ocidente europeu?” (Rufino, 2019, p. 26). Em contrapartida, apresenta-nos a possibilidade da presença de Yangí, o Exu ancestral, que “está em tudo e, mesmo despedaçado, se levanta, se reconstrói e se põe a caminhar” (Rufino, 2019, p. 26).

Em Rufino (2019), a primeira criação de Olodumare, o ser supremo, foi Yangí, a pedra primordial da existência, descrita como a catalisadora das “potências resilientes e transgressoras fundamentais nas invenções de novos seres e caminhos” (Rufino, 2019, p. 26).

A apresentação de Exu em Rufino (2019) surge como a de um ser incontrolável, múltiplo e transgressor a toda lógica desumanizadora instaurada em território nacional pelo colonialismo. Esse ser é impulsionado pelo inconformismo, pela rebeldia e pela responsabilidade de traçar novos caminhos, pois conhece

profundamente o poder ancestral que o encarna e o mobiliza. Rufino ainda diz: “Porém, também não esqueceremos as nossas sabedorias ancestrais encruzadas no Atlântico, reinventadas nas bandas de cá como possibilidades de vida. (Rufino, 2019, p. 27)

Diante desse pensamento, é possível identificar características de Exu nas narrativas de tradição cultural sobre o Saci. As razões para sua reinvenção podem ter se manifestado a partir das condições em que os escravizados se encontravam no Brasil, reafirmando o conceito de cultura híbrida apresentado por Canclini (1990). Ou seja, as narrativas de tradição cultural e ancestral provenientes dos escravizados refletem sua condição de existência e encontram apoio na resistência cultural dos negros.

E não seria a Roda de Saci uma reinvenção de mundo como possibilidade de vida dentro do sistema escolar tradicional?

Antônio Bispo[14] relata que o povo africano, tratado como escravo por mais de 350 anos, foi excluído das decisões políticas e sociais brasileiras. Mesmo depois deste tempo suas expressões culturais foram consideradas crimes, como o samba e a capoeira. Para ele é isso que define colonialismo. “Colonizar é subjugar, humilhar, destruir ou escravizar trajetórias de um povo que tem uma matriz cultural, uma matriz original diferente da sua.” (Bispo, 2020, p.9). Então, como o negro vai buscar sua sobrevivência neste território?

Primeiro, busca-se a união com os indígenas, os povos originários porque as duas culturas tinham em comum o respeito à terra e a ancestralidade. Os dois povos tinham como semelhança o politeísmo, os rituais sagrados e sofriam as mesmas agressões do colonizador. Bispo (2020) relata que esta confluência cultural e de pensamentos fortaleceu os dois povos. “E aí fizemos uma grande aliança cosmológica, mesmo falando línguas diferentes. Pelos nossos modos, a gente se entendeu.” (Bispo, 2020 p. 2). Essa confluência cultural também pode ser observada na obra de Jekupé (2021), que, nas entrelinhas, evidencia essa relação ao relatar as características de dois Sacis.

---

[14] Bispo, Antônio (Povoado Papagaio, Vale do Rio Berlengas, atual município de Francinópolis, Piauí, 1959 - São João do Piauí, 2023). Lavrador, poeta, escritor, professor, ativista político. Militante do movimento social quilombola e de direitos pelo uso da terra, Nêgo Bispo é e eternamente será uma das principais vozes do pensamento das comunidades tradicionais do Brasil.

Ainda em seu relato, Bispo (2020) confirma que a luta do povo negro sempre foi, no território nacional, uma luta de resistência para a sobrevivência. O autor afirma que seu povo foi trazido da África para o Brasil e que, diferentemente dos povos indígenas, que já habitavam este território e puderam continuar a dialogar com seu próprio ambiente, os negros escravizados foram arrancados de sua terra de origem e forçados a sobreviver em um espaço que já pertencia aos indígenas. No entanto, mesmo nessas condições, nunca entraram em disputas com esses povos, pois o verdadeiro embate era contra os colonizadores: “nós disputamos com o colonialista o território que eles tiraram dos indígenas, e isso nos doi. Mas precisamos fazer isso. Senão, onde vamos viver? (Bispo, 2020, p. 2)

Quando Rufino (2019) nos lança uma flecha ao afirmar que o princípio ancestral de Exu se manifesta como “potência inventiva e inacabada nos atravessamentos, invenções e lutas contra os efeitos do colonialismo” (Rufino, 2019, p. 26), somado aos relatos de Jekupé (2021) e Bispo (2020), talvez o que nos alcance sejam as questões que podemos levantar sobre as origens das transgressões presentes nas narrativas sobre o Saci, ainda dentro de um pensamento de cultura híbrida e das tradições da cultura popular.

Continuando a trajetória de reflexões sobre o Saci como herança cultural e, ao olhar para um Brasil formado, em sua essência, pelas culturas dos povos originários, africanos e europeus, como podemos compreender as características atribuídas a ele pelas narrativas populares, que o descrevem como um ser negro, astuto, múltiplo e transgressor? Se, para Jekupé (2021), existem dois Sacis, seria possível identificar aquele que carrega, em sua ancestralidade, a história do povo negro?

Neste ponto, não há mais dúvidas de que o Saci resulta de um processo de hibridização, combinando influências indígenas, europeias e africanas. Como síntese das características encontradas até agora, podemos destacar:

Influências Indígenas:

A cosmologia indígena brasileira também contribuiu para a formação do Saci. Elementos como sua relação com a floresta e seu papel de guardião das matas são influências diretas dessa tradição. A interação com a natureza e os aspectos mágicos atribuídos à figura do Saci, conforme descrito em narrativas populares, refletem as crenças e tradições dos povos indígenas do Brasil.

O uso do cachimbo[15] é outra característica de origem indígena. Entre os Guarani, o petynguá, cachimbo sagrado, “é utilizado para curar doenças, buscar soluções para problemas, realizar rezas nas casas de oração das aldeias e se aproximar de Nhanderu, a divindade suprema” (Jekupé, 2021, p. 28).

Influências Europeias:

Elementos como o gorro vermelho do Saci podem ter origem nas lendas europeias sobre duendes e gnomos. A tradição oral europeia, trazida pelos colonizadores portugueses, mesclou-se às narrativas africanas e indígenas, contribuindo para a construção da figura híbrida do Saci.

Influências Africanas:

A figura do Saci, originada das narrativas de tradição cultural, possui fortes raízes na cultura africana trazida ao Brasil pelos povos escravizados. A capoeira, o ritmo e a dança dessas populações influenciaram a representação do Saci como um ser ágil e brincalhão. Além disso, sua cor de pele, herdada do povo africano, está presente em muitas narrativas da tradição popular.

Canclini (1990), em sua obra *Culturas Híbridas*, discute a noção de hibridização cultural como um processo complexo e dinâmico, que envolve a intersecção de diferentes tradições. Nessa perspectiva, o Saci-Pererê pode ser compreendido como um símbolo da hibridização cultural no Brasil, um espaço onde diferentes culturas se encontram e se transformam mutuamente. Esse processo não se trata de uma simples fusão, mas de uma negociação e transformação complexas, em que elementos culturais são reorganizados para criar novas formas simbólicas.

Ainda dentro desse pensamento, a figura do Saci representa tanto a resistência cultural quanto a adaptabilidade das tradições africanas, indígenas e europeias. Ele exemplifica como culturas marginalizadas conseguem sobreviver e se rearticular em novos contextos, preservando a memória e a identidade de seus povos originários.

---

[15] O cachimbo também está presente em diversas tradições africanas. Em algumas culturas do continente, ele é utilizado em rituais sagrados e práticas sociais. No contexto afro-brasileiro, o cachimbo aparece com frequência em manifestações religiosas, como o Candomblé e a Umbanda. Assim, seu uso pelo Saci pode ser resultado do sincretismo cultural entre esses povos.

Como esta pesquisa não pretende definir um único significado ou uma origem exclusiva para o Saci, considerar a formação cultural híbrida parece ser a abordagem mais adequada.

Então, a partir dessa compreensão aprofundada sobre a figura mitológica do Saci, talvez seja possível entender as razões que levaram ao surgimento de um espaço onde os alunos pudessem expressar suas travessuras, como cogumelos que brotam e se multiplicam. A *Roda de Saci* representava, naquele momento, a transgressão do ambiente escolar por meio de uma figura simbólica.

Durante a *Roda*, a aula de arte transformou-se imediatamente em um espaço de confissões e escuta. É o que Hooks (2019) descreve como um elemento essencial para o fortalecimento da formação social e o aprendizado: “a partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado" (Hooks, 2019, p. 22).

Eu percebi que, entre os alunos, começou a se estabelecer uma medida da intensidade das travessuras narradas, considerando-as próprias ou impróprias para o convívio social. Alguns se emocionaram, outros foram acolhidos por colegas, e alguns foram motivados a repetir as travessuras. Percebi que uma intimidade com aquele espaço e entre eles foi se formando naturalmente, o que não havia observado em outros momentos, com tamanha liberdade de expressão. Até mesmo os alunos mais tímidos se manifestaram.

Acredito que o processo que se desenrolou durante as aulas de arte só tenha sido possível porque estava profundamente ligado à liberdade de expressão. Como educadores, somos desafiados a cultivar um ambiente que seja sensível às necessidades e às transformações dos nossos alunos, tendo a arte como uma aliada poderosa para a formação crítica, a troca de ideias e o acolhimento mútuo.

Na perspectiva de Hooks (2019), este momento de escuta e de narrativa das experiências pessoais — o que os alunos estavam praticando ao revelar suas travessuras — pode gerar um espaço de respeito coletivo, incluindo a figura do professor como parte desse contexto:

> Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e, às vezes, relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam — e invoco aqui o significado originário da palavra: “olham para” uns aos outros, efetuam atos mútuos e não falam somente com o professor. (Hooks, 2019, p. 40)

Nos dias seguintes, os alunos me pediram para formarmos a roda novamente; eles estavam ansiosos. Então, resolvi iniciar a roda contando uma história sobre um Saci que apareceu na casa de minha avó para colocar sal no café de meu tio, até ser capturado e colocado em uma garrafa. Nunca revelei para eles quem, de fato, era o Saci da história, mas fui eu quem, aos nove anos de idade, pratiquei tal travessura e, infelizmente, fui “aprisionada em uma garrafa” por vários dias.

Em um artigo escrito por Andriolli Costa (2021)[16], um “colecionador de sacis”, com o título “*Sobre as múltiplas maneiras do Saci ser*” um morador da aldeia Passarinho em Miranda/MS ao ser entrevistado relatou que havia sido atacado por um saci. Em seu relato, afirmou tratar-se de um negrinho sem carapuça, que tinha como pertence uma varinha pontiaguda. Disse também que era o Saci quem trançava a crina dos cavalos e os atazanava durante a noite.

No mesmo dia, Costa (2021) recebeu outro relato, desta vez de uma mulher que dizia morrer de medo de um Saci negro, de carapuça, que sequestrava crianças e as deixava presas no mandiocal, abobadas pelo encontro.

Ainda em um terceiro relato, um curador da região explicou sobre a amizade que fizera com um Saci de duas pernas, cabelos compridos e lisos, e feições indígenas, depois de oferecer a ele cachaça, mel e fumo. Disse também que a amizade era tamanha, a ponto de ser acompanhado por um assobio onde quer que fosse. No entanto, sabendo do medo que sua esposa tinha dos silvos misteriosos, depois de um tempo, agradeceu a companhia, mas pediu licença e nunca mais o ouviu.

Neste artigo, Costa (2021) explica que todos os relatos foram ouvidos em apenas dois dias de viagem e que são histórias familiares e narrativas do povo. São "experiências pessoais" dentro de um fluxo coletivo. É o imaginário que pulsa e conecta. Eles viveram, ouviram e contaram (Costa, 2021, p. 1). Mas qual é o Saci verdadeiro?

Costa (2021) não tem nenhuma dúvida de que todas essas histórias relatam o encontro com o "Saci verdadeiro". Todos os relatos são legítimos porque, de acordo com o autor, não há como impor à cultura popular uma única versão possível; não é assim que funciona a oralidade, a não ser que se baseie em uma lógica moderna e

---

[16] Andriolli Costa, 30 anos, é jornalista, narrador e pesquisador de folclore e imaginário brasileiro.

excludente. O autor ainda menciona que: "entre o enunciar e o ouvir, um mundo se cria dentro de cada um. Mundos únicos, mas em conexão. E é nessa conexão que as histórias circulam" (Costa, 2021, p. 1).

E, se por algum momento, duvidarmos de sua existência, podemos refletir a partir das palavras de Cascudo (2012):

> Para toda "**narrativa de tradição cultural**"[17] não é possível fixar a fórmula inicial. Milagre será a lenta determinação de sua área e maior andança a identificação de suas peças constitutivas. Como se reuniam? Não é possível saber-se. Para que se criaram? As escolas, dada a palavra aos estudiosos, falam. A "explicação", racional e linda, é mais complexa e tremenda que as próprias aventuras de um herói popular. É preciso, inicialmente, crer, conceder dados imediatos, aceitar convenções. A fé não é básica apenas em assuntos religiosos[...] (Cascudo, 2012, p. 47, grifo nosso)

Dada e comprovada a existência do Saci nas narrativas de tradição popular e sua característica enquanto ser de transgressão, podemos afirmar que a *Roda* não se sustenta sem o Saci. A presença do Saci é fundamental para a configuração da *Roda*, assim como ela, ao ser formada, ressignifica e potencializa essa figura. Desta forma, compreende-se que essa relação simbiótica é central para a pesquisa apresentada nesta dissertação. Então, a partir dessa compreensão, o texto segue explorando a *Roda*, suas implicações e a maneira como ela se configura como um espaço de resistência e transgressão, assim como uma prática artística e pedagógica.

A prática durou muito tempo; todos os dias, eu contava novamente a minha história e, ao final, abria o espaço para que os alunos se revelassem. Era sempre a mesma história, e eles prestavam atenção como se fosse a primeira vez. Também prestavam muita atenção aos depoimentos dos colegas. Curiosamente, a existência do Saci nunca foi questionada.

A *Roda* foi se aprimorando até que, em determinado momento, inserimos um tapete que marcava o espaço da cena. Esse tapete foi nomeado pelos alunos como 'tapete de travessuras'. Às vezes, quando eu entrava na sala, o tapete já estava me aguardando; os alunos o pegavam no meu armário e o estendiam, expressando o

---

[17] Cascudo (2012) utiliza o termo "formação mitológica", no entanto, embora o Saci ou outros seres fantásticos, possam ser descritos tecnicamente como um mito, para falarmos em um contexto decolonial optamos por termos mais apropriados e respeitosos como "narrativas ancestrais", "tradições orais", "personagem cultural e espiritual" ou "patrimônio cultural". Assim, procuramos evitar a desvalorização implícita que pode estar associada ao termo "mito" e reconhecer a profundidade e a legitimidade das tradições culturais em que o Saci ou outros seres possam estar inseridos.

desejo de que a *Roda de Saci* continuasse a existir. Ela se tornou uma prática que rapidamente contagiou outras turmas.

Thich Nhat Hanh, monge zen budista, poeta e ativista da paz, trouxe para o Ocidente o termo 'budismo engajado'. De acordo com Bodisatva (2013), o termo se refere a uma prática socialmente comprometida, somada à observância dos preceitos básicos do budismo, onde nenhuma forma de autoridade será bem-vinda. Em vez disso, o diálogo compassivo ajudará a renunciar ao fanatismo e à estreiteza de ideias. O monge afirma que um bom professor é aquele que te ajuda a retornar a um professor interno, aquele que te ajuda a despertar e compreender o que já funciona dentro de você.

Durante minha experiência com a *Roda de Saci*, pude vivenciar como o diálogo compassivo e a ausência de autoritarismo são essenciais para a construção de um ambiente de aprendizado eficaz e acolhedor. Ao expressarmos nossas histórias e ouvirmos os outros de maneira aberta e respeitosa, ampliamos nossa compreensão, desenvolvemos a empatia e promovemos um despertar interno que fortalece tanto o indivíduo quanto o coletivo.

Nesse processo, minha presença se configurava como parte integrante da cena e da performance, atuando como um facilitador do caminho para a consciência do aluno. Não representava uma autoridade; estávamos construindo juntos o saber, explorando novas possibilidades de fazer arte na escola. Essa experiência ocorria sem gerar conflitos no espaço escolar, sem a necessidade de cenários, figurinos ou grandes ruídos. Tratava-se de uma circunstância de passagem, uma passagem que acontecia dentro de nós.

A *Roda* também era um processo de atravessamento para meu corpo na condição de híbrida-professora-performer, que, como menciona Rachel (2014), "o professor-performer é aquele que se arrisca e mergulha no caos do inesperado e do desconhecido com o intuito de se transformar" (Rachel, 2014, p. 69).

Enquanto prática artística e pedagógica em sala de aula, penso sobre o que diz Carmela Soares (2008) em "Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero", quando atribui ao jogo teatral um papel central na formulação de uma pedagogia que se propõe a desenvolver e estimular a educação estética do aluno. Para a autora, o jogo teatral oferece ao aluno a oportunidade da experimentação, da relação com o espaço e com o outro, além da possibilidade de criar universos que produzam significados para sua vida.

Soares (2008) apresenta o jogo como uma possibilidade para trabalhar teatro na escola, especialmente considerando os contextos sociais complexos vivenciados pelos alunos e a própria complexidade do ambiente escolar, marcada por ruídos e movimentos de ordem e desordem. Para ela, é possível encontrar teatralidade em sala de aula a partir do jogo, pois este, ainda que não se configure como um teatro formal, possui uma estrutura dotada de expressões e qualidades estéticas. O jogo também pode ser poético.

Quando paro para observar o que está acontecendo durante a *Roda*, dentre todos os acontecimentos, previstos e imprevistos de uma sala de aula, a forma como os alunos se expressam e performam, dotados de qualidades estéticas e poesia, eu sempre questiono se o que estamos fazendo pode ser considerado teatro.

2.1 O Jogo teatral

Para Soares (2008), o jogo teatral possui duas dimensões: uma concreta, advinda de suas características formais, e outra simbólica. É nesta última que, envolto na experiência, o aluno pode entrar em contato com o que está dentro e o que está fora de si, permitindo que imagens poéticas surjam em sala de aula. A autora sugere que, durante o jogo, formas sensíveis são criadas tanto para jogadores quanto para espectadores, sendo geradas a partir da relação de troca entre eles. Assim, a "noção de objeto estético permite-nos reconhecer que o jogo teatral praticado em sala de aula comporta um sentido que pertence à própria esfera da experiência do teatro" (Soares, 2008, p. 3), entendida como algo único, que acontece no aqui e agora e possui a capacidade de despertar no aluno a consciência de si, do outro e do mundo.

Durante a *Roda de Saci*, há um espaço em potencial entre o aluno que se coloca a revelar sua travessura e os alunos que escutam, que jogam juntos comigo este jogo. É nesse espaço que podemos identificar, como menciona Soares (2008), a beleza entre a realidade e a fantasia. Ao se colocar como protagonista de sua história, o aluno transita entre ser ele mesmo ou interpretar, revelando uma história verídica ou inventada, pois o espaço cedido permite essa brincadeira.

Alguns alunos me perguntam se podem inventar uma história por não se recordarem ou não terem praticado nenhuma travessura, o que me faz compreender o desejo de entrar nesse espaço de qualquer maneira. Outros nem questionam:

entram e nos deixam com a magia da dúvida, que apenas um saci saberia criar com tanta maestria. "A realidade é, dessa maneira, uma criação do indivíduo que joga" (Soares, 2008, p. 4).

A *Roda de Saci* também nos faz refletir sobre um espaço que, de acordo com Peter Brook (2000), deve ser criado se algo relevante quiser acontecer. Para ele, "o espaço vazio permite que surja um fenômeno novo" (Brook, 2000, p. 1). O autor ainda afirma que um espaço vazio pode ser considerado um palco e que nele pode existir uma ação cênica com a simples condição de alguém ser observado. A partir do espaço vazio, é possível viver uma experiência sensível e direta com a realidade cênica. Em outras palavras, o espaço vazio, ou simplesmente um tapete, é um lugar, e, nesse lugar, pode-se transitar entre o real e o imaginário.

Para a sala de aula convencional com suas cadeiras e carteiras, muitas vezes inconvenientes para uma aula de Arte, criar um espaço de estímulo para a entrada neste jogo ou facilitador, a partir de um tapete de travessuras, proporcionou aos alunos uma condição de presença e disponibilidade cênica que favoreceram a experiência tornando-a mais autêntica e viva. Para Soares (2008) este espaço também é um potencial de apoio para as condições precárias da escola pública e favorece a prática artística que defende como poética e efêmera no contexto escolar. Enfim, “espaço é um lugar praticado”. (Certeau, 1994, 202 *apud* André, 2012 p.157).

Muitas vezes, durante a prática, um lugar de improvisos, teatralidade, imaginação e expressividade, os alunos mencionaram estar fazendo teatro, principalmente, depois que o tapete foi inserido, era muito comum ouvir expressões como: agora posso fazer minha cena? o que Soares (2008) considera o momento em que há aprendizado já que o aluno passa do estado de brincadeira para a consciência das regras convencionais do teatro. Para a autora é como entrar em um círculo mágico e sair do lugar convencional assim, como trazer para a escola a condição de se praticar a arte do teatro buscando sentidos diferentes do sentido convencional, um sentido contemporâneo, um caminho de novas perspectivas.

2.2 O jogo performativo

> Percebemos que o teatro pode entreter e provocar reflexão, mas não necessariamente modifica a vida das pessoas. No entanto, nos anos que se seguiram, compreendemos que o teatro transforma a vida daqueles que o fazem. (Eugênio Barba, 2012)

No artigo "*O mar alto de pulsão: Um ensaio sobre pedagogia em performance"*, André (2014) a partir do pensamento de Certeau (1994) chama atenção para o jogo performativo e a transformação do espaço: "A transformação desse lugar em espaço cria o campo necessário para o jogo performativo" (André, 2014, p. 157). A autora argumenta que o jogo performativo é constituído pelo coletivo que pratica o rito e vive a experiência compartilhada, podendo ocorrer sem espectadores, como em uma sala de aula fechada, onde professores e alunos se envolvem em um processo imersivo. André (2014) também destaca a relevância do jogo performativo como prática artística no ambiente escolar.

A autora ainda propõe uma crítica às pedagogias dominantes — baseadas na disciplina, na ciência e na moral higienista — que operam como forças normativas, apagando diferenças e impondo padrões de comportamento, saúde e moralidade.

Em oposição, sugere a construção de um teatro e de uma pedagogia em performance que poetizem a vida, resistindo às práticas normatizadoras por meio da expressão criativa e da valorização das diferenças, desafiando modelos colonizadores e opressores.

No ano de 2010, pouco antes de minha formação no curso de Artes Cênicas, tive a honra de participar de uma conversa com Eugênio Barba[18] no Teatro Sérgio Cardoso, em São Paulo. Ele estava acompanhado pela atriz Julia Varley, que realizou demonstrações de seu trabalho no espetáculo/aula *Tapete Voador*. Naquele momento, muitos grupos teatrais já reconheciam as experiências contemporâneas, como o *happening* e a performance, como elementos fundamentais para o estudo da

[18] Eugênio Barba é um renomado diretor teatral e teórico italiano, conhecido por suas contribuições significativas para o teatro contemporâneo e os estudos de performance. Ele é fundador da International School of Theatre Anthropology (ISTA) e do Odin Teatret, grupo experimental de teatro que influenciou profundamente a cena teatral mundial. Barba é reconhecido por suas pesquisas sobre teatro antropológico e pela abordagem inovadora na interseção entre performance, ritual e cultura.

evolução do teatro. Nesse período, eu transitava entre os saberes do teatro dramático e a preparação do ator baseada nos métodos de Stanislavski.

Ao ingressar na pós-graduação em Direção e Interpretação Teatral, em 2018, após oito anos afastada do teatro de grupo para atuar na educação, deparei-me com um cenário teatral transformado: os estudos agora se centravam na performance teatral. No entanto, já em 2007, Carminda Mendes André — hoje não somente minha orientadora, mas alguém que, tal qual uma Caipora conhece os caminhos da mata — apontava a necessidade de uma reflexão sobre o teatro pós-dramático no contexto escolar. Entretanto, apenas em 2019, consegui trilhar esse caminho com maior clareza ao iniciar experimentos com a *Passagem dos Barcos* e, em 2022, com a *Roda de Saci*.

Esse intervalo de tempo pode estar relacionado aos desafios que o ambiente escolar impõe aos professores de Arte, incluindo a forma precária como muitas instituições formam docentes para atuar no ensino das artes cênicas. O jogo performativo e a performance ainda surgem de forma limitada no currículo escolar, enquanto o ensino teatral se conecta mais a um teatro do passado, mantendo-se desconectado das tendências contemporâneas.

André (2007) enfatiza a necessidade de um “aprofundamento crítico nos estudos do teatro e a busca das articulações entre processo criativo e processo educativo” (André, 2007, p. 18), defendendo a inserção do teatro pós-dramático na sala de aula. Proposta que está inserida no contexto das transformações provocadas pela Lei nº 9.394/96, que rege as diretrizes e bases da educação nacional.

Diante disso, se a *Roda de Saci* possibilita uma experiência coletiva em um espaço delimitado, no qual os participantes se entregam a um ritual performático e revelam suas travessuras em um movimento de resistência às práticas normatizadoras, ao mesmo tempo em que estabelece conexões éticas e promove uma postura crítica, podemos identificar uma articulação entre o processo criativo e educativo. Assim, é possível caracterizá-la como um jogo performativo? Podemos considerá-la uma expressão do teatro pós-dramático no ambiente escolar, conforme proposto por André (2007)?.

2.3 A performance

Para Rachel (2014), não existe um conceito único para definir o que é performance, mas sim um conjunto de palavras que podem orientar a essência de seu significado. Dessa forma, a performance pode abranger diferentes campos do conhecimento, sendo capaz até de abalar suas estruturas. Segundo a autora, áreas como a educação podem entrar em conflito com a performance, mas esse contato também pode abrir novas perspectivas na formação dos indivíduos, uma vez que "a performance se relaciona potencialmente com dimensões cotidianas e extra cotidianas da existência humana" (Rachel, 2014, p. 67).

Jorge Glusberg, (Glusberg, 2009, *apud* Rachel, 2014, p. 66) agrega à performance um conjunto de palavras como ação, atuação, desempenho, rito, explosão, cerimônia, realização, representação teatral, entre outras. Eu me identifico com a palavra rito.

Contudo, acredito que tentar encontrar uma definição para o que seja a *Roda de Saci* dentro do campo das artes pode ser perigoso. Parafraseando Clarice Lispector, que ao escrever uma carta para sua irmã Tânia alerta sobre como pode ser arriscado cortar os defeitos de alguém, pois nunca se sabe qual defeito pode sustentar o alicerce de um edifício inteiro, também acredito que defini-la poderia conduzi-la a um engessamento ou a uma redução de sua capacidade de "afetar" e "transformar" o outro. Corremos o risco de eliminar sua poética e sua condição exuística[19] de movimentar-se, ser flexível e política.

Porém, quando Fabião (2008) inicia o seu artigo sobre performance, dizendo: "começo por contar histórias" (Fabião, 2008, p. 235), e, naquele espaço proposto em sala de aula, dentro de um programa estabelecido por mim, sou eu quem começo por contar histórias, encontro referências que são pertinentes às questões levantadas para esta pesquisa.

---

[19] Rufino (2019), destaca a importância de Exú, um orixá da cultura iorubá, e das crenças da cultura afro-brasileira, descrevendo-o como o mensageiro entre os deuses e os humanos, e um guardião das encruzilhadas. Exú simboliza movimento e transformação, trazendo tanto prosperidade quanto desafios com sua energia dinâmica e caótica. Astuto e mestre da comunicação, Exú manipula situações a seu favor. Sua dualidade reflete a complexidade da vida, equilibrando ordem e desordem. Rufino enfatiza que Exú nos ensina a importância da adaptação e flexibilidade em um mundo em constante mudança.

Em todas as histórias que Fabião (2008) nos conta, ela revela corpos “interessados em relacionar corpo, estética e política através de ações” (Fabião, 2008, p. 237). Para a autora, o performer cria um programa e o executa a fim de ativar a experiência que irá transformá-lo e, consequentemente, transformar o outro.

Ou seja, não há como premeditar o que irá acontecer em uma performance, mas cria-se, daí, como mencionado por ela, um “rito de passagem”.

Durante a *Roda de Saci*, quando começo contando a minha história e, em seguida, abro o caminho para a escuta de outras histórias, o que acontece comigo quando, como flechas, essas histórias são lançadas? Se cedo meu corpo para receber histórias, como não ser afetada por elas?

Para Fabião (2008), “programas criam corpos naqueles que os performam e naqueles que são afetados pela performance. (Fabião, 2008, p. 237). E, em seu artigo intitulado *Programa performativo: o corpo em experiência*, narra a performance realizada por William Pope.L, quando este, vestindo terno e gravata e contradizendo todas as normas de civilidade, rasteja pelas ruas de Nova Iorque como parte de uma série de rastejamentos iniciada em 1970. Nessa ação, ao contrário do que o bom senso e o senso comum recomendam, o performer executa uma ação exaustiva e de forte impacto visual com sua conduta. O fato é que William Pope.L, homem afro-americano de origem humilde, através de uma ação de simplicidade atroz, “radicaliza seu atrito (contato) com o corpo do mundo e literaliza seu atrito (resistência) às normas de boa conduta neste mundo” (Fabião, 2013, p. 2).

Em outra ocasião, Pope demarca a distância entre seu corpo e uma agência bancária em Manhattan com uma corda de linguiças da mesma medida – amarra uma extremidade em seu pulso e a outra na porta do banco, de modo que, com a demarcação claramente estabelecida, ele se mantém dentro da lei que determina que pedintes mantenham esta distância dos bancos.

A autora relata que, para Pope, interessa gerar “zonas de desconforto” para chamar a atenção para problemas sociais não resolvidos. E, apesar das ações que desempenha, Pope não se considera nem um revolucionário, nem um militante, afirmando ser mais provocador do que ativista. Em uma entrevista, deixa uma profunda reflexão:

> Se tivesse que dar outro nome ao que faço, se não chamasse de performance, chamaria de prática”. Uma “prática”. Uma prática de criação de corpo que só pode acontecer no confronto direto com o mundo; e ainda, uma prática de criação de mundo que só pode nascer do confronto direto

> com o corpo. Uma prática “acutilante” e humorada que chacoalha a separação entre arte e não-arte. (Fabião, 2013, p. 10)

Prática ou performance a *Roda de Saci* no ambiente escolar desafia as normas rígidas de disciplina e controle, permitindo que os alunos discutam travessuras e comportamentos transgressores. Assim como nas performances de Pope, que criam zonas de desconforto para questionar normas sociais, a *Roda de Saci* promove uma reflexão crítica sobre as expectativas de docilidade. Foucault (1987), em sua obra *Vigiar e Punir*, argumenta que instituições como a escola moldam comportamentos por meio da vigilância e normatização. Neste contexto, a *Roda de Saci* subverte essas expectativas, permitindo a expressão individual e a discussão sobre autoridade e a formação da criticidade.

Um exemplo disso ocorre quando um aluno, em seu ato performático, assume ter colocado fogo na tomada dentro da sala de aula. Nesse caso, a *Roda* permite que ele revele algo pessoal sem julgamento imediato, criando um espaço seguro para que se expresse livremente e explore suas emoções e intenções. O ato performático não é apenas uma confissão; é uma manifestação de sua visão sobre aquele evento e uma forma de trazer seu ponto de vista para o grupo.

Ao lançar esse acontecimento para o grupo, o aluno provoca reflexões sobre as regras e os limites impostos por figuras de autoridade, como professores ou a instituição escolar. Desestabilizando a dinâmica tradicional, onde a autoridade aponta erros e impõe consequências, aqui é o grupo quem discute as ações e responsabilidades, gerando um aprendizado horizontal, em vez de hierárquico. O grupo reflete sobre causas, consequências e contextos, construindo juntos uma compreensão mais ampla e complexa do que é "certo" ou "errado".

Assim, essa prática não apenas desafia a instituição, mas também contribui para uma compreensão das dinâmicas de poder e resistência na educação. Simas e Rufino (2019) discutem sobre inventar um novo mundo e invocam a presença de Exu como um fundamento pedagógico para esse propósito. Para eles, nós, professores, estamos sempre em busca de uma outra forma de existir, mas lançam a provocação: estamos praticando uma educação com noção de humanidade neste modelo de educação dominante?

A proposta aqui é reconhecer uma educação que tem como prática a recusa à diversidade, a obsessão pelo controle e pela certeza, a repulsa pelo diálogo e pela criatividade, e que é sedenta por normatividade, para então negá-la. Esse tipo de

educação anula outras possibilidades e enxerga o mundo sob a ótica do “desencanto”.

O que se busca, então, é um compromisso com a vida de todos, direcionando esse pensamento para um ato político de educação que transcenda e transgrida os caminhos unidimensionais. A questão provocativa de "como seria pensar a pedagogia como campo de proeminência/potência de Exu?" (Simas e Rufino, 2019, p. 56) é estendida para contemplar também a pedagogia como campo de proeminência/potência do Saci, que propõe a inversão dos valores institucionais da escola para acolher plenamente o aluno em sua totalidade. “Exu faz o erro virar o acerto e o acerto virar o erro”. (Simas e Rufino, 2019, p. 31)

Na cosmogonia mandinka, mencionada por Simas e Rufino (2019), ensina-se que o mundo terrestre nasceu de um parto longo e complicado, no qual todos os sentimentos que marcam um nascimento estão presentes — tais como amor desesperado, força para parir e impulsos de violência e destruição. Todos esses elementos são vitais para a existência. Partindo desse contexto, quando a escola impõe regras rígidas, não estaria excluindo aspectos fundamentais para a completude humana? Por que eliminar as travessuras do ambiente escolar, se elas são tão reais quanto um ato de afeto, por exemplo? A relevância não estaria justamente no cruzo entre essas forças?

Nesse pulso, a Roda faz sua gira como um ato provocativo diante do contexto totalitário e excludente da instituição escolar, abrindo-se para acolher os travessos. Trata-se de Arte, trata-se de jogo teatral, trata-se de performance — mas trata-se, sobretudo, de política. A proposta é uma educação política que encruza o mundo para experimentá-lo em sua diversidade, ao invés de reduzi-lo a uma única perspectiva.

Certo dia, em uma aula sobre os povos originários do Brasil, disponibilizei aos alunos alguns materiais naturais, como carvão, galhos, folhas de árvores, gravetos, urucum e argila. Fascinados pelo tema e pelos materiais incomuns em seu cotidiano, eles começaram a experimentá-los tanto nos papéis sobre as mesas quanto em seus próprios corpos.

Achei aquele momento tão poderoso, tão performático, tão natural, que permiti que continuassem explorando todas as possibilidades criativas. Não me preocupei com nada que pudesse comprometer a intensidade daquele instante. Não

me importei com a sujeira, com o volume de suas vozes, tampouco com a movimentação pela sala de aula.

Durante o processo de experimentação, um dos alunos criou, com gravetos e um pedaço de barbante, um arco e uma flecha. Achei particularmente interessante a forma como ele trançou os barbantes para produzir o objeto, tanto que decidi fotografá-lo. A aula terminou, e os alunos retornaram ao professor polivalente completamente transformados pela experiência.

Dois dias depois, fui chamada à sala da direção e questionada sobre um arco e uma flecha apreendidos por um inspetor durante o recreio. Informaram-me que o aluno havia lançado a flecha em um colega durante uma brincadeira e que o objeto foi imediatamente retirado de suas mãos. Alegou-se que o item era impróprio para o ambiente escolar e que poderia causar um grave acidente, visto que gravetos são pontiagudos. No entanto, não recebi nenhuma orientação sobre os lápis de madeira e suas pontas afiadas, que são amplamente permitidos em qualquer escola.

Essa situação revela questões fundamentais: a travessura foi interpretada como um delito, o aluno foi classificado como transgressor e perturbador da ordem escolar, enquanto eu fui considerada inconsequente por permitir a experiência. Em consequência disso, toda a riqueza gerada a partir do contato com o conhecimento de outra cultura foi negligenciada em favor de uma visão única e restritiva de possibilidades.

A *Roda de Saci* segue um caminho oposto: acolhe sem julgamento, pois todas as formas de ver o mundo e de agir nele são possibilidades.

Em contrapartida, não podemos ignorar que, em um sistema de controle, toda forma de resistência é acompanhada por uma punição. Nas narrativas sobre o emblemático Saci, são mencionados mecanismos eficazes para aprisioná-lo e privá-lo de seu poder. Mas quem criou esses mecanismos? Quem inventou as garrafas? De quem são as regras?

Em um relato para Pedrinho, feito por Tio Barnabé em *O Saci*, de Monteiro Lobato (2022), há uma explicação detalhada sobre como capturar um Saci. Curiosamente, é a mesma história que minha avó contava:

> [...] arranja-se uma peneira e fica-se esperando um dia de vento bem forte, em que haja rodamoinho de poeira e folhas secas. Chegada essa ocasião, vai-se com todo cuidado e joga-se a peneira em cima. Depois é só dar um jeito de botar ele dentro de uma garrafa e arrolhar muito bem. Não esquecer de riscar uma cruzinha na rolha, porque o que prende o saci na garrafa é a

> cruzinha riscada nela. É preciso ainda tomar a carapucinha dele e a esconder bem escondida. Saci sem carapuça é como cachimbo sem fumo. (Lobato, 2022, p. 37)

A partir do pensamento de Foucault (1987), as prisões foram criadas como instrumentos de controle e domínio dos corpos. Em um sistema colonial, o trabalho forçado exigia vigilância constante, de modo que qualquer transgressão era percebida como um ato de delinquência, passível de punição imediata. O domínio se manifesta na prisão. Em um sentido simbólico, no caso dos Sacis, nas garrafas!

> A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. [...] Houve o grande "encarceramento" dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes. (Foucault, 1987, p. 168)

Para melhor compreensão, podemos recorrer a uma analogia com as formas de dominação criadas na França a partir do século XVIII, quando surge o conceito de "corpos dóceis" (Foucault, 1987). A partir desse conceito, compreende-se que, em nome da "disciplina", criam-se mecanismos de "prisão" e "punição" com o objetivo de dominar o corpo e transformá-lo em um corpo obediente — exatamente o que, em todo o processo de colonização, se espera do colonizado. Como afirma Foucault: "As disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação" (Foucault, 1987, p. 164).

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (Foucault, 1987, p. 165)

Podemos dizer, portanto, que as garrafas se configuram como uma metáfora do sistema de dominação colonial? Quem teria maior interesse em estabelecer a disciplina e a ordem? E se os Sacis estivessem livres, estariam eles transgredindo as normas desse sistema?

Se voltarmos nosso olhar para os relatos de Nêgo Bispo, notamos que há inúmeras metáforas envolvidas nas narrativas sobre o Saci. Todas essas questões são fundamentais para o estudo desse emblemático personagem, pois carregam as marcas cravadas na pele daqueles que nos contam essa história. É a partir desse entendimento que podemos ampliar nossa percepção sobre os mecanismos de

sobrevivência de povos oprimidos pelo sistema colonial e, assim, deixar de demonizar suas ações e crenças para compreendê-los em sua totalidade.

É inegável que o colonialismo produziu violências extremas em qualquer território. Como menciona Foucault (1987), “o trabalho de privar um homem de sua liberdade e vigiá-lo na prisão é um exercício de tirania” (Foucault, 1987, p. 134). Foi essa mesma tirania que, segundo Rufino (1987), produziu “diabos” e os aprisionou em garrafas, mantendo-os cativos e servis aos desejos do colonizador.

Para Simas e Rufino (2019), todo esse julgamento que recai sobre nós é proveniente de um lugar de dominação que “inventa um radical humano” e, com isso, nos distancia da compreensão de que somos seres inacabados e que a educação nos atravessa e nos proporciona um arremate sempre provisório.

Ao tratar dos conceitos de caráter e ética, compreende-se que tudo o que há no humano é atravessado por esses dois elementos. A ética se manifesta na ação do ser enquanto existência e interação com os outros.

Durante os dias em que estive imersa com os alunos nesse processo artístico e pedagógico, observei um fenômeno significativo: a formação espontânea de um senso crítico compartilhado. Sem qualquer intervenção da minha parte, os alunos passaram a classificar as travessuras em diferentes níveis: Saci, Ultra-Saci e Master Saci. Para eles, uma brincadeira como colocar sal no café era uma travessura de Saci; enganar a mãe, por exemplo, era considerado Ultra-Saci; já um ato mais extremo, como colocar fogo na escola, era categorizado como Master Saci.

Ao criar um sistema próprio de avaliação, que levava em conta a gravidade, o impacto e as consequências das travessuras, os alunos demonstraram um entendimento progressivo sobre valores éticos e responsabilidade. Essa diferenciação entre travessuras inofensivas e ações potencialmente danosas revelou não apenas a capacidade individual de reflexão, mas também o potencial do coletivo para estabelecer critérios e estruturar um pensamento conjunto. Esse processo de negociação e classificação ocorreu de forma colaborativa, evidenciando que o grupo era capaz de se organizar sem a necessidade de regras impostas de forma vertical.

A ética, nesse contexto, manifesta-se como um princípio orientador das ações do coletivo, o que confirma a afirmação de Simas e Rufino (2019) de que a responsabilidade não precisa ser ditada por normas externas, pois o próprio grupo é capaz de construí-la a partir da convivência. Isso ressoa com a pedagogia de Exu,

compreendido como o princípio codificador e operante daquilo que entendemos como ética, permitindo-nos agir com autonomia e responsabilidade.

Se a ética é o fundamento da educação, a *Roda de Saci* pode ser compreendida como um espaço de equilíbrio, onde o coletivo se constrói a partir da diversidade que o constitui. “A educação emerge como a possibilidade de construir experiência social como uma tessitura do ‘viver em plenitude’ ou ‘bem viver’” (Simas e Rufino, 2019, p. 33). Dessa forma, a lógica da *Roda de Saci* contrapõe-se a uma educação pautada em radicalismos e abre caminhos para o ato de educar por outras perspectivas, reconhecendo a multiplicidade de experiências e possibilidades no mundo.

Simas e Rufino (2019) nos provocam, ainda, a pensar uma educação decolonial. No contexto colonial, a negação da presença de Exu opera como um princípio de dominação. Assim, educar sob os princípios desse orixá e torná-lo um referencial educativo significa transgredir as barreiras do colonialismo. Se racismo e colonialismo são produções de mundo, cabe à educação a tarefa de transformá-lo.

Então, surge a indagação: “Como seria um modelo de formação de seres que transgredisse o ensino pautado nas premissas universalistas para se lançar em aprendizagens em cruzo?” (Simas e Rufino, 2019, p. 35).

Rufino (2019) amplia esse questionamento ao afirmar que Exu representa “a necessidade de giro, transgressões e rebeldias frente aos processos de colonização/racismo” (Rufino, 2019, p. 38). Essa reflexão lança sobre esta pesquisa muitas outras questões, que, assim como os Sacis, nos desorientam e nos fazem tropeçar na poeira da encruzilhada:

> “Exu organiza, desorganiza, faz a finta, esculhamba, abre, faz e escarna caminhos, se mostra de forma múltipla, para que sismemos das histórias que nos foram contadas. Senhor das astúcias, dos escapes, das esquivas, das antidisiciplinas, da peça, da síncope, das rasuras, do viés, sucateios, festas e frestas. Inventa e recria mundos nos lampejos das imprevisibilidades cotidianas. Exu baixa nesta gira cruzada para praticar as suas estripulias. Em cada drible, rodopio e gargalhada emerge um repertório inacabado de artes, astúcias e fazeres.” (Rufino, 2019, p. 35)

Por fim, Bispo (2020) nos deixa uma provocação essencial para repensarmos nossas práticas e para aqueles que, assim como eu, não aceitam Sacis em garrafas: a saída do sistema colonial passa pela contracolonização, ou seja, pela reedição de nossas trajetórias a partir de nossas próprias matrizes.

> Contracolonialismo é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonialize, é eu me defender. (Bispo, 2023, p. 58)

Fotografia 1 e 1 A - A professora-performer conta sua história

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Fotografia 2 - Alunos contam travessuras no tapete

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Fotografia 3 - Alunos contam travessuras no tapete 2

Fonte: elaborado pela autora (2022)

3 MINHA VIDA NA ARTE EDUCAÇÃO

Diante dos inúmeros obstáculos encontrados para trabalhar com arte na escola — desde portas fechadas para a realização do trabalho até o dia em que, após um ano de preparo, os alunos não foram liberados para a apresentação teatral, sob a justificativa de conflito de horários com as aulas de matemática —, quero compartilhar como tenho sobrevivido ao ambiente escolar. Apresento as estratégias que venho criando e, nesta espinha dorsal, costuro o que angariei ao longo de minhas memórias, nas quais nascem os conceitos que denominam este corpo que atua, educa e insiste em existir.

Meu primeiro contato com a escola no papel de arte-educadora foi em 2014, em uma escola do Ensino Fundamental II do Estado de São Paulo, onde acompanhei seis turmas, do 6º ao 9º ano. Essa experiência surgiu a partir do sonho de trabalhar com teatro na escola pública, ao perceber nesse espaço um grande vão entre essa arte essencial e o que é oferecido para a formação da criança, do jovem e do adolescente na educação.

Já no primeiro dia, apresentei aos estudantes a obra *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Fiz uma leitura tão empolgante que eles pediram para que eu lesse novamente e, em seguida, começaram a encenar algumas falas. Naquele instante, fui tomada pela certeza de que a sala de aula era o meu lugar e de que havia muito a ser feito pela educação. Infelizmente, a aula foi interrompida pelo relógio, que nos avisava que havíamos ultrapassado o limite de cinquenta minutos destinados à disciplina de Arte. Esse foi um dos primeiros desafios que encontrei na sala de aula: o tempo!

Posteriormente, prestei um concurso público na cidade de Osasco e, em 2015, iniciei minha trajetória como arte-educadora para estudantes do Ensino Fundamental I.

Até aqui, posso dizer que percorri uma jornada muito gratificante, que me possibilitou transitar entre experiências, projetos e aprendizados, além de elaborar reflexões sobre minha prática em sala de aula em contraponto com as condições para a existência da arte na escola.

Percebo, já neste momento, que, na escola, permeio dois mundos: o mundo dos desejos e o mundo das possibilidades e, entre ambos, há um vão de incertezas e batalhas que uma arte-educadora deve enfrentar.

Sempre achei que, na escola, o livro era o nosso maior aliado. Como estudante, tive bons mestres que sempre colocavam, em primeiro lugar, os livros. Lembro que, no quinto ano do ensino primário, como era denominado naquela época, tive um professor que nos levava à biblioteca, onde podíamos escolher nossos próprios livros. Passávamos a aula toda em leitura e, na semana seguinte, podíamos trocá-los. Dessa forma, percorri muitas e muitas histórias, o que, provavelmente, colaborou para a formação desta mente criativa que me acompanha. Então, comecei meu trabalho pelos livros!

3.1 O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá

O primeiro deles, ainda no ano de 2015, foi "*O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá"*, de Jorge Amado, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I. A escolha do livro surgiu a partir de uma visita à biblioteca com os alunos, exatamente como meu professor do 5º ano fazia. Algumas crianças iniciaram a leitura e sugeriram sua continuidade para o trabalho de teatro. Passamos meses viajando por suas páginas até que a história reverberasse em seus corpos, transformando-se na narrativa que desejávamos contar.

Nesse primeiro momento, não encontrei muitas dificuldades: tínhamos os livros na escola e, para iniciarmos o estudo, podíamos usar a sala de aula principal dos alunos. Como estávamos apenas no processo de leitura, os estudantes se mantinham mais concentrados, e os ruídos provenientes das aulas de Arte não chegavam a ser um problema.

Quando iniciamos o segundo momento do processo, que consistia no trabalho com jogos teatrais e experimentações cênicas, percebi o quanto a expressão teatral era importante para os estudantes, o quanto gostavam da atividade e o quanto eu poderia construir, junto com a turma, um processo artístico genuíno. No entanto, foi também nesse momento que me deparei com um problema muito sério na escola: não tínhamos uma sala de Arte para o trabalho. Assim, precisávamos arrastar as carteiras e cadeiras para criar um espaço de ensaio, o que

nos roubava muito tempo, deixava os alunos agitados e levava a direção da escola a solicitar constantemente que fizéssemos menos barulho.

Mesmo assim, seguimos com o trabalho e decidimos criar um cenário para a peça, que começava a tomar forma a partir das improvisações e experimentos cênicos. Lembro que improvisamos os figurinos e fizemos o cenário com caixas de papelão. Tudo era extremamente mágico para os alunos, que se dedicavam e estavam completamente imersos nessa construção.

Então, surgiu um novo desafio: como criar um cenário sem um local adequado para a produção, para as pinturas, para o armazenamento dos materiais?

Decidimos montá-lo no fundo da sala, mas recebemos muitas críticas devido ao espaço ocupado. Os professores alegavam que o aspecto era de bagunça e que não era conveniente deixá-lo ali.

Fotografia 4 e 4A – Cenário criado pelos alunos para o espetáculo: *O gato malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado.

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Fotografia 5 - Aluno representando o espetáculo:
"O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá" de Jorge Amado.

Fonte: elaborado pela autora (2015)

Então, se o barulho não era conveniente e, ao mesmo tempo, não era aceitável ocupar o espaço com nossos materiais, o que, afinal, era sugerido como conveniente? O que se esperava de uma aula de arte?

Embora estivesse trabalhando com alunos do ensino fundamental I, e não da educação infantil, encontrei um espaço muito semelhante à descrição onde Machado (2018) reflete:

> Quando percebo, nas escolas de educação infantil, como as salas se encontram pré-formatadas pelo olhar adulto – repletas de estantes e mesinhas, caixas, caixotes, varais, letrinhas na parede... E, quando existe um tapete, usualmente é 'ferramenta disciplinar': lugar para organizar as crianças pequenas em uma roda, ao redor dele... Espaços arrumados por adultos de tal maneira que há tão pouca chance de novidade, transgressão ou surgimento de anti estruturas! (Machado, 2018, p.14).

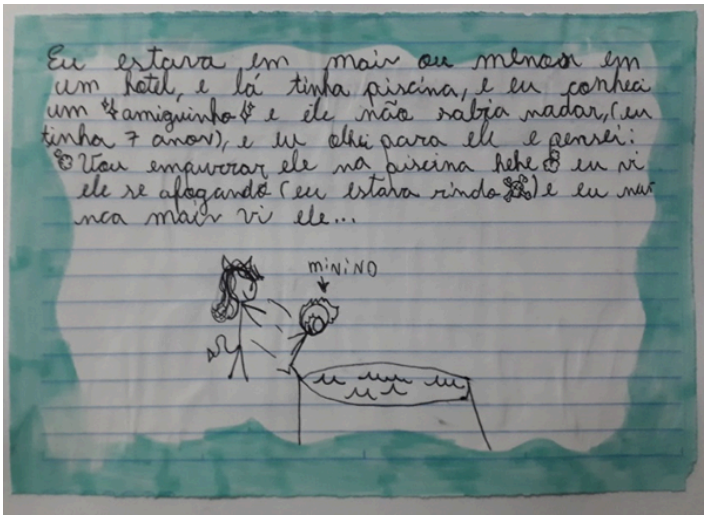
Como artista inserida no ambiente escolar, percebi que havia um problema maior do que poderia imaginar: um problema social de compreensão, por parte da própria instituição escolar, sobre o papel da educação pela arte. Comecei a me preocupar, pois não sabia como explicar à escola que era necessário um espaço adequado, com liberdade para criações, e que o trabalho precisava de continuidade.

Em muitos momentos, éramos impedidos de realizar os ensaios devido a um cronograma escolar que, na maioria das vezes, não contemplava a disciplina de arte. Um exemplo disso era o conselho de classe, no qual os alunos eram dispensados, fazendo com que ficássemos dias sem ensaiar. A retomada desses processos nos causava grande desgaste.

Não havia, dentro da instituição escolar, um entendimento sobre as necessidades para a prática artística. A arte era vista como um momento de descontração e entretenimento, jamais como um processo contínuo de estudo, essencial para a formação do senso crítico, da criatividade, da compreensão das emoções, da liberdade e da constituição do indivíduo em sua completude.

Acredito que foi então que ocorreu minha primeira transformação como um corpo que ocupa a escola para lecionar arte. Precisei deixar a utopia de lado e refletir sobre novas possibilidades de trabalho, pois, naquele momento, senti-me desafiada por um sistema completamente colonial, que a escola tradicional assumiu para si.

Imagem 1 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu estava em mais ou menos em um hotel e lá tinha piscina e eu conheci um amiguinho e ele não sabia nadar (eu tinha 7 anos) e eu olhei para ele e pensei: Vou empurrar ele na piscina hehe. Eu vi ele se afogando (eu estava rindo) e eu nunca mais vi ele...

Rachel (2014) defende algumas classificações para o professor que me ajudam a refletir sobre um momento importante da minha trajetória na escola pública: o professor pesquisador-reflexivo. Para ela, o "professor pesquisador-reflexivo organiza sua práxis em busca de resistência e questionamento em relação ao sistema vigente, fato que aproxima este modelo de outro, proposto por Sílvio Gallo, o do professor militante" (Rachel, 2014, p. 53). A autora nos diz ainda que "o professor pesquisador-reflexivo age a partir da possibilidade de transformar o espaço da sala de aula em lugar de trincheira, espaço de guerrilha em forma de resistência" ao que é imposto pela instituição escolar.

Eu acabava de me deparar com as barreiras que a escola tradicional impõe ao ensino de arte no Brasil e comecei a usar a sala de aula como um lugar de resistência às dificuldades encontradas. Minha primeira estratégia foi me amparar nas normas de ensino de arte, de forma que poderia utilizar um currículo a ser cumprido como argumento de defesa.

Em segundo plano, procurei por conceitos que pudessem explicar as diferenças de comportamento entre um aluno que é condicionado a permanecer sentado, em fila, copiando textos da lousa, e um aluno que está em processo criativo. Encontrei grandes reflexões, como as mencionadas por Viola Spolin (2021) em seu livro *Improvisação para o Teatro*, onde a autora argumenta que o barulho e a agitação que ocorrem durante as atividades de improvisação teatral são sinais de

um ambiente de aprendizado ativo e envolvente. Spolin compreende isso como uma parte natural e positiva do processo, pois indica que os alunos estão engajados e participando ativamente das atividades. Ela defende a ideia de que a liberdade de expressão e a espontaneidade são essenciais para o desenvolvimento criativo e que tentar suprimir o barulho pode, na verdade, sufocar a criatividade dos alunos.

Eu me sentia solitária dentro da escola. Os alunos estavam motivados; eles queriam estar nas aulas de Arte. No entanto, eu estava frente a frente com a minha desilusão. O que eu havia estudado até aquele momento e desejado levar para a escola pública não se encaixava naquele espaço, com aquele volume de alunos e com a falta de estrutura.

Naquele momento, a solução foi não parar, seguir com minhas crenças, aceitar os desafios e compreender que a escola, talvez, não fosse um lugar de fechamentos, mas sim de processos, de experiências, de erros e acertos. A arte existiria, desde que eu não tentasse encaixar na escola nenhum modelo pré-estabelecido.

As experiências cênicas começaram a partir das leituras que eu fazia de trechos do texto. Em grupos, os alunos experimentavam suas criações e improvisos, e mantínhamos o que a turma definia como mais adequado ou interessante. Este processo acontecia duas vezes por semana, durante cinquenta minutos. Depois de criarmos nosso espaço, arrastando todas as carteiras e cadeiras para o canto da sala, quando faltavam alguns minutos para a aula acabar, fazíamos um mutirão e organizávamos a sala novamente, condição que a gestão da escola nos exigia.

Os alunos estavam envolvidos com a história, trouxeram ideias para as cenas e eu percebia seus corpos presentes. Não era uma turma muito complicada, não havia grandes problemas de indisciplina, mas, por se tratar de uma comunidade muito carente, percebia crianças tímidas e completamente sem referências teatrais. Nenhuma criança daquela turma havia assistido a um espetáculo de teatro. Então, eles estavam encantados com aquela possibilidade, e eu percebia que passar por aquela experiência estava impactando o comportamento de cada um deles e do coletivo como um todo. Estavam melhorando a capacidade de comunicação, interagindo mais uns com os outros, e até mesmo o processo de leitura estava melhor, o que impactava diretamente na autoestima de cada um.

No final do ano, nos despedimos desse processo com uma apresentação de trinta minutos na escola para alunos de outras turmas. Eu me multiplicava entre

conduzir os mais de trinta alunos para a cena, colocar figurinos, ajustar o som e receber o público. Ninguém da equipe de gestão escolar participou da apresentação, mas conseguimos viver, eu e os alunos, a experiência do teatro na escola.

3.2 Peter Pan

No ano seguinte, iniciei uma parceria com uma colega de trabalho, e estudamos a obra literária *Peter Pan*, do escritor escocês J. M. Barrie (2015), com estudantes do 2º ano do ensino fundamental I, na mesma escola. A escolha do livro partiu das crianças, a partir dos textos apresentados pela professora, e eu entrei nesse projeto já com essa proposta definida. Tratava-se de um projeto de alfabetização com o apoio da arte teatral.

Eu não conseguia juntar as duas coisas. Tinha medo de um desastre como menciona Baptista (2018): "[...] a estratégia mais veiculada no pretenso ensino de literatura/leitura é a famosa teatralização de livros. De preferência, os clássicos. Aqui, o desastre total se manifesta em seus diversos ângulos" (Baptista, 2018, p. 18).

Eu queria fazer arte e, para mim, arte não era um instrumento de alfabetização. Foi difícil aceitar o pedido para fazer esta parceria, mas, mesmo assim, percebi ser uma oportunidade de fazer teatro na escola da forma como eu entendia, e que já havia percebido não se encaixar no sistema escolar, com uma justificativa que fosse de fácil aceitação para a instituição. Talvez fosse, mesmo que ainda inconsciente, minha maneira de resistir ao sistema tradicional da escola.

No primeiro momento, minha função no projeto era cuidar da encenação da peça. Foi quando percebi que tinha um elenco para dirigir, e eu poderia atuar neste lugar como diretora e formadora de atores, assim como havia estudado.

Levando em consideração o que Rachel (2014) afirma sobre o professor-profeta, dizendo que "este se configura como visionário de um futuro melhor para os alunos, a partir de um conhecimento a ser professado de forma reveladora para eles" (Rachel, 2014, p. 47), acredito ter iniciado este trabalho com essa postura: a mente de quem acredita transpassar o conhecimento adquirido, impondo aos estudantes um conceito predefinido, que dizia mais sobre a minha formação do que prestava atenção à realidade dos estudantes. Naquele momento,

eu acreditava que o fazer teatral era sobre montar textos de teatro, e minha maior referência de formação era o teatro europeu.

Neste lugar, podemos identificar duas questões importantes: a formação formal do artista no Brasil ainda se trata de uma formação artística completamente colonial, que nos orienta pelos moldes europeus, e uma reflexão sobre: como tudo isso pode caber em uma escola pública com alunos provenientes de origens culturais múltiplas?

Brondani, Haderchpeck e Almeida (2020) trazem uma indignação com políticas públicas que não estão preocupadas em enxergar o cerne da cultura brasileira, o que reforça esse pensamento:

> É curioso que um país como o Brasil, tão fértil e multicultural, tão imenso em seu território e em suas formas de expressão, seja ainda, ao mesmo tempo, tão pequeno e tacanho em suas decisões nas políticas públicas e culturais. É a partir da organização da educação, da cultura [...] que podemos evidenciar o profundo e arraigado sentimento de colônia que ainda perdura nas nações e transborda para as subjetividades em cada uma das pessoas que aqui vive, seja ela privilegiada ou marginalizada. (Brondani, Haderchpeck e Almeida, 2020, p. 30).

Então, não era esse corpo, carregado de colonialidade, embora questionador e reflexivo, embora inquieto e inconformado com as barreiras da instituição escolar, que adentrava a sala de aula para dar continuidade àquele trabalho de teatro?

Eu entrava na sala, que havia sido preparada pela professora parceira do projeto, carregada de materiais, rádios, baús de figurinos, acessórios de cena — um universo encantador para os estudantes. Devido à agitação de todos, entendia que era importante começar a aula com músicas clássicas e relaxamento. Depois, inseria jogos teatrais como andar pela sala, parar, sentir o corpo, sentir a respiração, fazer silêncio. Exatamente como eu havia aprendido. Note que estamos falando de uma sala com aproximadamente trinta crianças de oito anos de idade, e já neste começo de aula eu me via obrigada a resolver inúmeros conflitos antes de começar a trabalhar com o teatro, e o silêncio nunca aparecia. Eu era questionada por outros professores se era necessário fazer o trabalho daquela maneira, se não era melhor manter os estudantes sentados para evitar os conflitos. Mas eu não concordava. O que eu percebia era que o agravante para tanta falta de compreensão das atividades coletivas e dos novos espaços para seus corpos era o condicionamento que a escola tradicional os obrigava a vivenciar, permanecendo por horas sentados, em filas, copiando lições da lousa. Eu acreditava que eles precisavam passar por aquele

caminho, mesmo que fosse tão desafiador, e seguia com o trabalho no meio daquela insanidade até que percebi que os alunos estavam mais adaptados à proposta e os conflitos iniciais foram dando lugar à experiência.

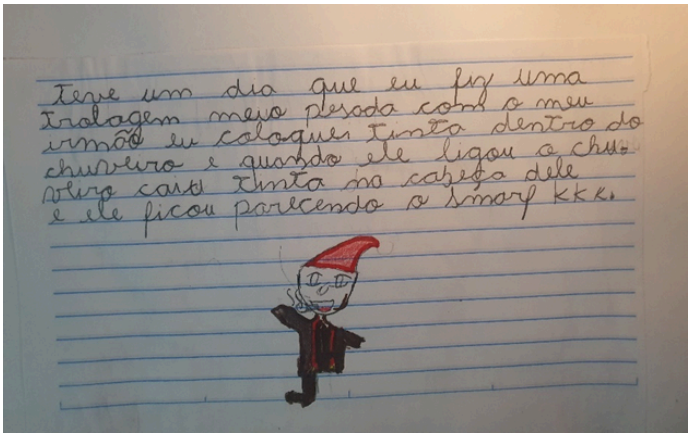
Alguns dias depois, assim como eu acreditava, iniciei o trabalho com os personagens. Primeiro, passamos pelas improvisações para encontrar as preferências e os corpos que se encaixavam nos personagens do texto. Era um texto que apresentava uns cinco personagens principais, então, como fazer com os demais estudantes? A solução foi criar coros, como várias árvores, dois Peter Pans, duas sombras, duas Sininhos, dois capitães Gancho, sempre lembrando que tudo precisava ser experimentado e resolvido em cinquenta minutos de aula, um tempo muito curto para que todas as crianças pudessem passar pela experiência com a mesma profundidade. Embora motivada com o trabalho, não me sentia confortável com a situação e começava a questionar se a arte cabia na escola pública.

André (2018), em seu artigo intitulado "*Escola é lugar para Artes?*", aprofunda esta reflexão ao questionar a normatização do fazer artístico a partir dos PCN's, que, embora fomentados por profissionais da área, tornam o fazer artístico para o professor um processo de regras a seguir, em detrimento de uma formação massificada do indivíduo, retirando da arte seu papel de transgredir.

Eu estava me sentindo espremida pelo sistema e não queria concordar com aquela situação. Como eu poderia criar arte com aqueles alunos?

Acredito que foi neste momento que percebi que estava oferecendo para aqueles meninos e meninas o que eu havia recebido como formação, uma formação que não condizia com a realidade da escola pública, com aquele espaço e com o volume de alunos. O que eu oferecia não dialogava com a realidade daquela comunidade. Mas também acreditava que eles mereciam conhecer a arte do teatro e experimentá-la. Eu queria que eles vivessem o teatro porque acreditava no potencial transformador dessa arte. Eu só precisava encontrar um caminho possível dentro da escola pública e suas regras limitadoras.

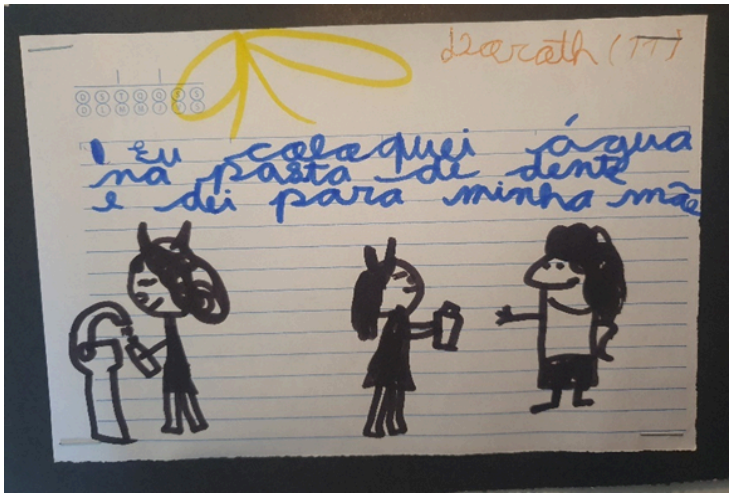
Imagem 2 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: teve um dia que eu fiz uma trolagem meio pesada com o meu irmão eu coloquei tinta dentro do chuveiro e quando ele ligou o chuveiro caiu tinta na cabeça dele e ele ficou parecendo o Smarf kkk.

Foi um momento de incertezas, mas também um momento de muita transformação. Tive que ter muita sensibilidade para dar continuidade ao projeto, considerando o que aqueles estudantes, daquela comunidade, tinham a ver com a obra *Peter Pan*, um livro escrito por um autor inglês. Encontrei, para este trabalho, o eixo que favoreceu a continuidade das aulas, incluindo para o jogo todos os estudantes. Compreendi que, para eles, a brincadeira era o melhor caminho. Estavam cansados de regras e lições, então transformar aquele espaço em um lugar de brincadeiras poderia ser a melhor forma de alcançar e afetar a todos.

Imagem 3 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu coloquei água na pasta de dente e dei para minha mãe.

Então, trocamos o trabalho com os personagens e passamos a trabalhar com as ações da obra. Se havia uma sombra que seguia o personagem, como era ser sombra? Se havia um capitão que era uma fera, como era ser fera? Se havia uma fada que voava, como era voar? Até que, um dia, percebi que um dos estudantes começou a organizar as cenas de acordo com a leitura que a professora, parceira deste projeto, fazia com eles no momento de alfabetização. Isso me fez perceber que poderia haver um elo possível e importante entre a alfabetização e a arte na escola e que, naquele momento, uma colaborava com o processo da outra. Os alunos estavam se apropriando do texto a partir dos dois trabalhos: a leitura e o teatro, ambos conduzidos por profissionais com as devidas formações para o exercício da profissão.

A inversão dos papéis foi um ganho para o projeto. Notei naquele garoto um perfil de liderança, uma liderança que poderia ser mais aceita pelos colegas de sala do que a minha liderança, carregada de influências europeias e divergente de suas culturas. Então, ele passou a ser o diretor da peça e organizou, sob minha supervisão, um começo, meio e fim para aquela história. Era uma forma de valorizar a proatividade do aluno, trabalhar sua autoestima e dar-lhe protagonismo, já que, na maioria das vezes, a escola ignora a individualidade de cada aluno com trabalhos padronizados.

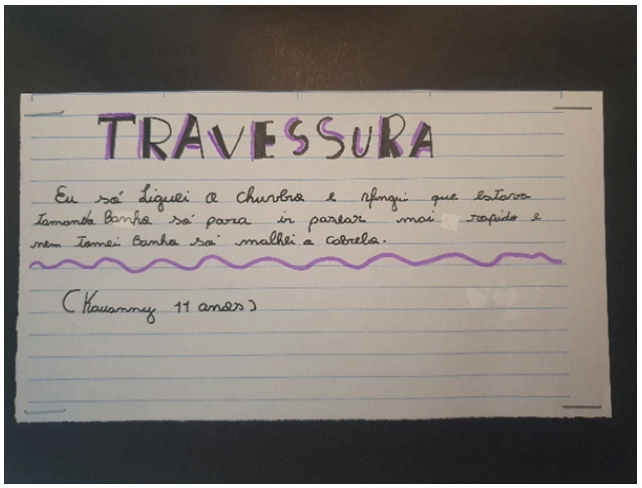
Ele também escolheu algumas canções que eu nunca havia escutado, mas que foram aceitas imediatamente por todos, e sonhou com uma corda pendurada no centro da sala, onde o *Peter Pan* pudesse entrar voando, o que, infelizmente, por questões de segurança, não foi possível realizar.

Como arte-educadora, sentia na pele as barreiras que a escola impunha ao trabalho artístico. O processo tornava-se exaustivo, e a todo momento eu me via diante da possibilidade de abandonar minhas crenças e a forma como havia aprendido a fazer teatro para me adaptar àquele ambiente que, claramente, não fora preparado para as artes. Eu seguia com o trabalho porque insistia nele, mas não era um processo fluído; era árduo, repleto de imperfeições, testes, erros e acertos.

Ao longo do caminho, encontrei muitos colegas desistindo da arte, desistindo dos alunos, apáticos e entregues ao sistema. Na escola, um(a) arte-educador(a) não é cobrado(a) pelo seu trabalho, desde que não faça barulho ou não cause transtornos à ordem estabelecida. Assim, se ele(a) simplesmente expuser alguns desenhos dos alunos na parede, isso já é considerado suficiente, e muitos

seguem dessa maneira, seja por conformismo, seja por encontrarem ali uma zona de conforto. Mas eu não queria esse lugar. Sentia que precisava conquistar espaço, em vez de me submeter a uma estrutura que negligencia o direito do aluno de vivenciar a experiência artística. Não queria parar; minha insistência era a única forma de resistir e encontrar caminhos para a arte dentro da escola.

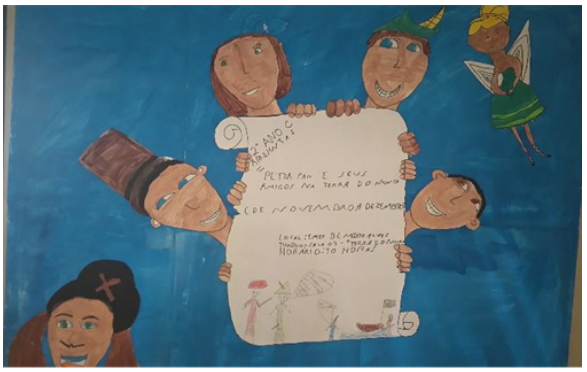
Imagem 4 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu só liguei o chuveiro e fingi que estava tomando banho só para ir passear mais rápido e nem tomei banho só molhei o cabelo.

Ao final desse processo, tínhamos uma experiência artística pronta para ser apresentada na escola. Enfrentamos alguns desafios para conciliar o cronograma com outras atividades, além das dificuldades relacionadas à presença das famílias em horário letivo. No entanto, o desafio foi cumprido: os estudantes puderam mostrar seu trabalho. Ainda naquele ano, o projeto foi contemplado em primeiro lugar na cidade de Osasco com o Prêmio Professor Inovador, uma conquista que abriu caminhos para novos projetos artísticos dentro da escola, agora com uma validação externa.

Fotografia 6 - Flyer criado pelos alunos na aula de alfabetização para anunciar a apresentação do espetáculo: "Peter Pan"



Fonte: elaborado pela autora (2016)

Fotografia 7 – Cenas do espetáculo: “Peter Pan”

Fonte: elaborado pela autora (2016)

3.3 Pluft, o fantasminha

O trabalho seguinte aconteceu no ano de 2017, em uma escola situada na periferia da cidade de Osasco. Desta vez, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Era uma comunidade considerada difícil para se trabalhar. O comportamento dos alunos, na maioria das vezes, era marcado por conflitos constantes entre eles e atos de violência. O índice de faltas era muito alto, e eu acabava de receber um grande desafio: fazer com que os estudantes se interessassem pelas aulas de Arte.

Foi um início muito mais difícil do que havia encontrado nas outras escolas. O histórico de vida da maioria dos alunos era complexo e, para eles, a escola era um lugar sem sentido e de muita repressão. Eles tinham a vivência das ruas, que competia diretamente com a instituição.

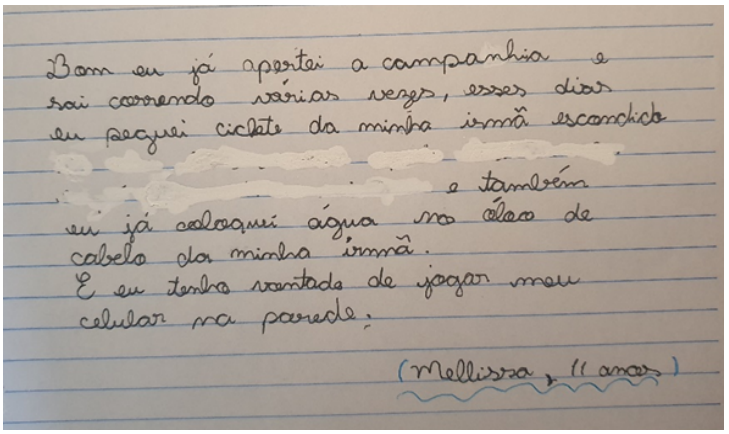
No primeiro dia de aula, tentei formar uma roda de conversa e não consegui. Eles arrastavam as carteiras, se jogavam pelo chão, gritavam, debochavam, pareciam querer me desafiar, como faziam com todos os professores. Senti vontade de ir embora dali, mas não podia trocar de escola até o final do ano. Então, tive que encontrar um caminho para iniciar algum diálogo com os estudantes e provar à direção da escola que havia um espaço diferente da diretoria para aqueles alunos. Não queria tratá-los com repressão. Buscava uma educação de liberdade e acredito que repreender é sempre o caminho mais fácil. Eu almejava a transformação daqueles alunos e não a obediência.

Os estudantes tinham, aproximadamente, dez anos de idade. Mas muitos já carregavam infâncias roubadas, negligenciadas. Era impossível encantá-los com a mesma facilidade com que se encanta uma criança em condições sociais favoráveis.

Um dia, resolvi levar tintas para a sala de aula e propus um experimento de pintura. Os estudantes foram se aproximando do material e, na mesma velocidade, eu fui criando esperanças, acreditando que se iniciaria ali alguma atividade artística. No entanto, miseravelmente, me decepcionaram, começando, ali mesmo, aos meus olhos, uma guerra de tintas que sujou todo o espaço. Isso resultou em uma advertência por parte da direção da escola, que sempre zelava pela ordem, pela limpeza e pelo controle.

Ainda assim, eu esperava por alguma transformação, porque parecia compreender que o que faziam não era sobre mim, mas sim uma resposta à qualidade de vida que tinham, inclusive a vida escolar.

Imagem 5 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Bom eu já apertei a campanhia e sai correndo várias vezes, esses dias eu peguei chiclete da minha irmã escondido e também eu já coloquei água no óleo de cabelo da minha irmã. E eu tenho vontade de jogar meu celular na parede.

Já cansada de tentativas frustradas e muito entristecida, entrei na sala de aula em silêncio. Não tentei falar nada. Entrei como “Hamlet”, lendo um livro, e não cumprimentei nenhum deles, nem mesmo com um bom dia. Fiquei assim por muito tempo, enquanto eles me desafiavam com gritos, gargalhadas e cadernos que voavam pelo espaço.

Rachel (2014) diz que tanto professores como alunos estão carregados de experiências pessoais, culturais e políticas que podem favorecer os conflitos em sala de aula. Daí, há a necessidade de intervenções para garantir que a aula aconteça:

> Ambos, professores e alunos, trazem para a sala de aula corpos permeados por discursos políticos, ideológicos, culturais, pedagógicos, além de experiências pessoais, sentimentos, desejos, que, reunidos, podem criar uma zona de conflito por conta da profusão de diferenças que, obrigatoriamente, coabitam este espaço. A partir desta perspectiva, o professor necessita assumir posturas que podem variar na tentativa de garantir uma boa performance pedagógica. (Rachel, 2014, p. 46)

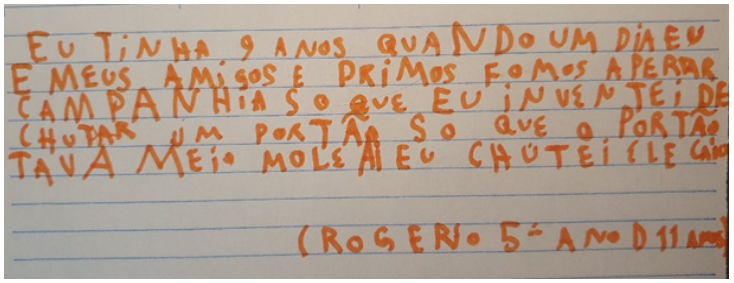
Um dos alunos, talvez o mais pacato de todos, se aproximou e, no meio daquela confusão, perguntou o que eu estava lendo. Percebendo seu interesse e me

recordando de Polônio na cena em que se encontra com o príncipe da Dinamarca, respondi: "Palavras, palavras, palavras!". Isso gerou em mim uma vontade absurda de rir e comecei a rir, rir muito, rir alto e, quando percebi que me olhavam, exagerei propositalmente, mais e mais e mais, até que me deitei no chão da sala para continuar rindo.

Naquele momento, ao me verem deitada, fizeram silêncio e começaram a sentar-se em seus lugares. O que estava acontecendo naquele espaço? Qual corpo eu representava naquela sala de aula? Por que os alunos mudaram de postura ao perceberem minha condição? Por que o estranhamento?

Para Hooks (2019), “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (Hooks, 2019, p. 40)

Imagem 6 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu tinha 9 anos quando um dia eu e meus amigos e primos fomos apertar campanhia so que eu inventei de chutar um portão so que o portão tava meio mole ai eu chutei ele caiu.

Percebendo a oportunidade, ali, deitada naquele chão de escola, transgredindo as regras da instituição, comecei a ler em voz alta todas as palavras, palavras, palavras! Definitivamente, as coisas na escola não estão prontas, não estão dadas, não há como formatar um modelo de ensino e aplicá-lo. O tempo todo, precisamos criar um modo de sobrevivência para nós, educadores, e para a Arte. E era exatamente isso que eu estava fazendo.

O livro tratava-se de *Pluft, o Fantasminha*, de Maria Clara Machado. A escolha foi totalmente intuitiva, um acaso que acabou por se tornar um aliado valiosíssimo para aquele ano letivo.

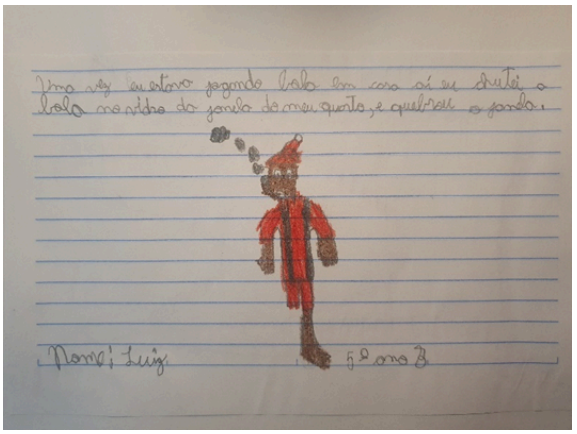
Quando observei, os alunos ainda compenetrados naquele corpo jogado ao chão, de livro nas mãos, lendo em voz alta, os convidei a continuar aquela leitura.

Alguém nesta sala sabe ler? Estou cansada, alguém poderia ler para mim? Vocês conseguem ler?

Um deles, sentindo-se desafiado, pegou o livro das minhas mãos e começou a ler. Foi então que eu disse que deveria ler deitado, no meu lugar. Era um desafio! E aqueles alunos estavam esperando por isso desde o momento em que eu entrei naquela porta, desde o início. Eles estavam esperando, assim como eu, pelo circo, e eu podia oferecer-lhes este lugar.

Naquele dia, todos quiseram ler um trecho do livro só para ocupar o meu lugar no chão. Dessa forma, pude apresentar-lhes a narrativa e quebrar as barreiras entre nós. Foi um marco na minha história como corpo que ocupa a sala de aula e, também, um marco na construção de um elo com os alunos. Aconteceu, naquele espaço, uma intervenção? Não seria este o corpo da artista educadora começando a se manifestar na escola?

Imagem 7 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Uma vez eu estava jogando bola em casa aí eu chutei a bola no vidro da janela do meu quarto, e quebrei a janela.

Rachel (2013), ao falar sobre sua performance “A artista está presente”, menciona que uma situação limite pode transformar, mesmo que temporariamente, o espaço da sala de aula e quem está presente. Meu corpo estava em um lugar que não era considerado natural para o corpo de um educador da escola tradicional, quebrando, naquele momento, a distinção entre professor e aluno.

Os dias foram passando e, confesso, que no primeiro momento eles não demonstraram nenhum interesse pelo “fantasminha camarada”. Ainda falavam alto e

faziam muito barulho, mas o que nasceu naquele dia, quando levei para a sala de aula o inesperado, nunca mais se apagou. Estávamos construindo uma relação de confiança. Os estudantes me provavam isso quando me pediam, mesmo em meio à confusão, para lermos novamente a história, sempre deitados no chão da escola.

Foi quando pensei em fazer uma analogia entre a vida dos personagens da história e a vida de cada um deles que alguma modificação de fato começou a surgir no comportamento daqueles estudantes. Pluft era um fantasma órfão de pai, então, ao contar esta situação para a turma, abri um espaço para que eles compartilhassem sobre suas vidas, até que um deles disse que também não tinha pai. Imediatamente, eu disse que ele poderia representar o *Pluft* na peça e poderia trabalhar a empatia com aquele personagem.

Fotografia 8 - Leitura da obra "Pluft, o fantasminha" de Maria Clara Machado

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Ao se perceberem parte daquela história, começaram a querer fazer parte também das aulas de arte, trazendo ideias, falas pessoais, relatos. Começamos um lindo trabalho coletivo onde cada estudante trouxe para a peça um pedaço de si. Recortamos a peça, colocando a cultura daqueles estudantes no processo. Um grupo de estudantes levou para a cena o beatbox porque eles sabiam fazer e acharam que a trilha sonora da peça poderia ganhar um toque especial; outros alunos levaram figurinos, construímos o cenário com sucatas porque um dos alunos era filho de um dono de “ferro-velho”, o que nos abriu uma porta para estudar as obras de Arthur Bispo do Rosário e ter, a partir daí, referências das artes visuais para nosso trabalho, além de muitas outras colaborações que foram chegando para que a peça fosse encenada.

Ensaiar naquele espaço convencional da sala de aula era sempre desafiador. Era uma escola pequena, não tínhamos outras opções, o jeito era arrastar mesmo as carteiras e usar o meio da sala. Eu já havia, infelizmente, me acostumado com esta rotina. Algumas vezes, na ansiedade de vencer o tempo da aula, nem mesmo as carteiras eram retiradas. Os ensaios eram realizados pelos vãos, caminhos trilhados entre uma fileira e outra. Mas, o que eu percebia como ganho para o processo, era mal-visto pela gestão da escola, que se importava apenas em manter a ordem e o silêncio. E a última coisa que eu pedia para os alunos, naquela etapa do processo, era o silêncio. Eles estavam em processo criativo, o silêncio não era uma opção para nosso trabalho.

Fotografia 9 - Ensaio da peça "*Pluft, o fantasminha*" de Maria Clara Machado

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Um dia, incomodamos tanto que a diretora da escola apareceu por lá. Eu, que há tempos esperava uma visita para contar sobre os avanços do processo, a transformação dos alunos, o interesse pelo trabalho e a redução do número de alunos faltosos nos dias da aula de Arte, fui surpreendida pela repressão e pouco, talvez nenhum, ouvido.

Quando ela entrou, alguns alunos estavam ensaiando a cena final, e era uma cena de muita ação. Eles trouxeram para esta cena aprendizados de aulas de capoeira que aprenderam no projeto contraturno que alguns participavam. Eles demonstravam o tempo todo muita consciência corporal, o que me deixava muito entusiasmada com a aula e, mais do que isso, demonstravam entender perfeitamente que era uma encenação. Ninguém sairia dali ferido, embora

estivéssemos falando de alunos de aproximadamente dez anos de idade. Tudo era teatro ali naquele espaço.

Para mim, sobrava um detalhe ou outro da cena, um ajuste, um olhar de fora, que partia também dos assistentes de direção (alguns alunos preferiam o trabalho teatral de outro lugar diferente da cena) que sempre ficavam ao meu lado.

Estávamos imersos nesta maravilha de acontecimentos quando, da porta da sala, ouvi um grito: “Que bagunça é essa? Pode sentar todo mundo! Cadê a professora?”

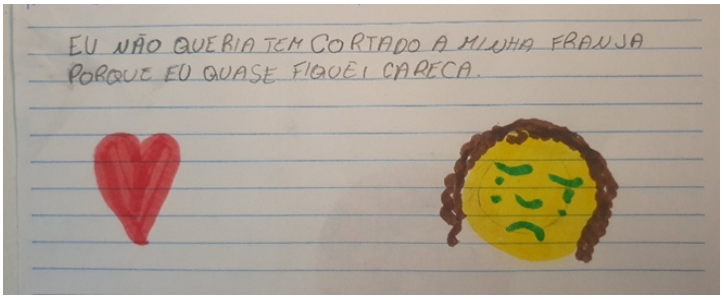
Rachel (2019), traz um questionamento que também quero trazer para esta pesquisa: “O que motivava as pessoas envolvidas, antes de qualquer reflexão mais demorada sobre aquelas aulas, a cogitarem que a professora havia perdido a razão?” (Rachel, 2019, p. 20)

Fotografia 10 - Ensaio da peça "Pluft, o fantasminha" de Maria Clara Machado

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Naquele momento, eu fervi como um vulcão e por pouco não entrei em erupção. Como alguém pode simplesmente quebrar um processo criativo aos gritos dentro de uma aula de Arte para exigir ordem? De qual ordem ela estava falando? E como continuar a partir de atitudes que, todos os dias, aniquilam nossa vontade de estar na escola, de educar, de humanizar o espaço de encontro? Como dialogar com gestores convencionais que não querem compreender o sentido do educar pela arte e tão pouco se atentam às nossas necessidades? A única certeza que eu tinha era que não havia mais espaço para voltar.

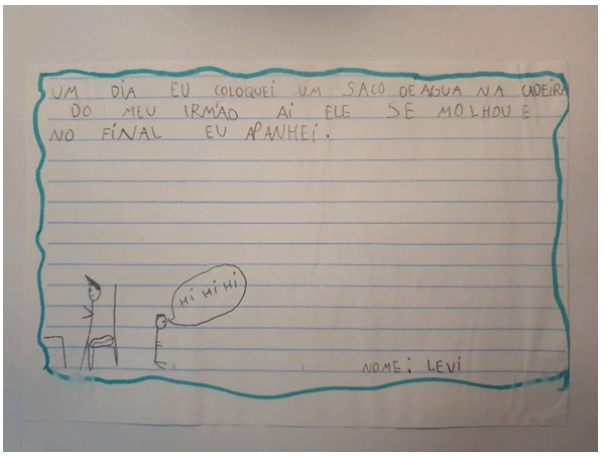
Imagem 8 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu não queria ter cortado a minha franja porque eu quase fiquei careca

Eu estava em um caminho que me pedia para resistir. Esbarrando em muitas barreiras, como religião, pensamentos políticos, divergências filosóficas, pessoas dominadas pelo medo de perderem o emprego, pessoas que não aceitavam o diferente, pensamentos retrógrados e a incompreensão da pedagogia do teatro, do fazer artístico. Eu tinha que lutar para não morrer. E era urgente!

Imagem 9 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Um dia eu coloquei um saco de água na cadeira do meu irmão ai ele se molhou e no final eu apanhei.

Como não percebi um espaço de diálogo com a gestão direta da escola, que alegava que as aulas eram inadequadas para o contexto escolar, me dirigi à Secretaria da Educação para pedir que meu direito como docente fosse preservado.

Em uma escola, ainda somos a autoridade máxima de uma sala de aula. Apresentei o projeto para a Secretaria da Educação e, para minha surpresa, ganhei

aliados que compreenderam e ficaram entusiasmados com a apresentação dos alunos. Assim, pude continuar com as aulas sem intervenções desnecessárias e agressivas para o processo criativo dos alunos e pude manter o meu vulcão interior adormecido.

No dia da apresentação, recebemos a visita de dois representantes da Secretaria da Educação, mas a gestora da escola não apareceu para apreciar o trabalho. Os estudantes estavam ansiosos, mas seguros. Afinal, era uma construção que dialogava com suas histórias de vida. E foi um momento muito importante que revelou o melhor da personalidade de cada um deles.

Lembro de uma aluna que brigava muito na sala de aula, era impulsiva e violenta, mas recebeu o papel de Maribel, amiga do Pluft, por encontrar em suas características pessoais a coragem. Este papel fez um rico trabalho em sua autoestima e, no dia da apresentação, ela se comportou como a pessoa mais incrível que eu já havia encontrado ao falar com o público. Foi uma transformação que o fazer teatral na sala de aula proporcionou e que guardo para sempre em minhas memórias.

Fotografia 11 - Aluna do 5º ano do ensino fundamental I no papel de Maribel.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 12 - Aluna do 5º ano do ensino fundamental I no papel de Maribel

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Percebi, com este trabalho, que há um processo que não podemos ignorar. E o processo muitas vezes nos leva primeiro ao inferno antes de chegar ao céu. Foi assim com os alunos. Mas é o impulso que precisamos.

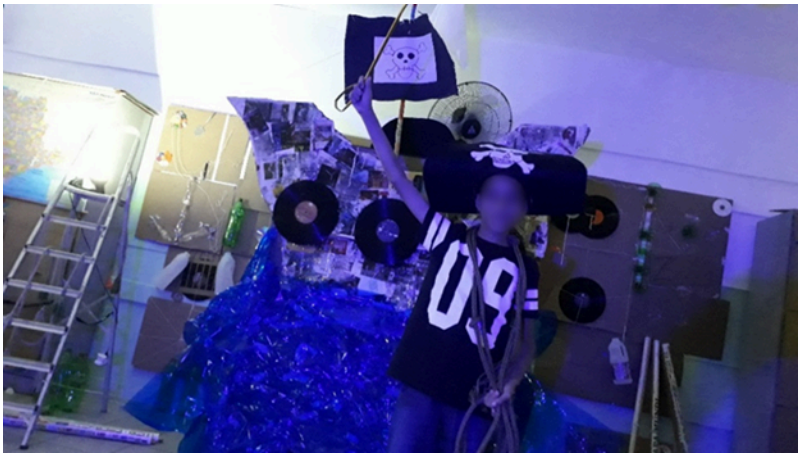
No entanto, a instituição escolar não quer esperar e se impõe com o controle e a opressão como solução para a manutenção da ordem. E, assim, negligencia o processo de transformação do indivíduo.

Para quebrar as barreiras, tive que me amparar nos meus direitos, me fortalecer nos saberes e demonstrar convicção no processo.

Fotografia 13 - Elenco do espetáculo "*Pluft, o fantasminha*" em dias de ensaio

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 14 - Aluno do 5º ano do ensino fundamental I no papel de Pirata



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 15 - Alunos interpretam "Pluft, o fantasminha", de Maria Clara Machado

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 16 - Produção de cenografia para o espetáculo "Pluft, o fantasminha"

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 17 - Cenário do espetáculo "Pluft, o fantasminha" em cena.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

3.4 Teatro de mamulengos

Antes de existir o homem existiu o boneco.
(Mestre Solón, 1980)

Fotografia 18 - Mamulengos criados pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I

Fonte: elaborado pela autora (2018)

No ano seguinte, após uma viagem a Pernambuco, expandi meu olhar sobre a cultura popular brasileira e percebi o quanto ela poderia enriquecer minhas aulas, enobrecendo o fazer artístico dentro da escola. Amante do carnaval, fiquei apaixonada pelos bonecos de Olinda, pela forma artesanal com que são produzidos e pela grandeza de seus significados. Encantei-me também com o teatro de mamulengos e toda sua história.

Assim, cedi aos mamulengos o espaço que os livros ocupavam em minhas aulas. Desde a criação do boneco até a fala e a relação com o outro, o teatro de bonecos proporciona uma linha de experiência que faz com que o estudante se projete no boneco e se coloque como protagonista de sua própria história.

Vi muitos estudantes projetarem suas vidas, sua sexualidade, sua cor e se fortalecerem após a experiência com os bonecos. Como afirma Schneider (2020), “brincar com o Mamulengo é uma forma de se colocar no mundo”. Para a sala de aula, percebi que esse processo é singular, pois revela personalidades, constrói e fortalece o indivíduo, além de fortalecer a comunicação. Entre todas essas

possibilidades, o trabalho com o mamulengo investiga a cultura popular, uma manifestação de extrema importância e riqueza em nosso país.

Fotografia 19 - Confecção de mamulengos

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Fotografia 20 - Aluna do Ensino Fundamental I

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Durante as práticas em sala de aula, conduzi as criações dos estudantes valorizando a individualidade de cada um, oferecendo a oportunidade de vivenciarem a experiência de serem os protagonistas na construção do seu aprendizado e proporcionando um ambiente encorajador para a resolução de problemas. A teoria construtivista, desenvolvida por psicólogos como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), sugere que os alunos construam ativamente o seu próprio conhecimento por meio da interação com o ambiente, em vez de apenas receber passivamente informações do professor. Vygotsky (2009) destacou o papel dos adultos e dos pares na mediação do aprendizado, fornecendo suporte e orientação para que as crianças alcancem níveis mais avançados de compreensão e habilidades.

Neste processo, enfrentei as mesmas dificuldades que encontrei em outros trabalhos: a falta de espaço para as produções dos alunos, a escassez de materiais e, ainda, a falta de compreensão da instituição escolar sobre o impacto da arte na formação do indivíduo. Durante as reuniões de conselho de classe, quando mencionava a transformação do aluno a partir do boneco ou a descoberta da própria identidade por meio dele, percebia que não havia compreensão. A arte, lamentavelmente, ainda era vista como um passatempo dentro da escola.

Dessa forma, não nos eram oferecidos recursos adequados. Nossos bonecos eram sempre feitos com sucatas e sobras de tecidos.

Fotografia 21 - Processo de secagem das cabeças dos mamulengos.

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Entendo que, quando o lixo é uma escolha para o trabalho, ele se torna um material de extrema nobreza. No entanto, na escola, não é isso que ocorre; acabamos utilizando o lixo porque é sempre o que nos sobra.

Ainda assim, em virtude do que presenciava durante o processo de construção dos bonecos com os alunos e do interesse deles pelo trabalho, continuei minha trajetória, compreendendo que, naquele momento, dar espaço para o teatro de bonecos era mais importante para a formação dos estudantes do que o material fornecido para a produção deles.

Fotografia 22 - Aluno do ensino Fundamental I

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Fotografia 23 - Criador e criatura.

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Fotografia 24 - Criador e criatura.

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Fotografia 25 - Mamulengueiros.

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Eu, como mediadora deste processo, estava entre os estudantes, auxiliando na prática artística e no que ela despertava.

Para Chiovatto (2012), “o mediador, portanto, não só apresenta um determinado conteúdo, mas estimula seu valor significativo, [...] ‘tramando’, com eles, respostas produtivas e significativas”. Para ela, o professor mediador é um ser de ação – que se encontra no meio da ação de educar – é quem percebe a necessidade do estudante, “explora e aprofunda cada descoberta, garantindo-lhes sentido; e articula todos esses aspectos segundo as especificidades da situação”.

> O professor mediador encontra-se no meio da ação de educar, e aí age, garantindo a incorporação das percepções e interpretações individuais, das informações e conhecimentos (dos conteúdos, seus e dos alunos), das relações com o mundo em que vivemos, num todo articulado e significante, que amalgama o conhecimento, tornando-o útil ao fluxo dinâmico da vida (Chiovatto, 2012).

Depois do processo de produção dos bonecos, que durou aproximadamente dois meses, começamos o trabalho de construção das falas, da elaboração de histórias e da apresentação teatral.

Embora apertada e sem muita ventilação, eu tinha uma sala de Arte para guardar os bonecos e para as aulas. Era uma sala com mesas grandes e bancos desconfortáveis, além de uma lousa verde que não tinha serventia e ocupava uma parede inteira, ou seja, uma sala que não foi projetada pensando no ensino de Arte,

mas sim, para meu desespero, uma sala que seguia o formato das salas convencionais.

Mas esse era o nosso único espaço de trabalho, e lidamos com ele a fim de seguirmos com o processo artístico. Nesse lugar, os alunos construíram suas narrativas, deram vida aos seus bonecos e apresentaram o teatro de mamulengos para alunos de outras salas.

Fotografia 26 - Apresentação do Teatro de Mamulengos: "A princesa que virou mula"

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Fotografia 27 - Apresentação do Teatro de Mamulengos: "A princesa que virou mula"

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Fotografia 28 - Trupe de Mamulengueiros

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Fotografia 29 - Mamulengos[20]

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Mediar um trabalho dessa natureza em uma escola pública, com o volume de alunos que temos, nunca será uma tarefa fácil, o que faz com que muitos colegas desistam.

No entanto, a persistência e a coragem para enfrentar os desafios da instituição refletem em um resultado muito significativo. Era notável a integração entre aluno e boneco, a forma natural dos movimentos e a felicidade de cada um deles por se perceber protagonista na construção de sua história.

Neste espaço entre a arte e o artista, no caso, os alunos, também percebi o quanto me desprendia das minhas certezas. O contato com a cultura popular desestruturava meus conceitos predefinidos de como fazer e ensinar teatro. Aquele

---

20 Os bonecos criados pelos alunos ficaram em exposição por alguns meses na escola que foram confeccionados, representando a cultura popular do Nordeste brasileiro.

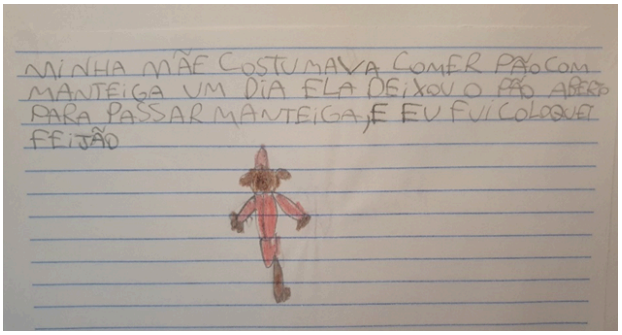
conceito de formação colonial ia se desfazendo e cedia lugar, quase que intuitivamente, para um processo de criação contra o colonial.

Nêgo Bispo[21] afirmou que: “somente pode ser decolonizado quem foi colonizado e, qualquer pessoa que se sinta colonizada, pode lutar para ser decolonial”. (Bispo, 2023, p.1)

Eu estava em paz com os resultados alcançados com os alunos, mas não estava em paz com a situação da arte na escola. Veja que ter uma sala de arte pode significar muitas coisas, inclusive ser colocado em um lugar de silenciamento. Com as portas fechadas, não incomodamos a escola e não podemos mais reclamar da falta de espaço, mesmo que este seja um espaço insalubre para professor e aluno. Para mim, era evidente que a arte na escola estava sendo negligenciada.

Eu estava me sentindo sufocada com o sistema e, este lugar de conflito entre ter um espaço, mas um espaço inadequado, somado à minha inconformidade com a estrutura da instituição escolar e sua característica opressiva, que não dialoga com a liberdade natural proveniente da arte, poderia ter sido um lugar de desistência. No entanto, foi justamente esse lugar que acabou me provocando a criar novas circunstâncias de existência e resiliência para meu trabalho.

Imagem 10 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Minha mãe costumava comer pão com manteiga um dia ela deixou o pão aberto para passar manteiga, e eu fui coloquei feijão.

Na perspectiva de um pensamento sobre o que pode ser uma ação de descolonização dentro da escola, Rufino nos aponta a seguinte observação:

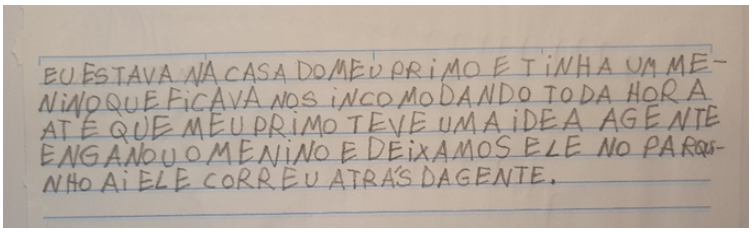
> Assim, a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de

[21] Bispo, N. Filósofo, professor, poeta, escritor, ativista político, militante social e uma das vozes do pensamento quilombola.

> transformação social na vida comum, é logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. (Rufino, 2019, p. 11)

Daí não seria evidente que ir em confronto com as barreiras impostas pela escola pode ser caracterizada como uma ação de descolonização, já que a instituição convencional se dá a partir de um sistema colonial? Não era a própria escola me levando à rebeldia e criação de atos revolucionários?

Imagem 10 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu estava na casa do meu primo e tinha um menino que ficava nos incomodando toda hora até que meu primo teve uma ideia a gente enganou o menino e deixamos ele no parquinho ai ele correu atrás da gente.

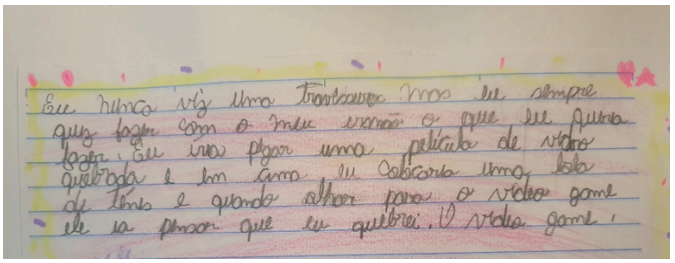
4 CIRCUNSTÂNCIAS DE PASSAGEM

> É por meio desta recusa da condição de imobilidade propagada por esses efeitos que devemos transgredir os seus parâmetros. Desta maneira, é necessário não se deixar apreender, praticar o que sugiro conceitualmente, inspirado na sapiência corporal dos capoeiras, como rolê epistemológico, para então lançarmos a flecha: o que é o mundo? Não podemos aceitar que o mundo esteja destinado unicamente à esfera da humanidade completamente desumana, seja negação dos seres incutidos sob a lógica do desvio, ou pela bestialização daqueles que acreditam ser distintos, a partir do regimento dessa lógica. (Rufino, 2019; pág. 17)

Diante de todas as inquietações e reflexões, eu sabia que não poderia me conformar com o confinamento daquele espaço. Era urgente abrir as portas da sala de arte e permitir que ela se expandisse para além dos limites impostos pela escola.

Foi a partir daí que surgiram as novas práticas artísticas e pedagógicas, que passei a chamar de 'circunstâncias de passagem'. Um ato de transgressão e resistência, criando um caminho por onde o circo pudesse passar, desafiando as limitações estruturais da escola e propondo formas renovadas de ensino e expressão.

Imagem 11 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu nunca fiz uma travessura mas eu sempre quis fazer com o meu irmão o que eu queria fazer: Eu iria pegar uma película de vidro quebrada e em cima eu colocaria uma bola de tênis e quando olhar para o vídeo game ele ia pensar que eu quebrei o vídeo game.

4.1 Primeira circunstância: A passagem dos pintores

Meu objetivo era que o estudante se sentisse parte do ambiente escolar, que ele construísse esse espaço e não fosse apenas um receptor de comandos.

Percebi que era necessário dispor de um espaço adequado para a criação e produção. Por essa razão, não considerava justo permanecer com os estudantes no local improvisado que nos cederam.

Assim, a primeira "circunstância de passagem" foi "A passagem dos pintores", uma prática artística e pedagógica baseada na seguinte metodologia: cada estudante deveria escolher um artista para ser seu mestre. Para isso, analisamos diversas obras de arte, abrangendo produções nacionais, africanas, europeias, orientais, entre outras. Cada aluno selecionou a obra que mais lhe chamou a atenção, e o trabalho se desenvolveu a partir dos princípios da Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa.

A Abordagem Triangular fundamenta-se em três eixos norteadores: a leitura de imagens, a contextualização histórica e sociocultural e a prática do fazer artístico. Essa metodologia busca promover uma educação mais integrada e reflexiva, incentivando a compreensão crítica da arte e sua relação com diferentes contextos sociais e culturais.

Apreciação Artística: Envolve a análise e interpretação das obras de arte. Os alunos aprendem a observar, refletir e discutir sobre as características estéticas, simbólicas e emocionais das obras, desenvolvendo assim sua capacidade de apreciar e compreender a arte.

Contextualização Histórica e Cultural: Considera a importância de situar a produção e a apreciação artísticas em um contexto histórico, social e cultural mais amplo. Isso inclui estudar o contexto em que as obras foram criadas, as influências culturais e as questões sociais e políticas que podem estar presentes na arte.

Produção Artística: Refere-se à prática de criar arte, seja por meio de atividades como desenho, pintura, escultura, música, teatro, dança, entre outras formas de expressão artística. Nesta dimensão, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades criativas e explorar diferentes técnicas e materiais.

Quando começaram as produções eu sugeri um quadro maior do que o papel A4 que os alunos estavam acostumados, o que já no início nos obrigou a ocupar um espaço também maior do que a sala de arte. Então, usamos a sala e o corredor em

frente a sala de aula para as produções. Espaço que ocupei sem qualquer solicitação prévia.

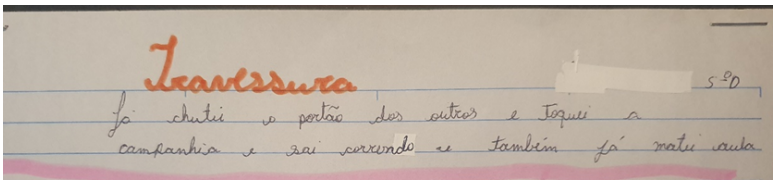
Desta forma, todos os alunos eram vistos em seus processos criativos, alunos de outras etapas passavam pelo corredor e nos viam trabalhando, a equipe escolar nos observava de perto, uns achavam interessante, outros reclamavam dos nossos rastros, rastros de tinta, rastros de Arte. Eu criei um enorme ateliê com os alunos e permanecemos por muitos dias até que o processo fosse concluído.

Para Dewey (2010), o ateliê pode ser visto como um lugar de ensino e aprendizagem. Ele evidencia a relevância de compreender o processo como essencial no aprendizado e a busca pela percepção e reflexão como fundamentais na construção do sujeito. Trata-se de uma apreensão baseada na experimentação, na qual, a partir da percepção, imaginação e experiência, ajusta-se a consciência.

Porém, na escola não havia um espaço determinado para exposições artísticas. Nas salas de aula era proibido, nos corredores também. Naquele momento, ninguém se comprometeu a pensar em um local adequado para expormos nossos trabalhos, pois consideravam que o "esconderijo", ou a sala de arte como eles chamavam, era suficiente.

Inconformada com a situação e inspirada pela *Walking Gallery*[22], pedi para todos os estudantes carregarem suas obras e realizamos uma caminhada pela escola.

Imagem 12 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Já chutei o portão dos outros e toquei a campanhia e sai correndo e também já matei aula

Os alunos percorreram todos os espaços da escola e, quando autorizados, entravam nas salas de aula para apresentar os trabalhos a outros colegas.

---

22 A proposta é como um novo modelo de exibição de arte, onde os artistas podem tornar públicas suas obras ao levá-las para um passeio pela cidade, como uma espécie de "galeria" ambulante. A ideia, que nasceu em Barcelona, criada pelo artista José Puig, busca não só a divulgação das obras mas também uma democratização do acesso a elas, ao contrário da lógica das galerias tradicionais. Com a "walking gallery", o transeunte é surpreendido com alguma forma de arte que não se vê facilmente pela cidade." (ArchDaily Brasil, 2014)

O processo resultou no fortalecimento da autoestima dos estudantes, que se sentiram valorizados ao segurar suas próprias obras de arte nas mãos.

Fotografia 30 - Pintores caminham na escola

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 31 - Alunos performando pintam a parede na escola

Fonte: elaborado pela autora (2017)

4.2 Segunda circunstância: A passagem do circo

> O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbasse. (Bell Hooks, 2019)

Para Julieta Infantino[23] , “o circo é essa arte que combina linguagens, desafia regras, que joga com o impossível, com os limites, a proeza, a poética, a política”.

Atravessando séculos, o circo é um fazer artístico que carrega uma diversidade de estéticas e poéticas que espelham a beleza do extraordinário, mas que também recebe muitas críticas sociais.

Erica Stoppel[24] , diz que “se antigamente o circo era privilégio dos herdeiros de um saber familiar, hoje ele é povoado de integrantes dos mais diversos segmentos da arte, do esporte e de manifestações da cultura popular”.

Para Rodrigo Matheus[25] “o circo é múltiplo, misturado, diferente e generoso. Generoso como modo de produção, como linguagem artística, como grupo social. O circo é diverso”.

O meu encantamento pelo extraordinário do circo, somado à compreensão de sua riqueza cultural e artística e à necessidade de transgressão no ambiente escolar, colaborou para o nascimento de mais uma “circunstância de passagem” na escola: a passagem do circo.

Levei o circo para a escola como quem deixa de esperá-lo para tornar-se ele próprio. Foi um símbolo de resistência às barreiras e opressões da instituição, um gesto de ressignificação do ambiente escolar.

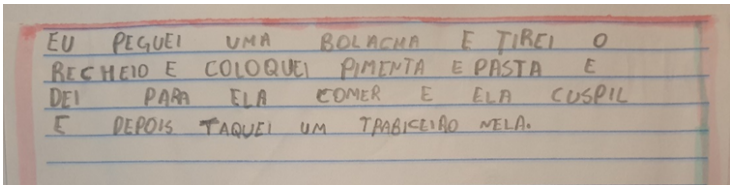
---

23 Julieta Infantino, professora argentina e organizadora do recém-lançado: A arte do circo na América do Sul: trajetórias, tradições e inovações na arena contemporânea.

24 Erica Stoppel é trapezista, cofundadora e performer do coletivo Piccolo Circo Teatro de variedades e do Circo Zanni. Também é cofundadora da Cia. Nau de Ícaros.

25 Rodrigo Matheus é diretor de espetáculos circenses e professor de circo e teatro licenciado pela Faculdade Paulista de Artes – FPA. É ainda fundador e diretor do Circo Mínimo (1988), do Centro de Formação Profissional em Artes Circenses e da Central do Circo.

Imagem 13 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu peguei uma bolacha e tirei o recheio e coloquei pimenta e pasta e dei para ela comer e ela cuspil e depois taquei um trabiceiro nela.

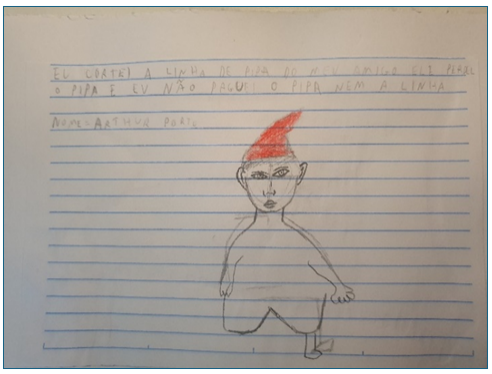
A metodologia da “circunstância de passagem” surgiu a partir de um recorte do que era possível extrair da atmosfera circense, aliando minhas experiências na arte da palhaçaria, estudos sobre a história do circo no mundo e no Brasil, vídeos sobre o universo circense, registros de artistas de circo e, principalmente, o conhecimento que a comunidade escolar possuía sobre o tema, assim como as habilidades que ofereciam para o trabalho.

Nas regiões periféricas, é muito comum encontrar alunos que praticam capoeira, se arriscam em saltos mortais e realizam atividades consideradas circenses nos semáforos durante o contraturno escolar. Nessa época, eu tinha um aluno que trabalhava com o pai no período da tarde vendendo balas e fazendo malabares. Todas essas habilidades enriqueciam nosso trabalho, mas, ao mesmo tempo, perturbavam a ordem estabelecida dentro do ambiente escolar.

As habilidades que os alunos desenvolviam a partir de seus conhecimentos culturais e vivências sociais eram, ironicamente, vistas na escola como perigosas ou impróprias. Um estudante que passava as tardes praticando sua ginga de capoeira e aperfeiçoando saltos mortais encontrava, na escola, um ambiente contraditório às suas experiências e saberes.

Rufino (2019) descreve a rua como um espaço de transgressão: “rua, suas antidisciplinas, seus saberes desobedientes, caminhantes, errantes, abusados” (Rufino, 2019, p. 112). Ele aponta que essa descrição está “pautada em uma ética cristã a serviço da ordem colonial” (Rufino, 2019, p. 111). Diante disso, questiono: em que pensamento está fundamentada a escola convencional ao ignorar ou reprimir o que a rua ensina?

Imagem 14 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu cortei a linha da pipa do meu amigo e ele perdeu a pipa. Eu não paguei nem a pipa e nem a linha.

Eu sentia que, enquanto eu ficava maravilhada com tantas possibilidades, a escola fechava os olhos para uma ressignificação do ambiente escolar, o que fazia com que eu trabalhasse sozinha junto aos alunos. Era mais uma tentativa de silenciamento que recebíamos, visto que um trabalho escolar deveria ser coletivo.

Porém, de uma outra perspectiva, o coletivo era eu e os alunos, e, de uma forma ou de outra, o circo passaria.

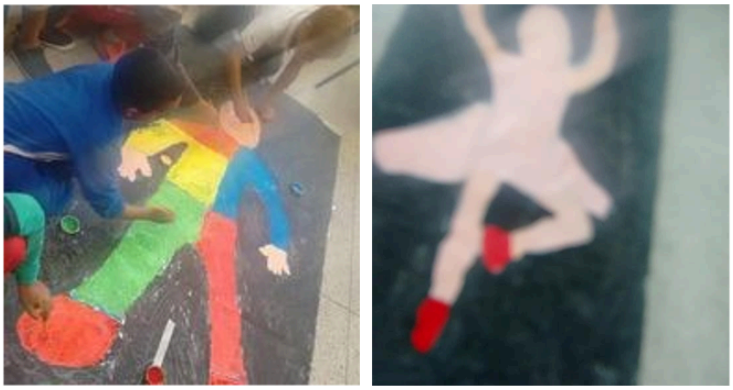
Começamos os ensaios em meio a muita euforia. As ideias borbulhavam em nossas cabeças, e eu me misturava com os alunos, vendo surgir um novo corpo além da arte educadora.

Rachel (2014) faz uma citação a partir de Rolnik (1989) que fala sobre o corpo vibrátil e a capacidade de a(fe)tivação, que, em linhas gerais, estaria relacionada à capacidade que possuímos de nos embrenharmos no mundo e, ao mesmo tempo, criarmos mundos (outras realidades, outras possibilidades de existir) “através da ativação de nossos desejos, sem dicotomizar mente e corpo, razão e emoção, conhecimento e intuição - um estar presente, mexido e remexido de corpo inteiro” (Rolnik, 1989, *apud* Rachel, 2014, p. 35).

Eu me encontrava imersa no processo com os alunos. Tudo ficou muito claro quando, meses depois, parei para olhar algumas fotografias que eu mesma havia tirado para registrar o trabalho e me surpreendi com meu corpo impresso no cenário, refletindo minha própria trajetória como artista.

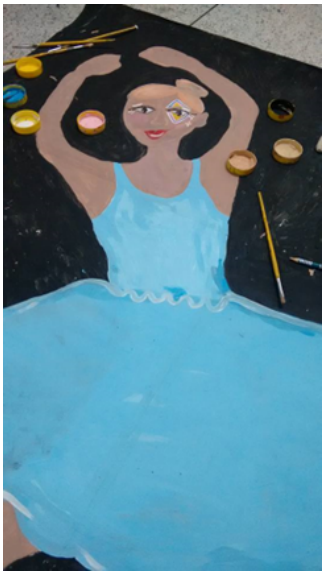
Encontrei o reflexo da bailarina e da palhaça, quebrando toda a concepção de professora de uma escola convencional ou mesmo de arte educadora. Será que o que estava se revelando no processo de passagem era o corpo da artista?

Fotografia 32 - Cenografia para a passagem do circo na escola



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 33 - Cenografia para a passagem do circo



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 34 - Cenografia para a passagem do circo

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Rachel (2018) em seu estudo cartográfico escreve sobre o papel do professor-artista desta maneira:

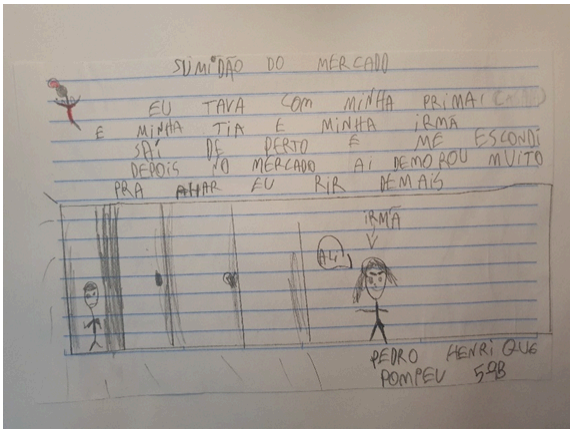
> O professor-artista assume um caráter transgressor em relação a uma metodologia tradicional de ensino mais preocupada com o produto do que com o processo. Portanto, pode contribuir para uma mudança de práticas de releitura, representação e reprodução de obras consagradas para o reconhecimento das capacidades individuais dos estudantes e estímulo à criação e experimentação. (Rachel, 2018; pág.43)

Ainda neste contexto, Rachel (2018) afirma que a arte e o artista podem fazer-se presentes na sala de aula e promover uma ressignificação deste espaço ao "estimular e dar vazão ao desejo, ao sabor/saber estético, à multiplicidade de concepções que podem ser geradas a partir da práxis artística e pedagógica" (Rachel, 2018, p. 43).

Quando o circo passou pela escola — e passou, literalmente, pelo pátio, pelos corredores, pelas salas de aula — foi um momento mágico.

Éramos artistas de circo ressignificando o ambiente escolar com nossa arte? E onde estava a professora?

Imagem 15 - Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Sumidão do mercado. -Eu tava com minha prima e minha tia e minha irmã saí de perto e me escondi depois no mercado ai demorou muito para achar. Eu ri demais.

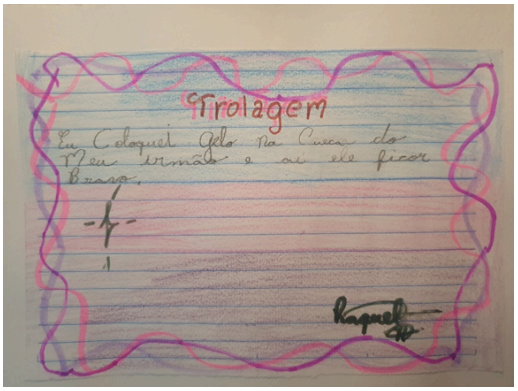
Desde o início, como um corpo que ocupa uma escola, eu sempre assumi a experiência como matéria-prima do meu trabalho. Isso fez com que um espaço de transformação e de encontro com minha essência fosse gerado. E esse espaço promoveu a criação de pedagogias que reconhecessem as capacidades individuais dos estudantes.

Todo o processo — desde os ensaios, a preparação dos estudantes, a criação de cenários, figurinos e a organização no dia da estreia — foi realizado por mim, junto com os estudantes. Um exaustivo trabalho que me testava todos os dias, um trabalho que me colocava diante do desafio de lidar com as emoções dos estudantes: a ansiedade, os egos, as frustrações, a impulsividade. Não foi, em nenhum momento, um processo tranquilo, porque desafiar uma estrutura como a da instituição escolar nunca será fácil.

Os alunos não estão acostumados com o movimento dentro da escola e, na maioria das vezes, cabe ao professor de arte sanar primeiro os conflitos para, então, dar início ao trabalho. É um processo de educar para poder educar? Ou a arte ocupa um lugar fabuloso de “deseducar”?

Eu realizei o trabalho com cinco turmas, aproximadamente cento e cinquenta alunos. A cada cinquenta minutos, uma turma faria a apresentação. Tínhamos dois dias: no primeiro, três turmas se apresentaram; no último, duas turmas se apresentaram.

Imagem 16- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Trolagem - Eu coloquei gelo na cueca do meu irmão e aí ele ficou bravo.

Quando olho para este trabalho, sinto orgulho, mas também me desespero, pois trata-se de uma força física e mental que não condiz com a capacidade humana. E é também nesse lugar que a escola leva vantagens sobre o ensino da arte.

Nosso espetáculo começava assim: figurinos improvisados, cenários feitos de papelão, maquiagens caseiras. Eu, à frente de todos, carregava uma caixa de som com a música que invadia e modificava, instantaneamente, o ambiente.

O público, a equipe escolar, surpreendida pela passagem do circo, abriu caminho para o malabarista, o equilibrista, os acrobatas, as irmãs siamesas, o mágico, o leão saltador de fogo e seu domador, Monga, a mulher gorila, bailarinas e palhaços. Não havia regras. Naquele circo, tudo era possível, desde que a imaginação nos fizesse companhia.

Paro, neste momento, para olhar para o que se transformou a escola durante a da ‘passagem do circo’, como Rufino (2019) olha para a rua, que “dá passagem para seus zeladores, os tipos que nascem, criam e morrem por lá, eis os que fazem dela um lugar de passagem, eis os sujeitos que a praticam, eis os poderes que por ali se encantam, eis o povo da rua” (Rufino, 2019, p. 108). No nosso caso, eis o povo do circo, eis os alunos da escola.

E ainda acrescento uma reflexão sobre o popular, os corpos que ocupam a escola e todas as possibilidades de reinvenção que este trabalho possa ter gerado. Assim como a rua, o circo abriga uma diversidade de tipos e muitas outras coisas:

> Trabalhadores de todas as espécies, malandros de todos os naipes, gatunos, mascates, meretrizes, abandonados, fugitivos, mendigos, desvalidos de oportunidades, desocupados, exploradores, da sorte, da fé e do desejo alheio, a rua abriga uma diversidade de tipos, assim como um amplo repertório de práticas, modo de fazer, o lugar onde se abrem e se cruzam os poderes que reinventam a vida enquanto possibilidade [...] (Rufino, 2019, p. 108)

Fotografia 35 - A passagem do circo

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 36 - Aula de máscaras

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 37 - Artistas de circo

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Nossa “lona”, ironicamente, era a sala de Arte que a escola havia nos oferecido. Era ali que aconteceria o espetáculo, mas, naquele espaço sem ventilação e pequeno, que nos separava da escola, não cabia quem desejava assistir ao espetáculo. Então, a diretora da escola nos ofereceu a sala de informática, uma sala grande, arejada, com ar-condicionado. No dia seguinte, estávamos em um lugar merecido e refizemos o espetáculo, que pôde ser visto por toda a equipe escolar e gestores.

A passagem do circo abriu caminho para outros diálogos dentro da escola. Professores que viram o trabalho perceberam o entusiasmo dos alunos e começaram a valorizar as aptidões extracurriculares. Criou-se na escola uma atmosfera mais favorável e flexível para os trabalhos artísticos.

Naquele mesmo ano, fui escolhida pela comunidade para ser homenageada como professora mais dedicada da escola. Recebi flores e um carinho enorme de pais e alunos, mas, mesmo feliz com esse reconhecimento, minhas angústias ainda eram muitas. Os problemas daquela escola ficaram menos evidentes, os esforços abriram caminho para diálogos, mas não resolviam os problemas da instituição escolar, não resolviam, lamentavelmente, os problemas da educação através da Arte no Brasil.

Fotografia 38 - Circo Teatro

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 39 e 39A - Artistas de circo

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 40 - Circo Teatro

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 41 - Alunos em cena.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 42- Alunos em cena.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 43- Alunos em cena.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 43- Circo Teatro - Alunos da E.M.E.F Benedito Alves Turíbio

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Fotografia 45- Circo Teatro - Alunos da E.M.E.F Benedito Alves Turíbio

Fonte: elaborado pela autora (2017)

4.3 Terceira circunstância: A passagem do boi

Mais um ano se iniciava e, por motivos particulares, precisei mudar de escola. Essa mudança me afetou profundamente, pois eu estava muito envolvida com a comunidade, e deixá-la gerou um intenso sentimento de tristeza.

Deixar uma escola após um longo período de atuação significa despedir-se de um universo de afetos, memórias e histórias. Meus alunos e eu vivenciamos inúmeras experiências e descobertas que permaneceram na atmosfera do instante, do efêmero. Foram muitos os momentos transformadores que nos tornaram cúmplices nessa trajetória que é a vida escolar: incontáveis abraços pelos corredores, sonhos compartilhados e desafios enfrentados em conjunto.

Fui então direcionada para uma escola central, uma das mais antigas da cidade de Osasco, cuja cultura se encontra profundamente enraizada no ensino tradicional. Assim, mais uma vez, eu estava diante do desafio de romper barreiras.

A princípio, tudo parecia favorável. Eu dispunha de uma sala de Arte um pouco maior que a anterior, havia uma expectativa positiva da gestão escolar em relação ao trabalho artístico e, por se tratar de uma escola central, o multiculturalismo era evidente. O fato de a instituição receber alunos de diversas regiões da cidade me entusiasmava, pois representava um cenário fértil para trocas e aprendizados.

No entanto, os desafios logo se manifestaram. Tornou-se evidente que a expectativa da escola em relação ao meu trabalho limitava-se à realização de exposições em dias festivos e à participação dos alunos em apresentações, que serviriam como atrativos para o faturamento das “vendas de pastel”. A arte, nesse contexto, não era compreendida como essencial para a formação integral do indivíduo e sua transformação, mas sim como entretenimento e suporte para eventos comerciais. Além disso, não demorou para que surgissem reclamações sobre "barulho" e "sujeira", expressões recorrentes que evidenciavam o incômodo gerado por um ensino de arte.

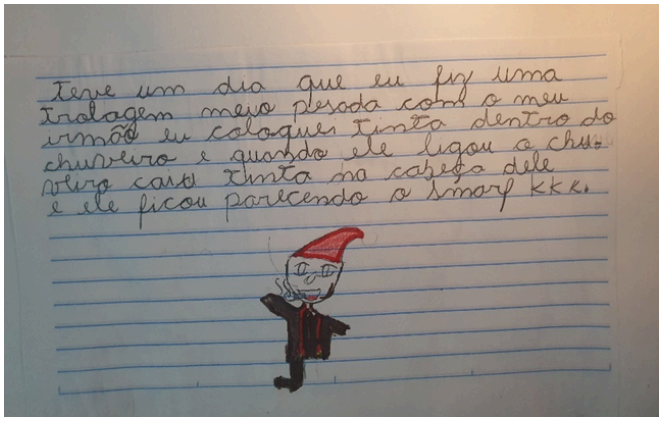
Diante desse cenário, recusei-me a compactuar com a lógica meramente festiva imposta ao ensino artístico. Como resposta, passei a enfrentar processos de silenciamento e boicote. Sem que eu percebesse, havia sido inserida em uma batalha.

Por outro lado, trabalhar com os alunos representava um desafio, pois exigia o desenvolvimento de atividades diversificadas. Quando conseguia atingir parte da turma, a outra parte não se identificava com a proposta. Além disso, o preconceito e o racismo entre os estudantes eram questões preocupantes. Diferentemente das comunidades periféricas, as escolas centrais não recebem matrículas de alunos negros ou indígenas na mesma proporção, o que os torna minorias dentro desse contexto e os coloca em situação de vulnerabilidade.

Levou um tempo até que eu compreendesse quais potencialidades a comunidade apresentava para enriquecer o trabalho em sala de aula. Minha formação em Artes Cênicas sempre me direcionou para atividades teatrais, e não possuo afinidade ou formação técnica aprofundada para o ensino de música ou dança. Arrisco-me nas artes visuais dentro de um contexto político, por meio da leitura de obras de arte e da produção artística, mas a potência do meu trabalho sempre esteve no teatro.

Dessa vez, minha preocupação não estava voltada para apresentações. Meu foco era o processo de aprendizagem, a experiência dos alunos e a entrega ao caráter efêmero da arte como ferramenta de transformação.

Imagem 17- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: teve um dia que eu fiz uma trolagem meio pesada com o meu irmão eu coloquei tinta dentro do chuveiro e quando ele ligou o chuveiro caiu tinta na cabeça dele e ele ficou parecendo um Smarf.

Nesta escola, observei muitos professores e inspetores de alunos agindo como generais, conduzindo filas perfeitas e impondo silêncio absoluto. Em algumas salas de aula, era proibido falar ou até mesmo ir ao banheiro. Os corpos permaneciam enrijecidos, e a aula de Arte surgia como um fio de liberdade — às

vezes, uma liberdade sem controle, o que representava um grande desafio para os caminhos que eu deveria seguir.

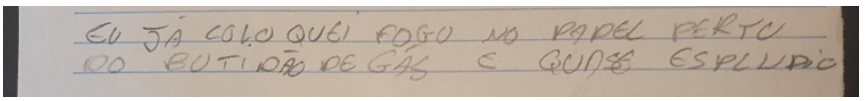
Percebia que os alunos, ainda que fosse apenas para sair da sala de aula, demonstravam interesse por atividades externas, especialmente aquelas ligadas ao teatro. Comecei, então, a trabalhar jogos teatrais fora da sala de Arte e percebi que essa abordagem se mostrava produtiva. Além disso, encontramos no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, jogos que possibilitavam discussões significativas sobre o racismo e as violências que ocorriam com frequência no ambiente escolar.

Embora houvesse avanços evidentes no envolvimento dos alunos, meu trabalho passou a ser alvo de críticas intensas. A escola esperava a entrega de um produto final, enquanto eu não tinha a menor preocupação em atendê-los em detrimento às maravilhas do instante.

E ficamos com a reflexão: dentro do contexto escolar, o produto final deve se sobrepor à experiência? A escola deve formar artistas ou inserir a arte como parte essencial na formação do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento das emoções, do senso crítico, autoconhecimento e da consciência social?

O que eu vivenciava era um mar de contradições. A produção artística exige espaço adequado, o que não tínhamos; materiais apropriados, que também eram escassos; e liberdade de movimento, que a escola não aceitava. No entanto, a instituição demandava um produto final — apenas por meio dele o trabalho artístico era validado. Assim, por estar focada no desenvolvimento dos alunos, para a escola, minha atuação tornava-se invisível. E, a partir dessa não existência, eu insistia em existir.

Imagem 18- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: teve um dia que eu fiz uma trolagem meio pesada com o meu irmão eu coloquei tinta dentro do chuveiro e quando ele ligou o chuveiro caiu tinta na cabeça dele e ele ficou parecendo um Smarf.

Quando senti que havia encontrado um caminho de trabalho condizente com a comunidade escolar, seguimos criando e inventando muitas trajetórias. Até que, em um momento de conversa, um dos alunos trouxe um relato sobre sua cidade de

origem e a festa do Boi-Bumbá, da qual havia participado. Todos os alunos demonstraram interesse pelo tema, e me lembrei de um livro que estava no meu armário e que narrava a história do boi. Ao lê-lo com a turma, imediatamente surgiu a sugestão de encená-lo. Aceitei a proposta com entusiasmo, e assim iniciamos os preparativos.

O que percebi foi que parar para ouvir os alunos transforma a sala de aula em um espaço de possibilidades. Eles se envolvem na experiência, manifestam entusiasmo, e a escola passa a ganhar novos significados, indo além de um ambiente de ordens e obrigações.

Não consigo mais definir qual era o meu papel nesse processo. Eu não me via apenas como professora ou arte-educadora; nenhuma dessas identidades me acompanhava nos dias que se seguiam. Eu estava imersa no processo criativo dos alunos e, com eles, experimentava também meu próprio despertar artístico.

Naquele espaço, tudo era soma. Entre críticas e incompreensões, eu era, junto aos alunos, a festa. Para Lewinsohn (2009), uma vez despertado o desejo e aberta a janela para as culturas populares e tradicionais, nunca mais “vivemos, criamos, pesquisamos, pensamos, aprendemos e educamos da mesma forma”.

A sala de aula transbordava alegria. Produzíamos materiais para o boi, trocávamos ideias. Um dia, uma funcionária da equipe de limpeza viu a cabeça do boi que confeccionamos e, emocionada, compartilhou sua história de vida e suas memórias da infância no interior da Bahia. O simples contato com aquela imagem resgatou lembranças profundas. Esses momentos sutis, em que a arte toca e transforma, acontecem constantemente na escola — às vezes com os alunos, às vezes com aqueles que cruzam nosso caminho.

Convidei a Janaína para compartilhar sua história com a turma, e os alunos a receberam com muito carinho. Foi um dia especial na sala de Arte, um aprendizado que não constava em nenhum plano de aula. A sensibilidade e a percepção das oportunidades também constroem nossas vivências.

Após esse encontro, o entusiasmo pelo boi se espalhou por outras turmas. Todos queriam participar da experiência, e os ecos começaram a reverberar pela escola. Para atender à demanda, elaborei uma metodologia que incluísse todas as turmas e convidei os alunos a colaborar na produção das vestimentas do Boi. A partir de estudos sobre grafismos indígenas, cada um criou sua própria arte, compondo, assim, o figurino do espetáculo.

O Boi, como símbolo da cultura popular, trouxe para dentro da escola a possibilidade de discutir a formação do povo brasileiro, a cultura negra, a cultura indígena, as lutas de classe e a riqueza do patrimônio cultural nacional. E, no meio da festa do boi, estávamos estudando o contexto histórico e geográfico, transformando as aulas de Arte em um espaço multidisciplinar—um aspecto que, infelizmente, não era reconhecido pela escola.

Já estávamos imersos nessa vivência há cerca de dois meses. Entre a produção de figurinos, instrumentos musicais, experimentos, criação de cenas e jogos teatrais, o processo estava tão fluido que não vimos o tempo passar. Em uma das turmas, os alunos criaram a encenação do “Auto da Morte e Ressurreição do Boi”, com suas próprias palavras carregadas de improvisos. Na construção das cenas, ficava evidente o quanto haviam compreendido sobre as questões sociais e raciais apenas pela entonação que usavam para as vozes dos personagens.

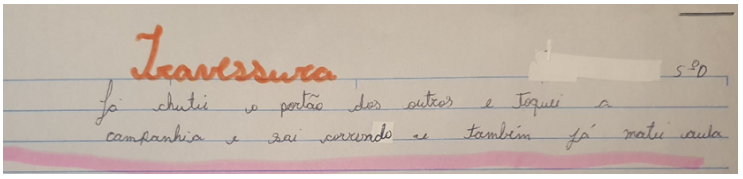
Percebendo o desejo dos alunos em apresentar o trabalho, conversei com a gestão escolar e solicitei um espaço para a encenação, direcionada a alunos mais novos. Acredito que essa estratégia fortalece os estudantes que se apresentam, evitando a exposição prematura a julgamentos ofensivos de alunos mais velhos.

Solicitei uma sala fechada para que as vozes dos alunos pudessem ser ouvidas com clareza. No palco da escola, localizado no pátio, o som se dispersa, comprometendo a experiência teatral.

No entanto, no dia da apresentação, a porta da sala solicitada estava trancada. Alegaram que as chaves não haviam sido encontradas, e o único retorno que recebi foi um pedido de desculpas enviado por um agente escolar.

Diante dessa situação de descaso e negligência, eu tinha duas opções: desistir ou resistir. Naquele instante, tornou-se evidente que, ali, no chão da escola, quem se fazia presente era a artista. E nada que fizessem poderia apagar minha chama criadora.

Imagem 19- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



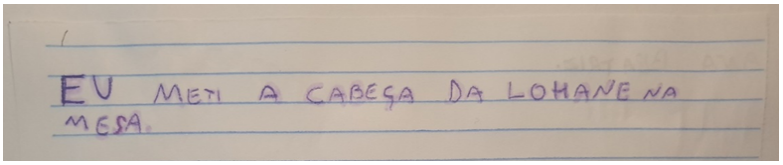
Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Já chutei o portão dos outros e toquei a campanhia e saí correndo e também já matei aula.

Voltei para a sala de Arte, onde os alunos já estavam com os figurinos, prontos para a festa. Disse a eles que andaríamos pela escola com o boi e que o “Auto” seria encenado ao final do trajeto, no pátio. Naquele momento, já não me preocupava com a projeção das vozes dos alunos; a própria figura do boi atravessando os corredores escolares era, por si só, um ato potente. Foi assim que enfrentamos a barreira imposta e transformamos o obstáculo em mais uma circunstância de passagem.

Compreendo que essa experiência dialoga com a história, com os ritos de passagem e com as manifestações populares na luta por sobrevivência. As repressões são permanentes, dentro e fora da escola.[26]

Cabe ao povo vencer o sistema, criar mecanismos de continuidade para, como serpente rasteira, demonstrar sua astúcia e manter viva sua cultura. Da mesma forma, cabe ao professor, artista e educador driblar as dificuldades impostas pelo sistema escolar. Com esse pensamento, não me restava alternativa senão abrir caminho para o Boi passar.

Imagem 20- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu meti a cabeça da Lohane na mesa

Enquanto o Boi e todo o seu cortejo percorriam os corredores da escola, os alunos estavam imersos na manifestação. Cantavam, dançavam, festejavam. Era tudo tão visceral, tão potente. Eu vi à olhos nús o rito transgredindo o espaço e afetando as pessoas.

Em uma reflexão sobre o corpo brincante das manifestações populares, Lewinsohn (2009) afirma que a aproximação e a vivência com manifestações

[26] Os primeiros registros oficiais do bumba meu boi, no Maranhão, mostram que a festividade era predominante entre os negros, o que gerou um descontentamento na sociedade elitista da época. Em 1861, a manifestação cultural foi proibida, sofrendo uma paralisação de sete anos. Durante o período em que o boi esteve parado, entrou em vigor o Código de Posturas de São Luís, pela Lei Provincial, em 4 de julho de 1866. Seu artigo 4º “proibia a realização de batuques fora dos lugares permitidos pelas autoridades competentes”. Mesmo com a volta dos folguedos, os responsáveis pelo bumba meu boi tinham que pedir, por requerimento, a autorização da polícia para que pudessem ensaiar e sair para se apresentar nos dias das Festas Juninas. A burocracia durou de 1876 a 1913. (Brasil escola, 2023, apud Piauí hoje)

tradicionais não precisam, necessariamente, “se apropriar de técnicas, danças, músicas ou toques codificados existentes na brincadeira, mas, sobretudo, aprender com as leis que regem a brincadeira, impregnadas de um estado brincante” (Lewinsohn, 2009, p. 33).

Lembro que um aluno autista, considerado agressivo por muitos professores, passou a se interessar pelas aulas de arte quando começamos a produzir o boi. Natural do Piauí, migrou para São Paulo no início da fase escolar. Ele sempre me procurava e nunca foi agressivo comigo. Um dia, me disse que no Piauí havia a festa do boi e que a minha história estava errada. Insistia que minha história estava errada, contava para todos os professores que eu estava equivocada, mas nunca me contou a história verdadeira. Era uma situação engraçada que vivíamos. Ele sempre ficava rodeando a sala de arte, mas nunca tocava no boi.

Nesse dia, quando o boi estava passando pela escola, ele se aproximou e pediu para vestir o Boi. Percebendo a possibilidade de interação com os colegas e com tudo o que estava acontecendo, pedi para o aluno que estava conduzindo o cortejo trocar de lugar com ele. Para surpresa de toda a escola, o aluno que vivia pelos cantos saiu dançando e festejando com a roupa do Boi. Mas, antes de colocar a cabeça, ele me disse: "Esse boi não é do Piauí". E seguimos o cortejo com Pai Francisco, Catirina, o Fazendeiro, o Pajé e o coro representando os trabalhadores escravizados e os indígenas. Todos os brincantes na mesma sintonia.

Fotografia 46 - O boi bumbá

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Durante o cortejo, alguns professores fecharam as portas das salas, proibindo que os alunos saíssem para ver o boi passar; outros foram ver, e alguns alunos seguiram conosco. O pessoal da cozinha adorou o que viu, a equipe de apoio escolar acenava, e percebi sorrisos e admiração. Naquele instante, a passagem do cortejo estava transformando todo o ambiente escolar.

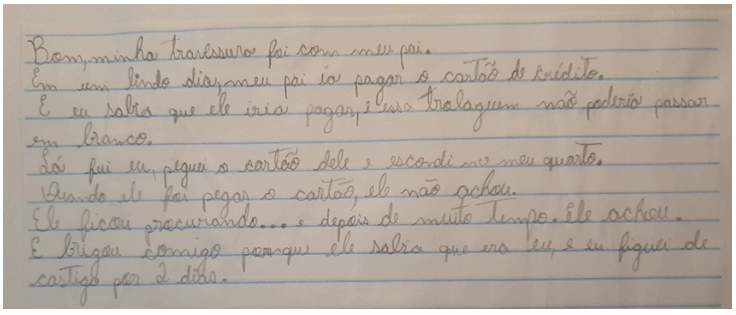
Como Lewinsohn (2009) descreve, “no momento da brincadeira, o tempo ganha outra dimensão, as relações ganham outro significado, todo o espaço é transformado, e os participantes se colocam, ou são colocados, em um outro estado” (Lewinsohn, 2009, p. 34).

Os alunos apresentaram o auto do boi no pátio da escola da maneira que foi possível. Havia muito barulho e agitação, mas também muito prazer no que estavam fazendo, o que favorecia a relação com o público. Embora em um cenário diferente do planejado, os alunos estavam seguros. Eles estavam no estado brincante.

> A criança, ao brincar, não se concentra por obrigação. Ela se concentra porque está natural e inteiramente envolvida com a brincadeira. Ou seja, seu mundo interno está em diálogo profundo com o mundo externo. O ato de brincar provoca uma entrega, um deixar-se ser”. (Lewinsohn, 2009, pág. 34)

Para muitos, a definição era "baderna"; para outros, era a folia do boi. Eu, simplesmente, deixava o circo pegar fogo. E era uma chama linda!

Imagem 21- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022

Legenda: Bom, minha travessura foi com meu pai. Em um lindo dia, meu pai ia pagar o cartão de crédito. E eu sabia que ele iria pagar, e essa trolagem não poderia passar em branco. Lá fui eu, peguei o cartão dele e escondi no meu quarto. Quando ele foi pegar o cartão, ele não achou. Ele ficou procurando…e depois de muito tempo ele achou. E brigou comigo porque ele sabia que era eu e eu fiquei de castigo por 2 dias.

Nos dias que sucederam a passagem do boi, o burburinho não cessava. Os alunos queriam se apresentar novamente e me pediam constantemente. Então, sugeri que fossem pedir à direção da escola. E eles foram, levaram a cabeça do boi, entraram na sala da direção e colocaram na mesa da diretora. Eram mais ou menos 30 alunos solicitando autorização para o boi passar novamente. Diante do desejo e da “pressão”, nos foi autorizado mais um dia de passagem, e desta vez, escolhemos o pátio para o fechamento da brincadeira.

Neste contexto, posso dizer que o trabalho com a arte no ambiente escolar exige força e determinação. Doutrina e transgressão são conceitos opostos e, ter essa consciência, talvez, seja um caminho para a disposição de angariar munições de batalha. Percebo que, ao longo da minha trajetória, essa luta nunca chegou ao fim. E temos que seguir em frente.

Fotografia 47 - A passagem do Boi

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Fotografia 48 - Alunos da E.M.E.F. Profº J.L.

Fonte: elaborado pela autora (2018)

4.4 Quarta circunstância: A passagem dos barcos

> Mas, antes do teatro, no início, havia a leitura. O primeiro teatro e, portanto, o primeiro cinema, é a cena da leitura [...]. O leitor é sempre essa criança mágica que embarca no barco de papel para dar a volta ao mundo em 80 portos e aeroportos. (Ariane Mnouchkine, 2014)

Fotografia 49 - O menino e o barco.

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Embora a escola tenha sido, durante minha trajetória, um espaço de desafios para a realização de trabalhos artísticos, não posso negar que também tem sido um lugar que me oferece a possibilidade de vivenciar experiências. Para Bondía (2002), “a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta e que se prova” (Bondía, 2002, p. 27).

Em Heidegger (1987), há uma definição de experiência que exprime o quanto o envolvimento no fazer pode nos transformar ou nos afetar pela própria vivência: “fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser, assim, transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (Heidegger, 1987, p. 143).

Acredito que, por todo esse tempo, as experiências vividas na escola me afetaram consideravelmente e me transformaram. Como posso ser a mesma de ontem, se nem mesmo um rio se mantém no lugar? O corpo que começa como arte

educadora pode ser o mesmo depois de um longo tempo de buscas por pedagogias transgressoras e libertadoras?

Nesta etapa da minha trajetória, eu já havia me transformado de forma significativa. O corpo da professora, arte educadora, já havia se diluído tanto que não poderia mais ser identificado individualmente; ele estava em um processo constante de hibridismo.

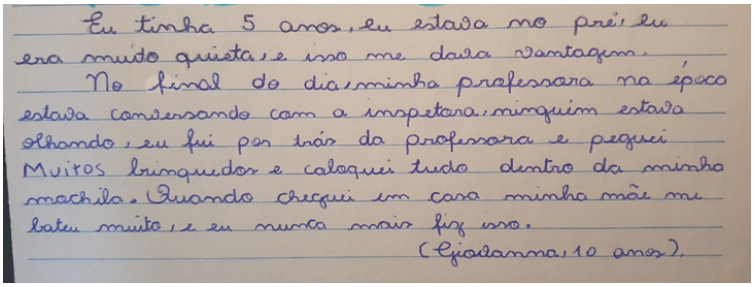
Já não havia mais uma preocupação em atender às expectativas da escola sobre o meu trabalho. Não queria produzir “pecinhas de teatro” para a festa da família, nem estava mais interessada em criar trabalhos feitos de sucata para serem expostos nas paredes da escola. O que eu realmente buscava era atingir e transformar os alunos por meio do trabalho artístico, e não acreditava que o que a escola esperava e oferecia pudesse alcançar esse objetivo.

Ao mesmo tempo em que eu sentia a escola me espremendo, não conseguia concordar com o processo de ensino-aprendizagem que a escola tradicional oferece. Não conseguia me encaixar nas suas regras, nem concordava com o projeto de massificação. Ironia das ironias, era a própria escola quem me oferecia oportunidades de mudar o cenário, criando e experimentando possibilidades.

Naquele momento, estava cursando pós-graduação em Direção e Interpretação na Faculdade de Teatro Célia Helena e tive o primeiro contato com o estudo da Performance. Era uma época em que o teatro contemporâneo dominava nossas mentes, e a performance estava ali, colaborando para a aproximação de nossas histórias e alimentando nossa criatividade.

Foi então que comecei a ver a sala de aula como um espaço de encontro, onde não cabia mais o corpo da professora ou da arte educadora. Em busca de um novo tipo de relação com os alunos, dei início a um processo de experimentação baseado no que estava estudando: a performance. Eu não queria apenas dar uma aula de arte comum, queria provocar um acontecimento.

Imagem 21- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Eu tinha 5 anos, eu estava no pré, eu era muito quieta e isso me dava vantagem. No final do dia minha professora na época estava conversando com a inspetora. Ninguém estava olhando, eu fui por trás da professora e peguei muitos brinquedos e coloquei tudo dentro da minha mochila. Quando cheguei em casa minha mãe me bateu muito e eu nunca mais fiz isso. (Giovanna, 10 anos)

Eu não sei exatamente por que escolhi o barco de papel para iniciar esta experiência, mas ele nos fez navegar muito longe. Para Foucault (2013), o barco é parte das “heterotopias”: lugares que, embora localizáveis, se configuram como um espaço à parte, constituindo uma espécie de contestação, ao mesmo tempo mítica e real, do espaço em que vivemos.

> [...] e se nós imaginamos por fim, que o barco é um pedaço de espaço flutuante, um lugar sem lugar, que existe por si mesmo, que é fechado dentro de si mesmo e ao mesmo tempo é uma descontinuidade da infinitude do mar e que, de porto em porto, de mudança em mudança, de cais em cais, de bordel em bordel, ele vai tão longe quanto as colônias na procura dos mais preciosos tesouros que elas escondem em seu jardim [...] Em civilizações sem barcos, os sonhos secam, a espionagem toma o lugar da aventura, e a polícia toma o lugar dos piratas. (Foucault, 2013, p. 121)

Um dia entrei na sala de aula com um balde d'água, descalça, pedi para os alunos, de aproximadamente oito anos de idade, uma turma do terceiro ano do ensino fundamental I, sentarem-se em roda. Sempre gostei de trabalhar em roda. Coloquei o balde no centro e, ao lado dele, comecei a fazer um barco de papel. Em seguida, coloquei o barco para navegar dentro do balde.

Os alunos ficaram observando em silêncio, e deu para ouvir uma exclamação de admiração quando o barco começou a navegar. Alguns se aproximaram do balde, outros ficaram observando meus pés descalços, e alguns pediram para que eu fizesse um barco para eles. Então, eu disse que faria um barco para quem me contasse uma história. Assim, enquanto o aluno se revelava no efêmero da performance, eu, afetada por sua narrativa, lhe entregava um símbolo de passagem: o barco.

Essa experiência, um atravessamento vivido por mim e pelos alunos, se repetiu em sala de aula por três meses. Foram colhidas duas mil histórias e produzidos dois mil barcos de papel. O material serviu para a apresentação do meu trabalho de conclusão de curso e para uma performance autodirigida, onde eu recontei algumas das histórias que me afetaram.

Rachel (2019), com a qual encontrei identificação em algumas práticas de performance em sala de aula, fala sobre um processo híbrido de professor-performer em conjunto com alunos que também podem ser performers, em um exercício de alteridade. Juntos, possuem a possibilidade de criar situações para que a práxis artística "se dê processualmente, através da experiência e das potencialidades e desejos do grupo envolvido na constituição do espaço da sala de aula como espaço de criação em artes" (Rachel, 2019, p. 49).

A autora, a partir das palavras de Ciotti (1999), ainda fala sobre o híbrido professor-performer como alguém que "propõe que o aluno seja produtor em arte" em um contexto em que ensinar é, acima de tudo, um processo de experimentação e criação (Ciotti, 1999, p. 60 *apud* Rachel, 2019, p. 55).

Ainda, segundo Rachel (2019), a partir de reflexões sobre o pensamento de Joseph Beuys[27] de que "todos podem ser artistas", não há "necessidade de ser um artista reconhecido no mercado ou com intenções de sê-lo para produzir arte" (Rachel, 2019, p. 56). Assim, "a aula de arte pode se constituir como um lugar para que as interações e pesquisas aconteçam de forma não hierárquica, mas crítica e responsável pelas concepções de arte e de mundo que ali são concretizadas" (Rachel, 2019, p. 57).

Então, entre barcos, histórias e o chão da sala de aula, era eu, a professora-performer, quem atuava?

Acredito que este processo tenha dado início a uma nova postura em sala de aula, que favorecia o fazer artístico e evitava muitos problemas no ambiente escolar. Não havia ali a necessidade de materiais; qualquer espaço nos servia. Precisávamos apenas lançar nossos corpos à deriva e permitir que os barcos nos conduzissem pela efemeridade do instante.

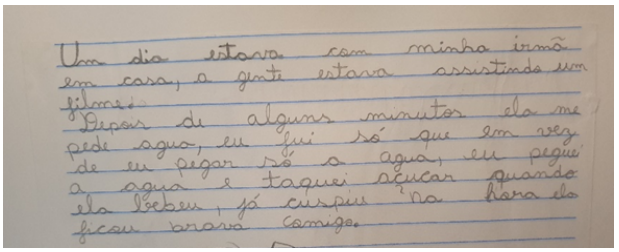
---

[27] Beuys, Joseph (1921-1986) escultor, artista performático, desenhista, gravador, professor e ativista político alemão. Ele buscou um conceito ampliado de trabalho que rompesse as barreiras entre arte e vida. Beuys afirmou que "toda pessoa é um artista".

Os alunos, muito acostumados com produções e desenhos, entendiam que a aula de arte era um lugar de materialização. No início, eles cobravam os momentos de pintura e criação. Com a insistência no processo, consegui que percebessem que a escuta, a narrativa e o momento de performar eram tão importantes para o desenvolvimento quanto, por exemplo, criar uma escultura.

Senti também uma frustração da escola, que esperava apresentações ou exposições, mas, como nossa arte era efêmera, ela iniciava no minuto (um) e terminava cinquenta minutos depois. Essa condição transgressora para o ambiente escolar também representava uma desconstrução de conceitos predefinidos.

Imagem 22- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022
Legenda: Um dia estava com a minha irmã em casa, a gente estava assistindo um filme. Depois de alguns minutos ela me pede água, eu fui só que em vez de eu pegar só a água, eu peguei a água e taquei açucar quando ela bebeu, já cuspiu na hora ela ficou brava comigo.

Reforço que cada história oferecida carregava a construção da individualidade, em contraposição a qualquer projeto de massificação proposto pelo ensino convencional.

Em contraponto à literalidade das circunstâncias de passagem pelas quais passamos na escola, também considero que temos aqui mais uma circunstância de passagem, pois essa prática pode ser compreendida como a passagem do tempo, a passagem dos conceitos, a passagem de uma história para outra, a passagem de um barco, a passagem de um corpo que sai da condição de arte-educadora para se encontrar na condição de performer e, ainda assim, educadora.

E, se voltarmos o pensamento para o barco de Foucault (1984), mencionado acima, não seria ele o nosso símbolo maior de resistência? Para qual norte estaria ele carregando nosso circo?

Fotografia 50 - A professora-performer: Os barcos e muitas histórias

Fonte: elaborado pela autora (2018)

VOZES NO TAPETE (Confissões, invenções e outras espertezas)[28]

1 – Quero fazer uma trolagem com meu pai: chamá-lo de feio e fedido (Raissa, 5º ano D)

2 – Meu pai tinha ido trabalhar, minha mãe estava no quarto com as amigas e eu, com 2 anos, aproximadamente, estava na sala sozinha. Aí já viu, né? Então, eu estava brincando né, até que eu vi um esmalte azul! Eu peguei o esmalte e depois de um tempo o meu pai chegou e me viu inteira azul. Além de mim, a televisão também estava! (Isabelle, quando tinha 2 anos)

3 – Eu e minha irmã ouvimos um barulho e descemos as escadas aí ela abriu a cortina e ai eu me escondi e quando ela virou eu assustei ela e ela ficou muito brava, e essa foi minha travessura. (Davi Luca, 5º ano D)

4 – Me desculpe, eu não tenho travessura. (Enzo, 5º D)

5 – Ficar atrás da porta e assustar meus irmãos (Samuel Pietro)

6 – Minha travessura é ter pintado várias paredes com giz e minha bisavó estava lá e brigou comigo (Davi, 5º ano)

7 - Passei pasta de dente na cara do meu irmão (anônimo)

8 – Estava na minha casa e escondi o livro do meu irmão. Passei batom na minha geladeira e na parede

9 – Um dia meu padrasto pediu água e eu coloquei sal na água gelada dele. Quando ele bebeu, cuspiu e eu ri muito. (Amanda)

10 – Eu tava na casa da minha vó e meu irmão me bateu e eu quebrei um brinquedo dele. (Renan)

11 – Colocar um balde em cima da porta pra cair e molhar alguém (Isabela)

12 – Eu tava quieta e até que eu vejo uma tesoura e aí eu cortei meu cabelo (Dandara Nalu)

---

[28] Para preservar a privacidade dos alunos os nomes aqui inseridos são fictícios

13 – Eu meti a cabeça da Lohane na mesa (Ana Beatriz)

14 – Se eu for acampar eu vou fazer isso. Mamãe, olha lá uma capivara vendendo pastel e pow! Jogo minha mãe na lagoa. (Augusto, 10 anos)

15 – Eu queria fazer uma travessura com minha mãe: eu queria jogar farinha, água e terra nela enquanto ela estiver dormindo (Davi Souza, 10 anos)

16 – Joguei uma bola na janela de vidro da minha tia de propósito e ela ficou muito brava (Arthur Jose Soares, 10 anos)

17 – Eu queria assustar minha mãe fingindo ser um fantasma

18 – Eu gostaria de pegar uma fita e colocar na porta, chamar minha mãe ou outra pessoa e a pessoa iria dar de cara na fita. (Ana Julia, 5º ano)

19 – Minha travessura foi que quase fui atropelado. Eu e meu irmão fomos descer a rua de bicicleta. A gente desceu a rua mais inclinada de onde eu moro, lá passa muito carro, eu e meu irmão descemos a rua e quase fomos atropelados, meu pai queria me bater. (Enzo Gabriel)

20 – Meu irmão pediu para pegar um copo de água e eu taquei sal no copo aí ele me bateu. (anônimo)

21 – Fingi que fui dormir para minha irmã e fingi que estava amaldiçoada. (Lavínia, 5º ano)

22 – Um belo dia eu estava jogando vídeo game e me distraí e, sem querer, quebrei uma janela do meu quarto com um soco (Pedro Henrique, 5º E)

23 – Eu bem feliz da vida resolvi deixar minha prima brava, então, eu fiz o seguinte: peguei uma bexiga e coloquei água e daí esperei ela dormir para jogar água nela daí peguei um palito de dente. Ela dormiu e adivinha? Ela ficou bem brava comigo mas eu dei muita risada dela. (Yasmin Rodrigues Dantas)

24 – Eu estava na casa do meu primo e tinha um menino que ficava nos incomodando toda hora até que meu primo teve uma ideia a gente enganou o menino e deixamos ele no parque sozinho, aí ele correu atras da gente. (Bryan)

25 – Eu matei aula no prezinho. Eu estava na aula de dormir então, eu saí para ir no banheiro e fiquei andando pela escola, fui no parquinho e não voltei para a sala até a hora de ir embora. (Ryan, 5º E)

26 – Eu fui no aniversário da minha prima e taquei um balde de ovos podres nela e ela saiu chorando. (Silas)

27 – Eu queria ir no cruzeiro do Neymar e roubar todos os celulares e todos os ouros que tiver no cruzeiro (Henrique Alves)

28 – Uma vez eu fui no mercado e derrubei muitas latas de vidro e fui embora. (Guilherme, 5º E)

29 – Roubei 0,50 centavos do meu irmão (Miguel Francima)

30 – A minha travessura foi o dia que comprei R$ 43,90 no cartão de crédito do meu pai e no dia seguinte as 6h da manhã o meu pai me acordou falando que gastei o dinheiro e fez eu pedir desculpas e eu pedi. (Renato, 5º E)

31 – Eu queria trolar meu irmão e minha mãe colocando um bicho que eles tenham medo, uma barata, sei lá. (Davi, 5º ano)

32 – Meu segredo foi colocar bomba na bola do meu amigo que dormia. A bomba é eletrônica e eu explodi a bola dele com o botão da bomba e ele veio com sangue e sem um dente. Tinha sangue na parede e na porta e na blusa (Gabriel, 5º ano)

33 – Bom, tava di dia e eu queria da um susto na minha irmã ai eu fui no banheiro escondida aí ela foi no banheiro ai eu gritei e ela ficou com medo e foi isso. (Juliana, 5º E)

34 – Minha traquinagem é assaltar a geladeira e ir na casa do meu amigo escondido (Arthur Vieira)

35 – Eu já quase derrubei meu primo da escada mais ele segurou no corrimão. Também já dei uma bolada na cara da minha tia e ela me bateu e eu puxei o cabelo dela (Ana Luisa)

36 – Saci Pererê faz travessuras durante a noite (Miguel Souza, TEA)

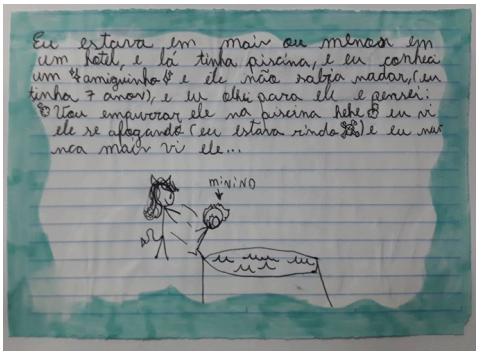
37 – Um dia eu provoquei meu primo quando ele estava jogando free fire e eu joguei o travesseiro nele e ele perdeu e ele me deu uma voadora e minha vó viu e nessa época eu era a mais nova então, ela bateu nele e deu um chute nela e e ela começou a bater nele e ele chorou muito. (anônimo)

38 – Bom, minha travessura é assim: eu já tive vontade de fazer, mais não vou, já tive vontade de falar que tava doente, esse ano mudei de escola e confia e mim mudar de escola não é fácil, principalmente, no meio do ano. (anônimo)

39 – Eu queria fazer uma travessura de me fantasiar de Ana Belle e dar um susto na minha família. (anônimo)

40 – Eu estava em mais ou menos em um hotel, e lá tinha piscina, e eu conheci um amiguinho e ele não sabia nadar (eu tinha 7 anos) e eu olhei para ele e pensei: vou empurrar ele na piscina (hehe) eu vi ele se afogando (eu estava rindo) e eu nunca mais vi esse amigo... (anônimo)

Imagem 23- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022

41 – Em um belo dia de domingo, eu e minha irmã resolvemos subir numa pedra e eu falei para minha tia que minha irmã estava caindo quando ela saiu para fora comecei a rir. (anônimo)

42 – A minha traquinagem é gastar o dinheiro no mercado (anônimo)

43 – Um dia eu coloquei um saco de água na cadeira do meu irmão aí ele se molhou e no final eu apanhei (Levi)

44 – Bom, tudo começa assim, um belo dia eu estava pensando em fazer uma trolagem e eu fiz eu coloquei corante no chuveiro e quando meu irmão foi tomar banho o corante caiu todo nele e ele ficou muito bravo. (Lara)

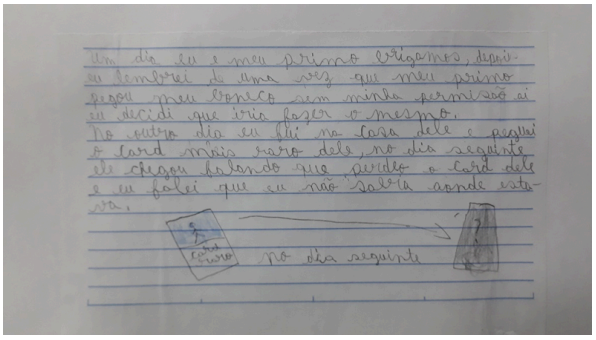
45 – Eu peguei uma bolacha e tirei o recheio e coloquei pimenta e pasta e dei para ela comer e ela cuspiu e depois taquei um travesseiro nela (Sophia)

46 – Uma vez eu estava jogando bola em casa aí eu chutei a bola no vidro da janela do meu quarto e quebrou a janela.

47 – Uma vez eu e meu primo chamado Cadu fomos em um lugar sozinhos e só um pouco longe quando minha mãe e a mãe dele descobriu a gente apanhou e ficamos de castigo (Thales)

48 – Eu já contei história assustadora para meu irmão e ele acreditou e eu assustei ele por vários dias (Julia Gabriela)

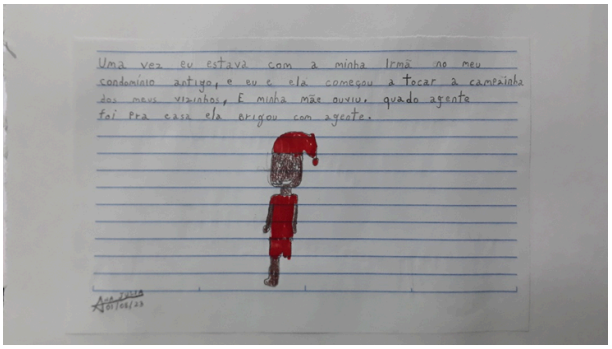
Imagem 24- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022

49 – Um dia eu e meu primo brigamos, depois eu lembrei de uma vez que meu primo pegou meu boneco sem minha permissão ai eu decidi que iria fazer o mesmo. No outro dia fui na casa dele e peguei o card mais raro dele, no dia seguinte ele chegou falando que perdeu o card e eu falei que eu não sabia onde estava.

Imagem 25- Produção textual dos alunos durante a Roda de Saci



Fonte: Registros dos alunos durante a Roda de Saci, 2022

50 – Uma vez eu estava com minha irmã no meu condomínio antigo, e eu e ela começamos a tocar a campainha dos meus vizinhos. E minha mãe ouviu quando a gente foi pra casa ela brigou com a gente.

6 CONCLUSÃO

Era uma tarde de outono. Eu ia começar a aula quando uma turma de alunos me pediu para brincar. Questionados sobre nossas obrigações com a aula de arte, justificaram o pedido alegando que estavam cansados e se comprometeram a cumprir as atividades em outro momento.

Sem saída diante do pedido feito de forma quase “manipuladora”, ainda tentei resistir, jogando para eles a responsabilidade de criar a brincadeira ao perguntar do que iriam brincar. Porém, para minha surpresa, um silêncio se formou na sala. Eles me pareceram condicionados apenas a brincadeiras propostas. Pareciam ter perdido a capacidade de inventar, improvisar, brincar de faz de conta, como é gostoso ver crianças brincando.

Quebrando o silêncio, um deles sugeriu que fôssemos para fora da sala, para ficarmos ao ar livre. Percebendo que eles realmente precisavam de espaço e entendendo que, naquele momento, o ócio era mais importante do que qualquer atividade curricular, levei-os para uma quadra aberta da escola.

Ao chegarmos lá, encontramos uma moita gigantesca de folhas secas. Não tive tempo de contê-los — e confesso que também não tentei. Eles foram se aproximando daquele mar de possibilidades e, em um impulso único, atiraram-se sobre as folhas.

Em menos de um minuto, todos estavam embrenhados naquele monte, deitados, sentados, correndo, atirando folhas uns nos outros, rindo, brincando. A única coisa que fiz foi me distanciar e deixá-los ali por um instante. De longe, era lindo observar aqueles corpos em movimento; pareciam dançar entre si e entre as folhas que iam grudando em seus corpos suados e em seus cabelos, e eu via nascer, a olhos nus, fadas e duendes da floresta, todos enfeitados. Era uma coreografia fantástica.

Quando os percebi cansados, fiz uma intervenção pedindo que recolhessem as folhas para voltarmos à sala de aula. Eles o fizeram no mesmo impulso com que começaram. No entanto, uma outra atmosfera nos envolvia. Era possível sentir a vibração da entrega, da troca, da experiência.

Já estávamos em fila para a despedida quando um deles se aproximou e disse:

— Professora, hoje foi a melhor aula que tivemos!

Essa afirmação tão espontânea e sincera veio justamente no dia em que não cumprimos nenhuma das atividades da grade curricular da instituição escolar.

Dessa maneira, o que nos resta pensar? Por que as crianças aproveitam a aula de arte e pedem para brincar? Brincar na escola é proibido? Por que estão cansadas? Por que, exatamente no dia em que não dei aula alguma, elas perceberam a melhor aula de todas? E por que eu também percebi o estado da arte como nunca havia percebido em todos os meus anos como arte-educadora?

Sinto que o formato atual de ensino está fadado ao fracasso e que, caso nada seja feito, estaremos negligenciando o futuro desses alunos, que estamos formando como cidadãos do mundo.

Se continuarmos a oferecer-lhes uma educação que restrinja sua criatividade e autonomia, mantendo-os sentados em carteiras duras e submetidos a regras de conduta inflexíveis, estaremos doutrinando e tolhendo suas almas — mas nunca os educando para uma vida plena e livre.

Em um sistema colonial, como sabemos, há uma negligência cultural que silencia e massacra os saberes e manifestações do colonizado, impondo uma única forma de existência — seja em crenças ou costumes. Isso fica evidente em países colonizados como o Brasil. Dessa forma, há mais apagamento e morte simbólica na experiência cotidiana do que a possibilidade de viver em plenitude.

E, como estamos falando de uma educação pautada no sistema colonial, também nos é evidente a “morte simbólica” a que estão sendo submetidos nossos estudantes. Então, temos como urgência, a busca por pedagogias que proponham experiências transgressoras, que derrubem as paredes sufocantes deste sistema e que demonstre responsabilidade com a vida em toda sua diversidade.

Não podemos submeter os nossos estudantes a uma educação pautada em vigilância e sistematização de poder em detrimento a autonomia e liberdade dos seres se queremos uma educação aos pensamentos de Paulo Freire, ou Bell Hooks.

Para Simas e Rufino (2019) a educação é a pulsão que faz os seres vibrarem no mundo e esta é um acontecimento de vida, arte e conhecimento que, reflete a experiência e a pluralidade dos seres. E, ao “enfrentar de forma radical os limites existenciais impostos pelo racismo/colonialismo, o que são os seres senão um “sim” vibrando com as harmonias cósmicas?” (Fanon *apud* Simas e Rufino, 2019, p. 35).

Esta pesquisa nos conduz a uma reflexão sobre a necessidade de uma educação comprometida em entender que o racismo e o colonialismo são, como apontam Simas e Rufino (2019), uma produção de mundo. Nesse sentido, temos a responsabilidade de reconhecer e enfrentar os impactos dessa estrutura na formação dos sujeitos que foram gerados e apresentados à vida sob uma lógica colonial. Enquanto educadores, temos a tarefa de transformar o que chamam de 'tragédia colonial' em um processo de reconstrução que resgate saberes silenciados, valorize epistemologias marginalizadas e promova uma educação verdadeiramente revolucionária e plural.

> Urge a restituição da vivacidade a partir da aproximação cotidiana com sabedorias de frestas, franjas, brechas, fendas, síncopes, gingas, dribles, rumores, brisas constantes, gargalhadas na mata e artes de garrinchar o horror com instabilidade sorrateira das pernas tortas, que ameaçam ir para um lado e caminham com a bola para outro. (Simas e Rufino, 2019, p. 27)

Então, notamos que a pesquisa apresenta a *Roda de Saci* e outras pedagogias artísticas como formas de enfrentamento ao modelo institucional vigente, buscando ressignificar o ambiente escolar.

Ao compreendermos a figura do Saci como um ser transgressor, que se contrapõe às normas de aprisionamento, reconhecemos que essa prática se fundamenta em uma educação política, decolonial, contracolonial e antirracista. Isso porque, ao trazer para dentro da escola essa figura da tradição popular, resgatam-se também práticas das culturas dos povos originários do Brasil e africanos, como a roda, as narrativas orais, a ginga, etc. Neste caso, a escuta das travessuras dos alunos, trata-se de um ato de “deseducar” para aprendermos de outra forma que não a dominante. É, metaforicamente, um ato de abrir as garrafas e deixar com que esses meninos e meninas encontrem o caminho da ética, do conhecimento e da ação inventiva.

Enquanto prática artística, a Roda encontra-se em uma linha tênue entre jogo teatral, jogo performativo e a performance, onde o que a sustenta dentro desta tríade é a poética e sua característica efêmera. Em um instante vivemos a experiência e no outro nada mais precisa existir.

Foram estas as formas encontradas ou 'inventadas' ao longo destes dez anos para que o trabalho artístico pudesse existir em sala de aula de uma escola pública, driblando as normas de conduta que não dialogam com o fazer artístico. É importante e urgente salientar que as práticas artísticas e pedagógicas aqui

apresentadas fazem parte de um enfrentamento, Elas são um ato de resistência em um lugar de impossibilidades.

Dessa maneira, esta pesquisa reafirma a urgência de uma educação que transcenda os limites da escola tradicional, abrindo caminhos para práticas artísticas e pedagógicas que valorizem a experiência, o corpo, a ancestralidade e a invenção.

A *Roda de Saci*, ao emergir como um espaço de transgressão e reinvenção, evidencia que a arte na escola não deve ser mera formalidade curricular, mas sim um território de resistência, de diálogo e de reconstrução de saberes silenciados. Se continuarmos a reproduzir um modelo de ensino que nega a potência criativa dos estudantes, estaremos perpetuando um ciclo de apagamento e exclusão. No entanto, ao abrir as garrafas, ao dar espaço ao improviso e ao jogo, ao permitir que a arte seja vivida e não apenas ensinada, criamos brechas por onde um outro mundo pode emergir—um mundo onde educar seja um ato de liberdade, e não de aprisionamento.

Para que essa transformação não se limite ao campo das reflexões teóricas, é essencial pensar em desdobramentos práticos que possibilitem a continuidade e a ampliação dessas experiências. Assim, propõe-se que a formação de educadores contemple metodologias que integrem o corpo, a oralidade e a ludicidade como elementos centrais do aprendizado, rompendo com a lógica conteudista e mecanicista ainda predominante. Além disso, é fundamental fomentar espaços dentro das escolas que permitam a experimentação artística como prática cotidiana, ressignificando o ambiente escolar como um território de criação e resistência. Outra possibilidade é fortalecer redes de trocas entre professores, artistas e pesquisadores que compartilhem dessa perspectiva, potencializando novas pedagogias que subvertam as normas de aprisionamento e promovam uma educação viva, conectada com a realidade e com as pluralidades culturais. Somente assim será possível consolidar um ensino que não apenas resiste ao modelo colonial, mas que também promova novas formas de existir e aprender no mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola.* 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: https://doi.org/10.11606/T.48.2007.tde-05062007-092024. Acesso em: 15 fev. 2025.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O mar alto de pulsão.* Sala Preta, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 41-54, 2012. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/81821/85347. Acesso em: 16 out. 2024.

ANDRÉ, Carminda Mendes; BAPTISTA, Ana Maria Haddad (orgs.). *Para o chão da sala de aula*. São Paulo: BT Acadêmica, 2018. 279 p.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução: Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1987.

BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BISPO, Antônio dos Santos. *A terra dá, a terra quer. Imagens de Santídio Pereira*. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2025.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Geografia dos mitos brasileiros*. 1. ed. digital. São Paulo: Global, 2012.

CIOTTI, N. *O híbrido professor-performer: uma prática*. 1999. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

CHIOVATTO, Milene. *O professor mediador*. Canal do Educador, n. 24, out./nov. 2012. Disponível em: https://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_O-Professor-Mediador.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

COSTA, Andriolli. *Saci Pererê – 100 anos do inquérito*. Colecionador de Sacis, jan. 2017. Disponível em: https://colecionadordesacis.com.br/2017/01/20/colecionador-de-sacis-apresenta-saci-perere-100-anos-do-inquerito/. Acesso em: 16 maio 2024.

COSTA, Andriolli. *Sobre as múltiplas maneiras do Saci ser.* Colecionador de Sacis, dez. 2021. Disponível em: https://colecionadordesacis.com.br/2021/12/15/sobre-as-multiplas-maneiras-do-saci-ser/. Acesso em: 15 maio 2024.

DEWEY, John. *Arte como experiência.* Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FABIÃO, Eleonora. *Programa performativo: o corpo-em-experiência*. Revista do Lume, n. 4, dez. 2013. Disponível em: https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276. Acesso em: 24 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *De espaços outros.* Estudos Avançados, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113–122, 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68705. Acesso em: 24 ago. 2024.

HAHN, Thich Nhat. *Os 14 preceitos do Budismo Engajado*. Bodisatva. Disponível em: http://www.budismoengajado.org.br. Acesso em: 26 jan. 2025.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INFANTINO, Julieta. *A arte do circo na América do Sul: trajetórias, tradições e inovações na arena contemporânea*. Tradução de Adriana Marcolini. São Paulo: Edições Sesc, 2023. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/a-arte-do-circo-artigos-refletem-sobre-a-funcao-critica-da-arte-circense/#agosto23-integra. Acesso em: 10 abr. 2024.

JEKUPÉ, Olívio. *O Saci verdadeiro.* Londrina: EDUEL, 2002.

LEWINSOHN, A.C.O. Ator-Brincante: no contexto do Teatro de Rua e do Cavalo Marinho. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009

LOBATO, Monteiro. *O Saci-Pererê: resultado de um inquérito.* São Paulo: Globo, 2008.

LOBATO, Monteiro. *O Saci*. São Paulo: Expressão Popular, 2022. 136 p.

MACHADO, M. M. *Tapete & Essencialidades - Uma estética possível para saborear o ensino do teatro.* Para o chão da sala de aula. São Paulo: BT Acadêmica, 2018. 279 p.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança.* 3. ed. São Paulo: Difel, 1994.

RACHEL, Denise Pereira. *Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 174 p.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Tradução de Ílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 192 p.

RUFINO, Luiz. *Pedagogias das encruzilhadas.* Rio de Janeiro: Mórula, 2019. 164 p.

SCHNEIDER, Cynthia Campelo. *Mamulengos e brincantes: diversão, arte e cultura.* 2020. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *Flecha no tempo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. 112 p.

SOARES, C. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero.* In: FLORENTINO, A.; TELLES, N. (orgs.). Cartografias do ensino do teatro. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 49-55.

VYGOTSKY, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, s.d. 112 p.

VYGOTSKY, Lev. *O conceito de aprendizagem mediada.* Revista Nova Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada. Acesso em: 15 abr. 2024.