

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes - Campus São Paulo

ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA CASTRO

CORPOS DE BANDO:

A festa como elemento de construção pedagógica

São Paulo
2025

ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA CASTRO

CORPOS DE BANDO:

A festa como elemento de construção pedagógica

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes, São Paulo para obtenção do título de Mestra em Artes.

Área de concentração: Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lilian Freitas Vilela

São Paulo

2025

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

C355c Castro, Ana Claudia de Oliveira (Ana Claudia Ribeiro de Castro), 1992-
Corpos de bando : a festa como elemento de construção pedagógica /
Ana Claudia de Oliveira Castro. -- São Paulo, 2025.
131 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian Freitas Vilela.
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Arte na educação. 2. Dança na educação. 3. Brasil - Cultura popular.
4. Cultura afro-brasileira. 5. Festas folclóricas - Aspectos sociais. 6.
Carnaval - Aspectos sociais. 7. Ensino fundamental. 8. Escolas públicas. I.
Vilela, Lilian Freitas. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto
de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 790.07

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA CASTRO

CORPOS DE BANDO:

A festa como elemento de construção pedagógica

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes (São Paulo) para obtenção do título de Mestra em Artes.

Área de Concentração: Artes Cênicas

Data da Defesa: 23/05/2025

Banca Examinadora:

Professora Doutora Lilian Freitas Vilela
PROF-ARTES/IA UNESP – Orientadora

Professora Doutora Yaskara Manzini
IA UNESP

Professora Doutora Letícia Leonardi
Rede Municipal de São Caetano do Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de alguma maneira puderam contribuir para que o caminho desta pesquisa pudesse ser trilhado.

À Maria Eunice Ribeiro e Edilson Castro, por chegarem nessa cidade antes de mim com tanta coragem, abrindo os caminhos, tornando o meu mais tranquilo. Pelo apoio incondicional em tantas escolhas que fiz nas encruzilhadas da vida.

À Prof.^a Lilian Freitas Vilella, pela orientação e escuta generosa, e por me apresentar a leveza nos momentos difíceis.

Às Professoras Denise Rachel, Yaskara Manzini e Letícia Leonardi pela leitura atenta e contribuições estimulantes.

Aos colegas que encontrei ao longo do curso, pela troca e apoio. Ao grupo de pesquisa GEMA, pela parceria constante.

A toda equipe da EMEF Angelina Maffei Vita: gestão (Vinícius Agnellos, José Roberto Lara e Ariana Silva); coordenação (César Sparsbrood, Mara Ledesma e Camila Medina); corpo docente (sobretudo a Prof^a Eliana Melo, por levar o samba para dentro da escola o Prof^o Jair por coordenar o projeto de bateria) e todos os funcionários e funcionárias. Pela elaboração diária de um Projeto político-pedagógico que carrega o Carnaval em seu cerne.

Aos estudantes do projeto de Dança Contemporânea Brasileira (2024) e seus familiares, pela alegria e generosidade com a qual contribuíram em meu processo de formação docente e pela confiança que construímos ao longo dos dias.

Felipe Araújo, pelo apoio, quando tudo não passava de um desejo.

Gustavo Correia, corporeidade festiva, por valorizar o convívio coletivo, amizade e leitura atenta do trabalho.

Felipe Cirilo por me ajudar a compreender a importância e a ancestralidade do território da Casa Verde. Pelo trabalho incansável junto a Asili Coletiva.

Aos bandos que constituí, parte do meu processo de formação e que de alguma forma provocaram esta investigação.

À Elegbara, dono do corpo, da rua e da festa, que abre e conduz os caminhos, por todo o Axé!

Laroyê!

RESUMO

Esta dissertação parte da experiência pessoal da professora-pesquisadora com o espaço urbano e com o Carnaval, buscando reflexões sobre a arte, seu ensino e as corporeidades coletivas. Ao reconhecer as festas populares brasileiras como catalisadoras de corpos coletivos que dialogam com o ambiente em que estão inseridos, a pesquisa propõe a análise dos elementos que provocam corporeidades de grupo, com o objetivo de desenvolvê-los como recursos pedagógicos no contexto do ensino de arte na escola pública. Nesse escopo, apresentam-se experiências artístico-pedagógicas desenvolvidas com estudantes dos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental I, em aulas de Dança Contemporânea Brasileira realizadas no contraturno escolar, vinculadas ao programa Mais Educação. Tais experiências ocorreram ao longo do ano de 2024, na EMEF Angelina Maffei Vita, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizada no bairro da Casa Verde, reconhecido como um reduto da cultura afro-brasileira na cidade, abrigando algumas das escolas de samba mais tradicionais. A escola conta com um Projeto Político-pedagógico que dialoga com a identidade territorial, valorizando o samba e sua cultura em diversas atividades escolares. Nesse contexto, as oficinas de dança promoveram um diálogo entre os elementos coreográficos das escolas de samba e práticas cênicas contemporâneas como a performance, os jogos teatrais, os viewpoints e a dança-teatro, que integram o repertório formativo da docente. A partir desse processo, emergem duas experiências estéticas: uma baseada em uma coreografia fechada, construída a partir de um samba-enredo, mais próxima ao universo das escolas de samba; e outra, em formato de cortejo, realizada em conjunto com a bateria da escola, que se aproxima da vivência dos blocos de Carnaval de rua. A pesquisa compartilha os desafios e as potencialidades do ensino de arte na escola pública, demonstra que é possível, por meio da dança, refletir sobre as relações entre o corpo e a arquitetura do espaço escolar, explora aproximações entre arte contemporânea e cultura popular e reforça a relevância dos elementos da cultura afro-brasileira como fundamentos na formação artística.

Palavras-chave: carnaval; corpos coletivos; ensino de arte; escola de samba; ensino fundamental.

RESUMEN

Esta disertación parte de la experiencia personal de la profesora-investigadora con el espacio urbano y el Carnaval, en busca de reflexiones sobre el arte, su enseñanza y las corporeidades colectivas. Al reconocer las fiestas populares brasileñas como catalizadoras de cuerpos que dialogan con su entorno, la investigación analiza elementos que provocan corporeidades de grupo, con el objetivo de desarrollarlos como recursos pedagógicos en la enseñanza del arte en escuelas públicas. Se presentan experiencias artístico-pedagógicas con estudiantes de 4º y 5º año de la Educación Primária, en clases de Danza Contemporánea Brasileña realizadas en el contraturno escolar, vinculadas al programa “Mais Educação”. Dichas actividades se desarrollaron en 2024, en la EMEF Angelina Maffei Vita, de la Red Municipal de São Paulo, en el barrio de Casa Verde, reconocido por su fuerte identidad afrobrasileña y por albergar tradicionales escuelas de samba. El proyecto pedagógico de la escuela dialoga con esta identidad, valorizando el samba y su cultura. En este contexto, los talleres de danza combinaron elementos coreográficos del samba con prácticas contemporáneas como la performance, juegos teatrales, viewpoints y danza-teatro. Del proceso emergieron dos experiencias estéticas: una coreografía estructurada basada en un samba enredo y otra en formato de cortejo, presentada con la batería escolar, inspirada en los blocos callejeros. La investigación destaca los desafíos y posibilidades de enseñar arte en la escuela pública, reflexiona sobre las relaciones entre cuerpo y espacio escolar, aproxima arte contemporáneo y cultura popular, y refuerza la importancia de la cultura afrobrasileña en la formación artística.

Palabras clave: carnaval; cuerpos colectivos; enseñanza del arte; escuela de samba; educación primaria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeira exibição da <i>performance Na Rego</i> , em 2013.....	14
Figura 2 – Primeira exibição da <i>performance Na Rego</i> , em 2013.....	14
Figura 3 – Primeira exibição da <i>performance Na Rego</i> , em 2013.....	14
Figura 4 – Primeira exibição da <i>performance Na Rego</i> , em 2013.....	15
Figura 5 – Primeira exibição da <i>performance Na Rego</i> , em 2013.....	15
Figura 6 – Primeira exibição da <i>performance Na Rego</i> , em 2013.....	16
Figura 7 – Planta baixa do percurso desenvolvido na <i>performance Na Rego</i>	16
Figura 8 – Divulgação do experimento cênico <i>Pururuca de dois</i>	19
Figura 9 – Aula de artes sobre o bumba meu boi na rede municipal de Caieiras.....	22
Figura 10 – Primeiro dia no Carnaval de Recife.....	38
Figura 11 – Recorte para os bairros de Santana, Casa Verde e Barra Funda.....	47
Figura 12 – Localização da escola e territórios do samba em seu entorno.....	48
Figura 13 – Fotos do primeiro dia na escola: estandarte exposto no pátio e espaços externos – bosque e quadras abertas.....	49
Figura 14 – Fotos do primeiro dia na escola: estandarte exposto no pátio e espaços externos – bosque e quadras abertas.....	49

Figura 15 – Fotos do primeiro dia na escola: estandarte exposto no pátio e espaços externos – bosque e quadras abertas.....	49
Figura 16 – Primeiro dia de oficina no bosque.....	52
Figura 17 – Quadro sobre tipos de avaliação.....	54
Figura 18 – Aula com esqueleto e registro.....	62
Figura 19 – Explorando níveis e deslocamentos.....	64
Figura 20 – Explorando níveis e deslocamentos.....	65
Figura 21 – Partituras corporais na quadra da escola.....	66
Figura 22 – Jardim das Esculturas.....	67
Figura 23 – Jogo: A máquina do samba.....	68
Figura 24 – Crianças contemplando o espaço das quadras abertas.....	73
Figura 25 – Crianças explorando os espaços da escola unidas por um elástico.....	74
Figura 26 – Crianças explorando aspectos da gravidade com auxílio de bexigas.....	75
Figura 27 – Primeiro ensaio da coreografia com base no samba-enredo.....	78
Figura 28 – Dançarinos abrindo a roda e reverenciando a porta-bandeira.....	79
Figura 29 – Comissão de frente da Escola Mocidade Independente de Padre Miguel, desfile de 2018.....	81

Figura 30 – Estudantes recriando imagem de comissão de frente em apresentação.....	81
Figura 31 – Passos <i>Black</i> Charme, primeira apresentação.....	83
Figura 32 – Final da apresentação: “Casa Verde meu quilombo!”.....	85
Figura 33 – Registro pós-apresentação. Crianças e professora mostrando suas medalhas.....	88
Figura 34 – Uso do espaço durante a apresentação.....	89
Figura 35 – Saia aberta pronta.....	91
Figura 36 – Ateliê de confecção de figurinos.....	91
Figura 37 – Figurino pronto.....	92
Figura 38 – Apresentação na quadra da escola.....	93
Figura 39 – Apresentação na <i>Semana da Criança</i>	94
Figura 40 – Movimento inspirado no <i>Black</i> Charme e uso do espaço na segunda apresentação.....	95
Figura 41 – Movimento inspirado no <i>Black</i> Charme e uso do espaço na segunda apresentação.....	95
Figura 42 – Uso do espaço durante a apresentação: “Siga o mestre”.....	96
Figura 43 – Corredor de jongo.....	97
Figura 44 – Início da apresentação.....	99
Figura 45 – <i>Parangolé</i> de Hélio Oiticica.....	102

Figura 46 – Foto da série <i>Carnaval</i> de Carlos Vergara.....	103
Figura 47 – O <i>Divisor</i> , de Lygia Pape.....	104
Figura 48 – Releitura da <i>performance Divisor</i> na escola.....	106
Figura 49 – Uso do tecido na <i>performance Cortejo</i>	107
Figura 50 – Uso do tecido na <i>performance Cortejo</i>	108
Figura 51 – Uso do tecido na <i>performance Cortejo</i>	109
Figura 52 – Uso do tecido na <i>performance Cortejo</i>	110
Figura 53 – Trabalho com arquitetura no espaço externo da escola.....	110
Figura 54 – Aula de composição espacial CEU Pêra Marmelo.....	111
Figura 55 – Criação de espaços com objetos da sala de aula.....	111
Figura 56 – Criação de espaços com objetos da sala de aula.....	111
Figura 57 – Criação de espaços com objetos da sala de aula.....	111
Figura 58 – Criação de espaços com objetos da sala de aula.....	111
Figura 59 – Movimento Secundarista de 2015.....	115
Figura 60 – Peça <i>Quando quebra queima</i> , ColetivA Ocupação.....	116
Figura 61 – Sequência de movimentos na quadra da escola.....	117

Figura 62 – Sequência de movimentos na quadra da escola.....	117
Figura 63 – Sequência de movimentos na quadra da escola.....	117
Figura 64 – <i>Cortejo</i> , apresentação final do projeto.....	119
Figura 65 – Registro pós- <i>Cortejo</i> dos corpos de bando.....	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – UMA CARTOGRAFIA AFETIVA	13
2 CORPOS DE BANDO: NA RUA E NA FESTA	28
2.1 A RUA	29
2.2 A FESTA	37
3 CORPO COLETIVO NA ESCOLA	46
3.1 O BAIRRO DA CASA VERDE E A EMEF ANGELINA MAFFEI VITA	46
3.2 O PROJETO DE DANÇA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA	49
3.2.1 Manifestações e brincadeiras populares	55
3.2.2 Desfiles de escola de samba	57
3.2.3 Estruturas corporais	61
3.2.4 Elementos básicos do movimento: níveis espaciais e a velocidade do tempo	63
3.2.5 Jogos teatrais	66
3.2.6 <i>Viewpoints</i> : arquitetura e relação espacial	69
3.3 FESTIVAL DE DANÇA: PREPARATIVOS E APRESENTAÇÃO	76
3.3.1 Preparativos	76
3.3.2 Apresentação	85
3.4 APRESENTAÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR	90
4 CORTEJO: FESTA COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA	101
4.1 APROXIMAÇÕES ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA E CULTURA POPULAR	101
4.2 USO DE CADEIRAS, GRADES E ELEMENTOS DA ARQUITETURA ESCOLAR	110
4.3 A BATERIA E O TAMBOR	118
5 CONSIDERAÇÕES ESPIRALARES	121
REFERÊNCIAS	125
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	129

1 INTRODUÇÃO – UMA CARTOGRAFIA AFETIVA

Entre os anos de 2011 e 2016, cursei Licenciatura em Arte-Teatro no Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo, e, durante esse período, me aproximei dos estudos da performance e intervenção urbana. As primeiras aproximações ocorreram nas disciplinas *Jogos Teatrais* e *Teatro Educação*, ministradas pela Prof.^a Dr.^a Carmina Mendes André, durante as aulas de *Linguagem Visual*, ministradas pela Prof.^a Dr.^a Rita Bredariolli, e também no evento acadêmico *Quarta Semana de Estudos Teatrais: Urdiduras da Performance (Processos, Expedientes e Experimentações)*, organizado pelo Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate.

As oportunidades de vivenciar processos de criação coletivos muitas vezes ocorriam nos trabalhos de conclusão de curso, quando o estudante se propunha a desenvolver experimentos artísticos como objeto de estudo da monografia. Era muito comum, então, que os colegas participassem de projetos uns dos outros e que essas vivências desaguassem na criação de coletivos que seguiam trabalhando para além da graduação.

Nesse contexto de experimentações cênicas dentro do âmbito acadêmico, surgiu o *Coletivo Na Rego*, com o qual desenvolvi projetos entre 2013 e 2017. Tratava-se, a princípio, do trabalho de conclusão de curso de Leonardo Palma (2013)¹. Sua intenção era realizar um projeto na Rua Rego Freitas, no centro de São Paulo, com as mulheres trans e travestis que trabalhavam como prostitutas naquele espaço. Durante os meses de abril a setembro de 2013, desenvolvemos um processo no espaço urbano: eu, Kanansue Gomes, Sarah Reiman e Leonardo Palma, todos colegas de diferentes turmas do mesmo curso de graduação (Licenciatura em Arte-Teatro). Embora cada um de nós já tivesse participado de algumas vivências artísticas e pedagógicas voltadas à prática no espaço público, foi nesse período que pudemos aprofundar nossa relação de criação artística com a rua.

O processo foi desenvolvido a partir da investigação do território que vai desde a Praça Roosevelt até o Largo do Arouche. Iniciamos os ensaios com jogos

¹ Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate.

de aquecimento que buscavam ativar nossa percepção para os elementos do espaço e, num segundo momento, Leonardo propunha perguntas disparadoras para respondermos poeticamente. Deveríamos propor cenas, imagens, jogos ou performances que respondessem ao questionamento daquele encontro, sempre levando em consideração as características do local escolhido para a partilha.

Dessa maneira, levantamos uma estrutura dramatúrgica que desaguou na performance *Na Rego, quanto custa uma hora com você?*. Tratava-se de uma performance itinerante que começava em frente à Igreja da Consolação e descia até o penúltimo quarteirão da Rua Rego Freitas. No caminho, as cenas se desenvolviam a partir de composições com a porta da Igreja da Consolação, um bar, um ponto de ônibus, hotel, orelhão, banca de jornal, carros parados no semáforo, encruzilhada e fluxo do trânsito.

Figuras 1 a 6 – Primeira exibição da *performance Na Rego*, em 2013



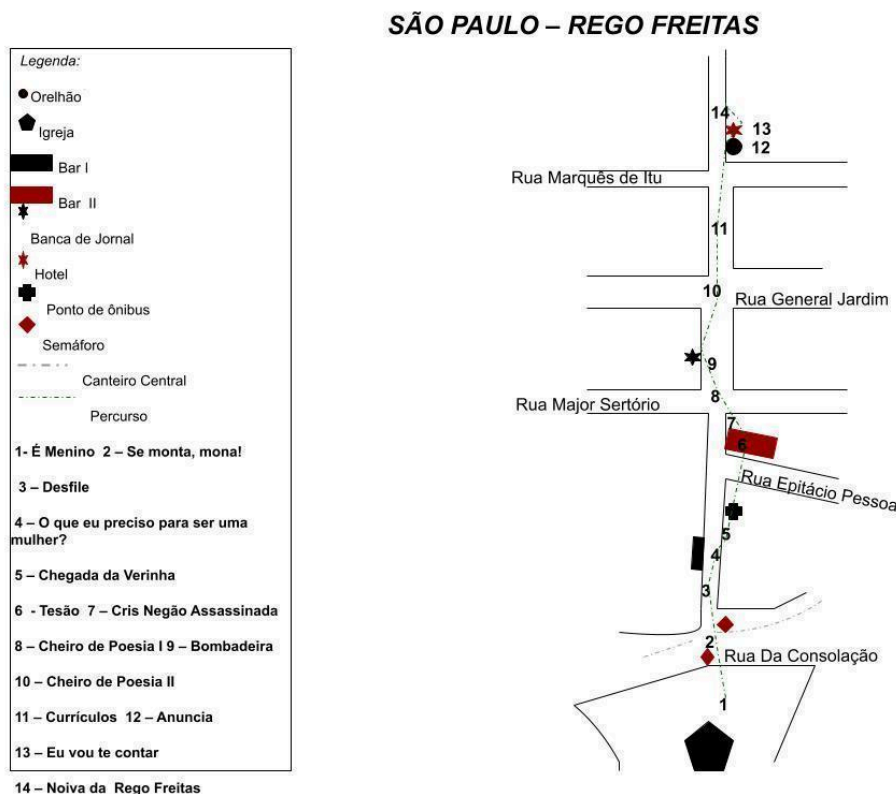


Fonte: Castro, 2013.

Para amadurecer o projeto, o coletivo conseguiu auxílio de fomentos públicos, entre eles, o ProAC Circulação de Artes Cênicas Para a Rua², no qual fomos contemplados em 2016. Dessa forma, levamos a peça para treze cidades do interior de São Paulo. A adaptação do trabalho, que consideramos tão próprio ao contexto em que foi criado, para espaços totalmente diferentes, se tornou minha monografia de conclusão de curso, intitulada: *Boa Noite, Rego Freitas! A rua como elemento de construção dramática*, com orientação da Prof.^a Dr.^a Carminda Mendes André.

² O ProAC (Programa de Apoio à Cultura) do Estado de São Paulo lançou o Edital nº 09/2016 para a circulação de artes cênicas para a rua. Esse edital tinha como objetivo apoiar projetos de circulação de espetáculos de artes cênicas em espaços públicos, como praças e ruas, com foco na promoção do acesso ao público e na dinamização da cultura local.

Figura 7 – Planta baixa do percurso desenvolvido na *performance Na Rego*



Fonte: Castro, 2016.

Para a realização dessa monografia, elaborei um diário de bordo, com relatos de como foi o processo de adaptação dramática e apresentação em cada cidade; um baralho de cartas e personas da performance, com imagem, dicas e características de cada cena e figura; as plantas baixas de cada cidade que apresentamos impressas em transparência. Desse modo, era possível montar a dramaturgia da performance em diversas ordens diferentes e também sobrepor as transparências das ruas e compará-las. Esse material era complementar aos relatos e reflexões trazidos no diário de bordo. Cada apresentação trazia uma sequência de cenas diferentes, que montamos a partir da relação com o espaço cênico (que normalmente conhecíamos no mesmo dia em que iríamos apresentar). Esse processo de registro e elaboração do material me levou a refletir sobre a estrutura de cada cidade, como espaço e arquitetura podem ser elementos essenciais do

trabalho de composição de uma obra cênica. Desse trabalho pude concluir como a rua moldou e influenciou meu modo de pensar a criação artística teatral.

Em 2018, orientei artisticamente grupos de teatro iniciante, para jovens e adultos, no Programa Vocacional, projeto desenvolvido em parceria pelas Secretarias Municipais de Cultura e de Educação de São Paulo. O Programa existe desde 2001, e tem como objetivo a instauração de processos artísticos e pedagógicos entre artistas orientadores(as), jovens e adultos a partir dos 14 anos. Desenvolve atividades relacionadas a diversas linguagens (artes visuais, audiovisual, circo, dança, literatura, música e teatro), cuja finalidade é promover formação, ação e reflexão sobre a prática artística, a cidadania e a ocupação dos espaços públicos da cidade³. A atuação se dá por meio de encontros semanais de orientação artística que estabelecem um lugar de diálogo entre Artista Orientador(a) e Artista Vocacionado(a), seus históricos e realidades. Além dos encontros, o projeto propõe ações culturais complementares, atividades de vínculo e intervenção nos territórios da cidade que se relacionam e expandem os processos artístico-pedagógicos com as turmas e/ou grupos atendidos.

Segundo a proposta do Programa Vocacional, o processo criativo visado por essa iniciativa é baseado em uma investigação do processo criativo como prática coletiva emancipatória. Este emancipar envolve toda e qualquer ação do Vocacional, e este conceito é explicado a partir de uma distinção elaborada por Paulo Freire, em que o ser humano, como ser ético e consciente de sua infinita inconclusão, não é vítima de um destino contra o qual não pode lutar, mas é um ser que, coletivamente, constrói uma História e é por ela construído. O ser humano seria, por natureza, livre, mas poderia não ter esta liberdade respeitada, mantendo-o aprisionado por condições sociais e culturais extremas e impostas. O Programa Vocacional tem como objetivo artístico-pedagógico a prática cotidiana da emancipação dentro de cada equipamento público e dentro de cada sala de trabalho. Assim, a emancipação não seria um devaneio, mas uma prática constante de libertação e reflexão [...]. (Mantovaninni e Tosin, 2018, p. 4)

Durante sete meses realizei orientações semanais com três turmas no Centro Educacional Unificado (CEU) Pêra Marmelo, região de Pirituba, Zona Noroeste de São Paulo. Em uma das turmas, a proposta pedagógica era feita a partir de provocações a serem respondidas cenicamente pelos vocacionados e vocacionadas. Observei que as respostas buscavam, sobretudo, dar vazão à revolta

³ Para mais informações acesse: <https://capital.sp.gov.br/web/cultura/w/formacao/7548>.

contra as opressões que estruturam o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Quando, por exemplo, os exercícios de composição espacial aconteciam nas partes externas do CEU, alguns participantes do projeto buscavam brincar com os limites dos espaços institucionais: subir nas grades que limitavam o lugar, propor cenas na biblioteca e salas administrativas. Ou seja, friccionavam a ordem e a coreografia impostas pelo espaço, incorporadas pelos frequentadores daquele local. Mas, apesar das respostas cênicas apresentarem revolta, também vinham acompanhadas de uma pulsão poética, festiva e viva.

Além disso, foi possível perceber nas respostas cênicas da turma como o corpo acabava sendo protagonista das cenas. Colocavam-no como suporte de placas, palavras, marcas; utilizavam cordas para se amarrar e depois se soltar. O grupo demonstrou, desse modo, um desejo de romper com as normas estabelecidas de convivência no local e com os gestos corporais cotidianos. Viam nos encontros de teatro um espaço onde poderíamos questionar as coreografias impostas e propor novas soluções e corporeidades para seus incômodos.

Como parte dos objetivos do programa era a orientação para consolidação e emancipação desses grupos, em dado momento foi preciso encontrar um nome para o coletivo. A partir das experiências performáticas que desenvolvemos ao longo daqueles meses, os vocacionados e as vocacionadas escolheram um nome. Surge assim as “Purpurinas Canibais”. Com isso encontramos também uma identidade, uma formação de grupo ou de bando, como prefiro denominar neste trabalho.

Durante o processo com as Purpurinas Canibais, experimentei práticas performáticas que havia vivenciado antes em minha trajetória artística. E durante esse percurso acredito que algo, de fato, havia nos acontecido. As vocacionadas e vocacionados haviam não apenas compreendido, mas se apropriado dos elementos de composição espacial, criação dramatúrgica coletiva, performatividade. Nós nos colocamos em um estado de composição coletiva, no qual poderíamos criar de uma maneira menos hierarquizada. Minha figura estava próxima à de uma mediadora, que sugeria dispositivos de criação ou exercícios de provocação para a elaboração de cenas, poemas, registros. As práticas pedagógicas foram criando espaços de experiência, que, na definição de Jorge Larrosa, é:

Algo que (nos) acontece e que às vezes treme ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. [...] Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento, de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. (Larrosa, 2022, p.10)

Como encerramento do processo, desenvolvemos o espetáculo performático *Pururuca de dois*, no qual, de maneira conjunta, construímos cantos festivos e resistentes. No espetáculo, transformamos a sala de dança do CEU Pêra Marmelo em um vagão de trem e simulamos uma viagem partindo da estação Luz, até a estação mais próxima do CEU, a Vila Aurora. A cada estação, uma performance ou cena era realizada a partir dos temas que foram levantados pelo bando, que giravam em torno dos preconceitos e violências sofridos pelas vocacionadas e vocacionados, como machismo, racismo, preconceitos vinculados às expressões de gênero e sexualidade, e dificuldades relacionadas à exploração sofridas nas primeiras experiências com o ambiente de trabalho.

Figura 8 – Divulgação do experimento cênico *Pururuca de dois*



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Em janeiro de 2020, iniciei minha atuação como professora de Artes do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Caieiras (SP), ministrando aulas para

crianças de cinco a dez anos. Deparei-me, então, com os desafios de reproduzir as práticas acumuladas da minha experiência artística e pedagógica nesse novo cenário. Iniciei na EMEF Gino Dartora, localizada na Serra da Cantareira, quase no limite do município com Mairiporã. Ao longo da minha trajetória na rede, entre os anos de 2020 e 2024, passei por cinco escolas diferentes em um total de onze de uma mesma rede municipal. São elas: EMEF Luciana Pedroni, EMEF Marina Vieira Bayerlein, EMEF Carlos Bayerlein, EMEF Luiz Zovaro.

Logo no início, tivemos a pandemia da covid-19 e grande parte do meu contato com as crianças passou a ocorrer através da troca de vídeos por WhatsApp. As professoras e professores enviavam vídeos sucintos com as propostas de aulas e as crianças e famílias respondiam por fotos ou vídeos.

A vivência da pandemia trouxe, de um modo geral, estado de melancolia, ansiedade social e depressão em vários setores da sociedade, algo perceptível inclusive nas crianças. Esse fator subjetivo trouxe à tona a necessidade de recorrer às qualidades dos festejos populares como um dispositivo para auxiliar em fatores socioemocionais da comunidade escolar. Naquele momento, ficou nítida a importância de exercícios que envolvessem dança, músicas e brincadeiras, para auxiliar nas agonias do cotidiano que estávamos vivendo e devido à potência que esses conteúdos tinham no diálogo com essa faixa etária.

Também foi um período de importante reflexão sobre que tipo de professora eu gostaria de ser e quais propostas poderia realizar de maneira mais potente com as crianças (faixa etária com a qual nunca tinha trabalhado antes). Ao realizar esse questionamento em 2020 em meu diário de bordo de professora, identifiquei os seguintes anseios: ser uma educadora brincante, contadora de histórias, professora performer que traz referenciais da cultura afro-brasileira e indígena, com vontade de trazer a experiência dos espaços alternativos para a sala de aula, professora que utiliza de maneira prática recursos visuais.

Ao retornar ao ensino totalmente presencial, em 2021, ainda com algumas restrições de distanciamento social e uso de equipamentos de segurança (como máscaras e álcool em gel), foi perceptível como as crianças haviam perdido muito de sua capacidade de se deslocar em conjunto, coexistir e se expressar fisicamente em coletivos. Simples exercícios de iniciação teatral que propunham um livre deslocamento pelo espaço pareciam muito difíceis. As crianças, por vezes, se

esbarravam, sem essa intencionalidade, ao compartilhar o espaço. Isso demonstrou como o trabalho com expressão corporal, jogos teatrais, noções de dança e elementos do espaço são ferramentas importantes, capazes de estimular um conhecimento corporal necessário ao desenvolvimento e sociabilização das crianças.

Além disso, me deparei com outras questões que eram centrais no debate entre os professores de arte da rede: a necessidade de abordar as múltiplas linguagens artísticas (dança, teatro, música e artes visuais) e suas possibilidades de inter-relação, às chamadas “interlinguagens” (audiovisual, performance e manifestações populares) e a importância de trazer elementos de matrizes culturais indígenas e africanas nesse processo. As exigências e os debates, fomentados pela supervisão da Secretaria de Educação do município de Caieiras, vinham amparados nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que regulamentam o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na Educação Básica do Brasil, na recente implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, que traz parâmetros de competências e habilidades a serem trabalhados, separados por matéria, funcionando como documento norteador para que cada rede (municipal ou estadual) desenvolva seu próprio currículo.

Apesar de esse debate dialogar com a real necessidade de atualização do ensino de arte, historicamente focado nas artes visuais e em referenciais predominantemente europeus, ele acaba ocorrendo descolado da realidade concreta de grande parte da formação dos professores e das condições materiais das escolas brasileiras, resultando em uma dificuldade de colocá-lo em prática de maneira dinâmica e efetiva. Nesse sentido, o trabalho com as manifestações populares brasileiras, como jongo, bumba meu boi, coco de roda e maracatu, se mostraram como um vasto repertório capaz de auxiliar na construção dessa nova perspectiva de entendimento do ensino de artes nas escolas do país.

Carregada por todos esses anseios, questionamentos e dificuldades, durante o início de meu ofício docente na educação formal, percebi a importância de

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta na área de artes, além das quatro linguagens do componente curricular – artes visuais, música, teatro e dança –, uma unidade temática específica direcionada às “interlinguagens”, nas quais estaria a arte contemporânea, performance, audiovisual, intervenção urbana e as manifestações da cultura popular brasileira, assim como as habilidades vinculadas a elas que poderiam ser desenvolvidas.

propor atividades artístico-pedagógicas que provocassem nos estudantes uma corporeidade brincante, com escuta atenta ao espaço e capacidade para ações coletivas como deslocamento em coro. Essas qualidades e composições de movimento, tão presentes nas crianças, nem sempre são permitidas ou estimuladas dentro do contexto escolar.

Figura 9 – Aula de artes sobre o bumba meu boi na rede municipal de Caieiras



Fonte: elaborada pela autora, 2021.

A maioria das escolas não possui um espaço específico para as aulas de artes e quando há uma sala apropriada para a matéria, ela normalmente está voltada para a linguagem das artes visuais, organizada em forma de ateliê, com mesas coletivas, tintas e pias, o que leva a professora ou professor que gostaria de trabalhar com atividades corporais a buscar essencialmente o uso de espaços alternativos, como quadras, pátios, corredores, salas com disposições de carteiras

adaptadas, entre outros. Nesse sentido, a experiência de adaptação e composição advinda do trabalho com a intervenção urbana foi essencial para facilitar esse processo. A capacidade de adaptabilidade, de propor soluções de maneira rápida por lidar com o inesperado, a abertura para observar os espaços como potentes para serem utilizados de formas não convencionais auxiliavam a manejar a escassez de recurso de modo criativo, fazendo com que este não fosse um total impeditivo para a realização de propostas.

Acredito que devemos ressaltar a importância da valorização das aulas de artes dentro do ambiente escolar de modo que cada vez mais haja estrutura adequada para que aconteçam plenamente. Não acredito que devemos aceitar ou até mesmo exaltar a precariedade. No entanto, como uma solução imediata, foi importante passar por uma formação como performer para lidar de maneira mais dinâmica com a realidade imposta.

Outro elemento a ser percebido é que a energia e o estado de presença exigidos diante de uma sala com aproximadamente trinta crianças para o desenvolvimento de atividades corporais, trabalhos em grupo e deslocamento por espaços não convencionais da escola são semelhantes à energia e ao estado de presença despendidos em práticas artísticas na rua e em outros lugares públicos. Logo, precisava buscar fomentar esse estado em mim para poder estimulá-lo nas crianças. Um estado cênico, brincante, alerta.

A partir da fricção entre as reflexões acumuladas ao longo do trajeto percorrido na rememoração dessa introdução com o percurso que vivi até chegar à escola, com as condições encontradas nesse ambiente, surge a hipótese central desta pesquisa. Movida pela inquietação de que as aulas de artes podem ser espaços para se experimentar o corpo em festa, livre e coletivo, capaz de romper com as estruturas de espacialidade do ensino formal, busquei em uma das festividades populares mais conhecidas, o Carnaval, elementos que pudessem dar suporte à investigação do que seriam os corpos de bando. Com a proposta de que o trabalho com os elementos presentes na festa poderia desenvolver um ensino de arte capaz de promover habilidades e experiências de criação coletiva, estimular uma corporeidade viva e um estado de presença disponível ao jogo e aos elementos do espaço é que inicio o campo da pesquisa.

A pesquisa foi guiada, então, por duas perguntas disparadoras: Quais os caminhos possíveis de serem percorridos para levar os elementos vivenciados no Carnaval e nos festejos populares para dentro da escola? Como esses elementos podem auxiliar no processo de formação artística das crianças dentro do ambiente do ensino formal?

No primeiro momento encontrei algumas dificuldades, pois, embora tivesse conseguido o apoio e o interesse da gestão de uma escola para desenvolver o projeto, percebia que não havia um trabalho prévio de conscientização sobre a importância das culturas de matrizes africana e indígena desenvolvido na rede de ensino. Também se tratava da primeira vez que havia professores de artes especializados nas escolas do município. Antes de 2020, as atividades de artes eram ministradas com as outras disciplinas (português, matemática, ciências, etc.) pelos professores polivalentes.

Muitas crianças vinham carregadas de preconceitos ou receios de ordem religiosa com relação à temática e havia uma escassez de contato com outras linguagens como música, dança e teatro, por exemplo. Mesmo o repertório de artes visuais era ainda bem centrado em trabalhos de pintura e artistas europeus. Alguns recursos materiais, como projetor e equipamento de som, eram bastante escassos e difíceis de conseguir. Em resumo: percebia que tinha que desenvolver um trabalho de base e de articulação anterior às questões levantadas no projeto de pesquisa, precisaria de mais tempo e mais esforços para construir um ambiente acolhedor para tentar iniciar algumas propostas.

Alguns exemplos práticos dessas dificuldades são, por exemplo, o fato de que qualquer manifestação de origem africana, seja uma toada de bumba meu boi, seja um samba de autoria de Clara Nunes, quase sempre vinha acompanhada da pergunta: “Isso é macumba?”. E, aqui, a palavra “macumba” era dita com uma expressão facial que denotava temor, menosprezo, algo errado. Ao utilizar o espaço da quadra para aplicar jogos corporais, fui interpelada pela coordenadora que questionava se eu estava ministrando conteúdo de educação física nas aulas de artes.

O modo como a atribuição dos professores ocorria na rede também dificultava a permanência na mesma escola de um ano para o outro. Muitas vezes o professor chamado especialista (área de artes e educação física) tinha que ministrar

aulas em mais de uma escola por semana para conseguir completar a carga horária exigida. No caso de artes, com duas aulas semanais por turma, não era possível atingir a carga de vinte e cinco horas-aula necessárias por semana.

Como também não tinha nenhum contato prévio com a cidade de Caieiras, meu entendimento sobre o território estava ainda em construção. Além do mais, o deslocamento entre a escola, em Caieiras, e minha casa, em São Paulo, chegou a cinco horas diárias em alguns períodos já de desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Todos esses elementos tornaram o processo inicial da parte prática um tanto desgastante e complexo. O Carnaval, como uma festa multilinguagem (que une música, artes visuais e artes do corpo), me impeliu a pensar em um projeto que tangenciasse também artes visuais e música, das quais tenho menor domínio.

Em 2022, foi homologado o concurso para professor da rede municipal de São Paulo, no qual passei, e pude assumir em 2024, transferindo a pesquisa prática para outra rede de ensino. Logo, o processo desse trabalho investigativo dialoga diretamente com as dificuldades que um professor encontra no início da sua carreira como docente, como a dificuldade de se firmar em uma escola ou território específico e, assim, conseguir fortalecer os laços de confiança necessários para o desenvolvimento de projetos. Geralmente, o trabalho desenvolvido na escola carrega um grande caráter subjetivo; as relações humanas e seus afetos acabam se tornando uma matéria inescapável e essencial.

Em abril de 2024, passei a trabalhar na EMEF Angelina Maffei Vita, na rede municipal de São Paulo, localizada no bairro da Casa Verde. Esse território é conhecido por ser reduto do samba paulista, por ser tradicional em escolas de samba e referência das culturas de matriz africana na cidade. A relação com a história e a tradição do bairro é parte fundamental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa EMEF.

Era a escola mais próxima de minha residência e, quando descobri o teor do projeto pedagógico desenvolvido nela, fiquei muito animada com a possibilidade de migrar a pesquisa para esse novo terreno. Como já havia um trabalho com o Carnaval bastante consolidado na linguagem da música, com a oficina de bandas e fanfarras, e na das artes visuais, com a elaboração dos estandartes que ficam

expostos no pátio da escola ao longo de todo o ano, sentia que podia direcionar a minha pesquisa com a performance e a corporeidade de bando, que era o que mais me interessava dentro do tema de estudo do mestrado.

Assim, entre abril e dezembro de 2024, desenvolvi um projeto de dança no contraturno das aulas para estudantes do Ensino Fundamental I, dos 4^{os} e 5^{os} anos. Esses encontros foram o campo de estudos para investigar o estado brincante, as composições coreográficas dos corpos coletivos e sua relação com a arquitetura do espaço da escola. Durante os encontros, propus a mescla de exercícios corporais vinculados ao teatro e à dança contemporânea; vivências com manifestações populares vinculadas à história de formação do samba paulista, como o jongo⁵ e a tiririca⁶; além das experiências que as/os estudantes trazem de suas trajetórias com as escolas de samba.

O planejamento das oficinas foi realizado a partir de três eixos: embasamento teórico, a experiência prática no encontro com os estudantes e impacto no contexto escolar. Os encontros foram registrados com captação de vídeos, imagens e anotações pessoais. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de base qualitativa com procedimento de estudo de caso, com coleta de dados em oficinas práticas de dança em cruzamento com referencial teórico. Como costuma ocorrer, as oficinas foram previamente aprovadas pelo Conselho de Curso da unidade escolar, que recebeu planejamento, justificativa, objetivo e plano de ação do trabalho. Também houve um acompanhamento pela coordenação e gestão da escola através de relatórios e portfólio. Busco preservar a identidade das crianças na dissertação borrando seus rostos e não trago informações pessoais, que possam identificá-las.

No Capítulo 2, intitulado “Corpos de bando: na rua e na festa”, trarei minhas relações com a rua em dimensões artísticas e políticas, atravessadas pela minha experiência com os carnavais em São Paulo, Recife, Olinda e Rio de Janeiro, em recortes sobre a festa do Carnaval no Brasil, com referencial teórico-histórico trazido pelas obras de Leda Maria Martins (2022) e Lélia Gonzalez (2024) sobre

⁵ O jongo é uma dança afro-brasileira de roda e um tipo de música, com origens africanas, principalmente dos povos de língua bantu. É praticado no Sudeste do Brasil. O jongo é uma forma de expressão cultural, de resistência e de afirmação de identidade das comunidades negras.

⁶ A tiririca é uma forma de capoeira, praticada em São Paulo desde o início do século XX, que se caracteriza pela mistura da própria capoeira com elementos do samba. Trata-se de uma manifestação cultural afro-brasileira, com a presença de batucada, cantos e movimentos. A mistura desses elementos dariam origem ao samba paulista.

performance e culturas afro-brasileiras; de Muniz Sodré (2019) com o pensamento político sobre ocupação da cidade.

No Capítulo 3, intitulado “Corpo coletivo na escola”, trago um breve panorama sobre a Escola Angelina Maffei Vita, seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a relação com o entorno e como as aulas de dança se estabelecem dentro desse contexto. Compartilho relatos dos primeiros encontros do projeto até as apresentações no *1º Festival de Dança da diretoria de ensino da Freguesia/Brasilândia* e na *Mostra da Semana da Criança*. Para os primeiros encontros me baseei, sobretudo, no trabalho de jogos teatrais de Augusto Boal (2012), no treinamento de *Viewpoints* de Tina Landau e Anne Bogart (2017) e nos estudos corporais de Rudolf Laban (1978). Irei perpassar a importância da participação nesses eventos para a criação de uma identidade de grupo entre as crianças do projeto, a relação com as escolas de samba e as contradições que uma coreografia realizada em espaço fechado podem gerar. Neste momento, tenho como referência central os desfiles de escolas de samba e, como suporte teórico, me apoio em Nei Lopes e Luiz Antonio Simas (2023), com importantes contribuições sobre a cultura brasileira, na Profª. Dr.a Yaskara Manzini (2012) e sua tese que conceitua os elementos do Carnaval, e, por fim, nas contribuições de Jorge Larrosa (2019; 2022), sobre o ofício de ser professor e a noção de experiência.

No capítulo 4, intitulado “Cortejo: festa como elemento de construção pedagógica”, apresentarei a experiência nomeada *Cortejo*, desenvolvida entre os meses de outubro e dezembro de 2024 na EMEF Angelina Maffei Vita. Esse experimento, contando com a parceria de *Bandas e Fanfarras*, projeto de percussão da própria escola, buscou se aproximar mais da linguagem dos blocos de rua e foi apresentado na *Mostra de Projetos* da unidade em dezembro de 2024. Aproximando aspectos encontrados nas ações da rua e da festa pública com as ações desenvolvidas na escola, busco conceituar os corpos de bando nesses contextos, trazendo a festa como elemento de construção pedagógica.

Por fim, nas “Conclusões espiralares”, busco fazer um balanço do processo de escrita e desenvolvimento do projeto prático na escola, um diálogo com os referenciais teóricos e uma relação dos conceitos e objetivos que surgiram ao longo da escrita e como eles podem se interconectar.

2 CORPOS DE BANDO: NA RUA E NA FESTA

No *Dicionário etimológico da língua portuguesa* a palavra *bando* apresenta o seguinte significado:

Bando - substantivo masculino, “partido ou facção”, do latim *bandum*, derivação do gótico *bandawa*. [...] bandoleiro *adj.* parcial inflexível, volúvel [...] Debandar *vb.* “pôr em fuga ou fugir desordenadamente”. (Cunha, 2010, p. 79)

Em pesquisas, o termo “bando” está sempre vinculado ao crime, à fuga e à contravenção. As coreografias impostas nos espaços sociais impõem a circulação ininterrupta e a caminhada individual e solitária, com foco na chegada objetiva em um local, normalmente com fins vinculados à execução do trabalho e aprimoramento da produção (Lepecki, 2011). Nesse contexto, a lógica de caminhar pelos espaços em agrupamentos aparentemente ociosos ou vinculados a qualquer outra atividade pode ter um caráter subversivo para as regras da sociedade produtiva. Proponho durante a pesquisa uma reapropriação do termo no sentido de entender o bando como um grupo de pessoas que se reúne para criar em conjunto, para buscar dar outro significado às estruturas espaciais e fluxos coletivos de deslocamento e desenvolver atividades que não servem à lógica do capital, como um bando de artistas, brincantes, *performers*.

Neste capítulo busco retomar algumas narrativas vinculadas à experiência corpórea no espaço urbano e me aprofundar em seu caráter político, estético e cotidiano, lembrando alguns fatos sociais que ocorreram na década passada e influenciaram minha formação, principalmente no sentido de pensar o espaço público e suas possibilidades. Parto de memórias pessoais da infância e sigo por eventos que se concentram na década de 2010 e abarcam manifestações e movimentos políticos e artísticos, além de ocupações estudantis, perpassando o movimento de teatro de grupo e sua importância para pensar as relações de teatro com o espaço. Busco nessa colagem conduzir o leitor por experiências e aspectos que me fizeram buscar o trabalho com os corpos de bando no ambiente escolar. Onde eles estiveram ao longo da minha trajetória?

Em um segundo momento, discuto especificamente o Carnaval e sua relação de proximidade e disputa com o espaço público, as coletividades e sua proposição de experiências corporais e coletivas. Busco apontar como a experiência da festa traz aspectos que dialogam e complementam as perspectivas encontradas na relação com a rua.

2.1 A RUA

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que esse amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais, nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque não soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua. (Rio, 2008, p. 28)

Minha primeira experiência autônoma com o espaço público foi no final do Ensino Fundamental I, em 2003. Morava no bairro do Jaçanã, situado na Zona Norte de São Paulo (SP) e estudava próximo à região do bairro do Pari, localizado entre minha casa e o centro da cidade. Aos dez anos de idade, passei a realizar o trajeto de casa até a escola sozinha, que totalizava cinquenta minutos de ônibus. Com essa pequena conquista de emancipação pude, enfim, experienciar o espaço público a partir do meu próprio ritmo, fazer as escolhas dos caminhos e me divertir testando as possibilidades. Caminhar se tornou um refúgio e um hábito, observar a rua parecia sempre trazer algo interessante, uma história, sensações ou vivências ainda desconhecidas. Sem saber, me tornava uma errante.

O errar, ou seja, a prática da errância, pode ser pensado como instrumento da experiência de alteridade na cidade, ferramenta subjetiva e singular – o contrário de um método cartesiano. A errância urbana é uma apologia da experiência da cidade, que pode ser praticada por qualquer um, mas o errante a pratica de forma voluntária. O errante, então, é aquele que busca um estado de corpo errante, que experimenta a cidade através das errâncias, que se preocupa mais com as práticas, ações e percursos, do que com as representações, planificações ou projeções. O errante não vê a cidade somente de cima, a partir da visão de um mapa, mas a experimenta de dentro; ele inventa sua própria cartografia a partir de sua experiência itinerante. (Jacques, 2012, p. 23)

Com essa definição de Paola Berenstein Jacques sobre a errância, consigo resgatar imagens e sensações de minha volta da escola quando decidia, ao acaso,

se iria de ônibus, metrô, ou até as vezes que me desafiei a andar o máximo que conseguisse do percurso a pé. As ruas e seus transeuntes sempre me faziam imaginar histórias e narrativas que estariam por trás daqueles fragmentos que eu acompanhava ao longo do caminho. Criava algumas regras de percurso: subir as escadas rolantes ao contrário, descer em todas as estações e atravessar ou virar em ruas nunca antes exploradas.

Na mesma época, minha mãe trabalhava em uma loja na esquina da Rua 25 de Março com a Ladeira Porto Geral, uma das esquinas mais movimentadas do centro comercial da cidade. Em alguns dias das férias, quando precisava acompanhá-la ao trabalho, minha diversão era andar nas ruas da região até o Largo do Paissandu, onde ficava a “Galeria do Rock”. Para que essas derivas pudessem acontecer, alguns acordos eram estabelecidos com minha mãe: voltar no horário combinado, cuidar de meus pertences, e ter atenção ao caminho, ao trânsito e a possíveis abordagens de pessoas. Nesse fluxo intenso de cidade entrava em deriva e percebia como meu estado de atenção e de presença se alteravam para que não me perdesse. Mapeava as ruas na cabeça: Ladeira da Constituição, Rua Florêncio de Abreu, Rua Líbero Badaró, Vale do Anhangabaú, Avenida São João. Eu me interessava pelo fluxo das pessoas, o movimento do comércio, o clima de troca, a espontaneidade e um certo burburinho no ar.

Essas caminhadas eram advindas de uma necessidade de vivência no espaço público, um desejo de cidade como local de lazer, brincadeira e permanência. Local onde se tem contato com o outro, com o diferente, onde também se amadurece e se aprende. Passei a perceber que cada trajeto me afetava. Escolher um caminho era como a externalização de uma paisagem interna e um reflexo de um estado de humor. Cada rua tem um fluxo, um ritmo e uma atmosfera própria, como um personagem. Ou, como diria João do Rio:

Oh! sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem história, ruas tão velhas que bastam para contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, spleenéticas, snobs, ruas aristocráticas, amorosas, ruas covardes que ficam sem pinga de sangue... (Rio, 2008, p. 34)

Somente em 2013, já no *Coletivo Na Rego*, a partir dos primeiros processos de deriva, cartografias afetivas e jogos de composição com o tempo e a arquitetura urbana, consegui conectar a criação teatral com aquela sensação de quando andava e brincava de explorar as ruas do centro. Desse modo, a vivência com o coletivo despertou interesse e vivacidade que foram essenciais para entender minha trajetória como artista e pesquisadora.

Partindo das experiências que tive na rua, pude perceber que o trabalho artístico colocado em fricção com o espaço público pode gerar no artista (atriz, ator, atuante da cena, *performer*, dançarinas e dançarinos) uma abertura maior à performatividade e ao jogo, devido à sua relação com o inesperado. O fato do artista criador estar fora de um ambiente controlado e totalmente desenvolvido para receber o acontecimento provoca em quem o executa a busca por um estado permanente de jogo e composição, pois “a rua [...] enquanto lugar de indeterminações, é também fundamental aos impulsos de criatividade pelo jogo” (Sodré, 2019, p. 148).

O trabalho artístico cênico deslocado para o espaço público permite uma relação de maior horizontalidade com o público, que tem liberdade para ir e vir, acompanhar apenas um pedaço da obra, intervir. Traz a possibilidade de estabelecer diálogo com pessoas que talvez não fossem a um acontecimento artístico em um espaço fechado e institucional, logo,

O artista que se propõe a criar e se inserir na teia urbana dos espaços públicos da cidade é então uma figura errante, aquele que ativa experiências físico-sensoriais com o espaço construído propondo novas formas de percepção e de relação. Mais do que espaço em si, interessa ao artista errante as relações constituídas na dinâmica cotidiana, atravessando com ações estéticas as ordens vigentes, os comportamentos normalizados e denotando as ausências e potências da vida pública. O que se instaura e contamina os transeuntes, é um estado de corpo errante, uma forma de apreensão que se relaciona a um saber subjetivo, lúdico e amoroso. São táticas desviatórias que furam a lógica das estratégias (macropoder) e escapam ao controle disciplinar. (Cruz, 2021, p. 201)

Outro ponto a ser ressaltado é a relação de composição visual com a arquitetura dos espaços urbanos. Todos os elementos presentes no espaço, como arquitetura, sons, relações territoriais preestabelecidas, passam, mesmo que não intencionalmente, a fazer parte de uma dramaturgia da obra, criando uma fricção com a norma estabelecida e sua colagem com o cotidiano.

Existe ainda uma diferença de qualidade no que diz respeito à relação do grupo que se propõe a compartilhar uma ação como essa. Há uma escuta e um cuidado ainda maiores nesse contexto, uma relação de bando que precisa ganhar aquele espaço, pois na rua o lugar para o fazer artístico não se encontra totalmente acordado. Afinal, quando se trata de realizar performance na rua, não sabemos como o público irá reagir, não há o pacto velado dos teatros, ou mesmo os pactos explícitos dos ambientes institucionais, logo, todo tipo de manifestação e interpretação pode vir à tona. Em último grau há também a polícia ou outros aparelhos repressores do estado burguês, sempre dispostos a manter a ordem e o fluxo normativo dos espaços. Ou seja, a ação das artes do corpo na rua com frequência propõe novos fluxos e modos de estar na cidade. Ao se desenvolver uma atividade que não é comum para aquele espaço, gera-se um estranhamento, uma quebra da letargia, desperta a provocação de que os fluxos podem ser diferentes de como sempre estão organizados, criando possibilidade para imaginar novas organizações de cidade.

Coconstitutivas uma da outra, poderiam dança (ou ação política imaterial) e cidade (fazer legislativo-arquitetônico material) encontrar-se e renovar-se numa nova política do chão, numa coreopolítica nova em que se possa agir algo mais do que o espetáculo fútil de uma frenética e eterna agitação urbana, espetáculo esse que não é mais do que uma cansativa performance sem fim de uma espécie de passividade hiperativa, poluente e violenta que faz o urbano se representar ao mundo como avatar do contemporâneo? Podem a dança e a cidade refazer o espaço de circulação numa coreopolítica que afirme um movimento para uma outra vida, mais alegre, potente, humanizada e menos reprodutora de uma cinética insuportavelmente cansativa, se bem que agitada e com certeza espetacular? Responder positivamente a essas perguntas significa imaginar a possibilidade de construir tangíveis (prédios, ruas, vias de circulação e leis) e de agir intangíveis (danças, política), de acordo com uma coreopolítica do chão urbano, uma que atente aos acidentados terrenos da pólis e suas histórias. (Lepecki, 2011, p. 49)

Logo, as práticas de utilização do espaço público para além daquelas predeterminadas podem ser vistas como um perigo à ordem estabelecida.

Errar tanto no sentido de vagar, vagabundear, quanto no da própria efetivação do erro – de caminho, de itinerário, de planejamento. Através dos diferentes trabalhos, imagens (fotos, filmes, cartografias), músicas ou escritos desses artistas, ou seja, através de suas narrativas errantes, é possível apreender o espaço urbano de outra forma, partindo do princípio de que os errantes questionam o planejamento e a construção dos espaços urbanos de forma crítica. O simples ato de errar pela cidade pode assim se

tornar uma crítica ao urbanismo como disciplina prática de intervenção nas cidades. Essa crítica pode ser vista em diferentes formatos, através de diferentes narrativas urbanas artísticas — literárias, etnográficas, fotográficas, cinematográficas, musicais, cartográficas etc. — realizadas pelos errantes a partir de suas experiências de errar pela cidade. (Jacques, 2012, p. 23)

Assim, a possibilidade de se criar uma fenda na realidade, propor críticas, deboches, imagens absurdas ou devaneios poéticos que interrompam o fluxo normativo das cidades (em geral pensado para a produção massiva e a exploração da força de trabalho) são os objetivos que busco levar para outras experiências artístico-pedagógicas, ainda que ocorram momentaneamente em pequenas suspensões temporais.

Avalio que essas reflexões foram disparadas por um movimento mais amplo que estava acontecendo durante o período em que me formei na graduação e iniciei os trabalhos na rua. Durante a década de 2010, a ocupação do espaço público nas grandes cidades do mundo passou por debates significativos, que refletem questões sociais, políticas e econômicas. Alguns dos expoentes desses processos a nível mundial foram a Primavera Árabe⁷ e o Occupy Wall Street⁸, que ocorreram logo no começo da década e influenciaram a juventude e a classe trabalhadora em diversas partes do globo. Muitas cidades viram um aumento nas demandas por acessibilidade, mobilidade e espaços públicos inclusivos, com grupos lutando contra a gentrificação e em favor da preservação de comunidades. Pautas como democratização do transporte, uso de ciclofaixas, facilidade de locomoção, direito à moradia, revitalização de praças e a constituição de cidades mais sustentáveis e acessíveis com espaços de convivência que estimulassem o convívio comunitário faziam parte da agenda de debates e reivindicações do começo da década.

⁷ Primavera Árabe é a forma como ficou conhecido o conjunto de protestos realizados em países árabes do Norte da África e do Oriente Médio a partir de dezembro de 2010 contra regimes autoritários e por melhorias na qualidade de vida da população. As manifestações tiveram início na Tunísia e, com o auxílio das redes sociais, rapidamente tomaram conta das ruas de outras nações, como Egito, Líbia, Síria, Iêmen, Bahrein e Marrocos, com reivindicações que refletiam a conjuntura política e socioeconômica de cada território.

⁸ Occupy Wall Street, conhecido pela sigla OWS, é um movimento de protesto contra a desigualdade econômica e social, a ganância, a corrupção e a indevida influência das empresas — sobretudo do setor financeiro — no governo dos Estados Unidos, que gerou uma série de ações de ocupação de praças e espaços públicos por um setor da juventude, ecoando em outras cidades e inspirando protestos semelhantes globalmente.

Nas cidades brasileiras, também foi possível observar as repercussões desse movimento. Em São Paulo, por exemplo, esse período foi marcado por uma crescente mobilização de movimentos sociais e pela luta por direitos à cidade, com destaque para ocupações de áreas urbanas por frentes de luta por moradia, manifestações populares e a revitalização de espaços como praças e parques. Um dos expoentes nesse sentido foram as jornadas de junho de 2013, inicialmente coordenadas pelo Movimento Passe Livre, que mobilizou milhares de pessoas contra o aumento da tarifa de transporte, levando a uma reflexão mais ampla sobre o uso e a gestão do espaço urbano. As manifestações não só questionaram políticas públicas, mas também reivindicaram o direito à cidade, à mobilidade e à inclusão social. Esses movimentos indicaram uma busca por uma cidade mais democrática e acessível, destacando a importância do espaço público como um lugar de encontro e expressão social.

Foi uma década de importante formação cultural, estética e política para a geração de jovens daquele período. Um setor importante da juventude passou a tomar as ruas das grandes cidades brasileiras. Ir para a rua de maneira organizada, em blocos, como parte de organizações políticas, entidades estudantis e coletivos também pode provocar uma experiência performática de coletividade. Há nessas manifestações de rua uma organização de setores e atribuições de tarefas, como: grupos responsáveis por fazer a panfletagem e conversar com transeuntes; aqueles que compõem e agitam palavras de ordem; comissão de segurança (encarregada de proteger o bloco político em caso de algum evento que possa colocar a integridade física dos presentes em risco e alertar sobre qualquer tumulto ou repressão policial que o bloco possa sofrer). É um estado de atenção, de difusão do discurso pronto para comunicar e atingir o maior número de pessoas possível. Uma corporeidade engajada e disponível para o confronto, para a fuga ou para a resistência. Também uma preocupação com o conjunto de indivíduos que compõem o bloco, no que concerne ao seu cuidado ou proteção.

São Paulo, sempre conhecida como a cidade que não para, do trabalho, da produtividade e dos grandes deslocamentos urbanos, também via uma juventude e setores da classe trabalhadora e artística com crescente desejo de levar suas pautas políticas e culturais para o âmbito do debate público.

Essa “rua” tão temida pelo universo da produção é o espaço de proximidade entre vida cotidiana e produção simbólica, lugar de uma atmosfera emocional ou afetiva – éthos, costumam dizer os antropólogos – que institui canais especialíssimos, não linguísticos, de comunicação. O território torna-se continente de uma densidade simbólica, assimilável não pela racionalidade conceitual, mas sinestesicamente com corpo e espírito integrados numa atenção participante. Nesse contexto, muitas vezes o indivíduo não participa diretamente de um grupo criativo, mas ainda assim é atravessado por suas irradiações de sentido, sua força, podendo ser também induzido a mesma impulsão de jogo. (Sodré, 2019, p. 162)

Ou seja, havia um desejo dos corpos de se colocarem de maneira viva, combativa e festiva, um grito de que não deveriam estar restritos ao trabalho e ao maçante deslocamento. O corpo sempre cansado, apático e produtivo ansiava por expansão. Todos esses movimentos também reverberaram na maneira como um setor da população passou a lidar com o espaço público: como um espaço em disputa que deve servir aos interesses da sociedade como um local de exercício da experiência comum.

Na área cultural, tivemos uma pluralidade de produções artísticas que se propunham a dialogar com os territórios da cidade. No âmbito teatral, mais especificamente, muitas dessas ações puderam ocorrer graças a um aumento de editais públicos que fomentaram esse tipo de experiências, tendo como principal expoente a Lei de Fomento ao Teatro da Cidade de São Paulo, resultado de uma intensa mobilização dos artistas da cidade desde o início dos anos 2000, como o movimento Arte contra a Barbárie.⁹

Desse movimento se intensificou, na cidade de São Paulo, ao longo dos anos 2000, o movimento de teatro de grupo. Um movimento de coletivos de teatro que tinham por característica a relação com o espaço, o diálogo com o território, a luta por fomentos públicos que pudessem garantir a sobrevivência desses grupos e a manutenção de sua sede, e, com isso, desenvolver uma produção autoral e uma pesquisa continuada no fazer teatral, assim como a possibilidade de apresentações gratuitas ou com preço popular e diversas ações de contrapartida para a comunidade.¹⁰

⁹ O movimento Arte contra a Barbárie foi organizado em São Paulo por grupos teatrais inconformados com os obscuros critérios de seleção para a obtenção de recursos provenientes da Lei Rouanet (devido ao seu gerenciamento privado, embora sejam recursos públicos) e que não objetivavam manter-se através da mercantilização de sua produção.

¹⁰ Para saber mais sobre o movimento de teatro de grupo na cidade de São Paulo e sua relação com a cidade, ver Mate (2012). Disponível em: <https://www.ia.unesp.br/Home/teatrosemcortinas/05.tdg.0003.-o-teatro-de-grupo-na-cidade-de-sao-paulo-mate.pdf>.

Esse modo de pensar e fazer arte influenciou totalmente meu processo formativo durante a Licenciatura em Arte-Teatro. De modo que era impossível pensar o fazer teatral dissociado de uma relação espacial, ocorresse ele na rua ou em outros espaços. Um dos responsáveis por esse viés do trabalho era o Prof. Dr. Alexandre Mate, com pesquisa sobre o teatro de grupo na cidade de São Paulo, com o qual tive contato durante a graduação.

Tratava-se de um modo de fazer e pensar teatro vinculado a um pensamento político, um ideal de transformação social e, sobretudo, a um diálogo com a rua, com os territórios e locais onde os grupos estavam inseridos. A utilização de espaços considerados “alternativos” também era uma marca desse modo de fazer, em que sedes e locais diversos eram adaptados para que o teatro tivesse alcance e pluralidade.

Inserido, muitas vezes em comunidades distantes, a totalidade dos grupos de teatro, tenta abordar questões sociais de seu cotidiano, em perspectiva dita atoral e processo colaborativo, e, em muitos casos, sem desprezar os textos consagrados. [...] O teatro paulistano, decorrência de diversas e articuladas conquistas [...] tem desenvolvido uma práxis social em que as questões histórico-sociais, as éticas, as estéticas imbricam-se, sobretudo no sentido de intervir na pólis de algum modo. (Mate, 2012, p. 10)

Como vimos, as discussões de direito à cidade ganharam níveis políticos, econômicos, culturais e festivos. Assim, uma das consequências dessa série de movimentos foi a retomada de uma ocupação de blocos de carnavais de rua de modo mais consistentes na cidade. A retomada dos blocos de Carnaval de rua em São Paulo e em grandes cidades como Belo Horizonte e Porto Alegre pode ser compreendida como um importante movimento cultural que, além de resgatar tradições populares, serviu como um espaço de resistência política e social. Em um contexto marcado por crescente desigualdade e um aprofundamento das crises urbana e política, esses blocos emergiram não apenas como festas, mas como formas de contestação e afirmação da identidade coletiva.

As epistemologias do Sul entendem a alegria, o júbilo, a celebração e a festa como expressões de força vital exigida pelas lutas contra a opressão. São também afirmações de dignidade por parte daqueles que constantemente sofrem indignidades sem conta em sociedades injustas como aquela em que vivemos. O caráter performativo de muitos dos conhecimentos que se ancoram nas ecologias de saberes reforça a

negociação, ou mesmo a subversão, da realidade, o que é necessário para que a luta continue. (Santos, 2022, p. 143)

Também era uma forma de crítica à elitização do Carnaval, que havia anos se concentrava nos desfiles das escolas de samba, que se tornavam cada vez mais caros e inacessíveis para a maioria da população. Além disso, a ocupação dos espaços públicos pelos blocos desafiava as tentativas de privatização e controle das ruas. Ao reivindicar o direito de brincar nas ruas, os foliões também reafirmaram a necessidade de um espaço urbano que fosse inclusivo e democrático, onde todos pudessem se sentir pertencentes.

2.2 A FESTA

No ano de 2016, muito influenciada pelo contexto explicitado até aqui, pude vivenciar o Carnaval em Recife e Olinda (PE). Foi a primeira vez que participei de festividades carnavalescas fora do âmbito de São Paulo e percebi uma grande diferença em relação ao que havia presenciado até então. Logo na chegada senti que as duas cidades e seu entorno se preparavam para receber esse acontecimento, com um forte trânsito de turistas que chegavam para o feriado, vindos de outros estados do Brasil e de outros países. Toda a estrutura e fluxo da cidade também passaram a se transformar para se adequar às necessidades da festa. Inclusive o Estado se prepara e organiza a cidade em prol disso, uma vez que se trata de um marco turístico economicamente relevante para essa região, que movimenta muito o fluxo de pessoas e o comércio. Essa sensação foi reforçada pela conversa com moradores que afirmaram que esse momento era uma espécie de ápice da vivência em Recife e Olinda, que se preparam durante todo o ano para o Carnaval.

Logo na abertura do evento, na sexta-feira, ao presenciar um show de Naná Vasconcelos no “Recife Antigo”, centro da cidade, fiquei completamente emocionada e tomada pelo acontecimento. Todos ali pareciam compactuar com o início de um espetáculo de intensa magnitude, cúmplices e parte de algo maior do que nós mesmos. Ao longo dos dias, me encantou a pluralidade de manifestações que aconteciam concomitantemente e bem próximas umas das outras. Eu me recordo de

dar uma volta por um quarteirão de Olinda e me deparar no curto espaço de meia hora com um bloco de frevo, de boi, um forró, maracatu, um show de Alceu Valença improvisado de sua varanda, um bloco de marchinhas tradicionais e um samba na porta de pessoas que alugaram uma casa.

Figura 10 – Primeiro dia no Carnaval de Recife



Fonte: elaborada pela autora, 2016.

O engajamento dos foliões começa no verbo. Lá se diz “brincar carnaval”, diferente de como chamamos no Sudeste: “pular carnaval”. Descobri, então, que brincar carnaval, ironicamente, é coisa séria. Havia uma pluralidade de fantasias, com um forte caráter autoral, que pareciam ter exigido um trabalho prévio de confecção, produção e elaboração. Além disso, era possível que a partir delas houvesse interação, jogos e diálogos cênicos espontâneos entre os foliões, surgindo do genuíno desejo de brincadeira e encontro.

Sobre esse tema, Muniz Sodré traz uma análise sobre as brincadeiras que surgem do ato de fantasiar-se:

O jogo mimético é, assim, um forte indutor de representações em que se espelha uma cultura voltada para a elaboração de uma nova identidade grupal através de um contra investimento pulsional, energético no espaço social. A vivência de papéis diferentes, possibilitada por criações dramáticas apoiadas na dança e na música, é apenas um dos casos em que a ilusão se impõe como uma via de acesso ao real e à identidade de grupo. Mas é um caso expressivo, porque nele a dança e a música aparecem como transformadoras. Por quê? Porque se apresentam como uma enunciação, expondo o “lugar e a energia do sujeito”. Mostrando o real como um conjunto multifacetado de implicações e ressonâncias. Tudo isso é capaz de suscitar comunhão e júbilo coletivos, que geram sentimentos de triunfo e dignidade para o oprimido. (Sodré, 2019, p. 129)

Pude compreender na prática que ali estava uma manifestação de algo que aparentava uma alegria desenfreada de um povo que sofre, é explorado e oprimido ao longo de todo o ano, e possui alguns dias de liberdade para se colocar no mundo, celebrações de vida e festa ainda com episódios de violência ou, até mesmo, certa melancolia.

Ao mesmo tempo que as festas de rua trazem esse momento de liberdade, também comportam uma pluralidade de convivências e negociações espaciais que geram conflitos e fricções. Pude presenciar episódios de violência física e verbal entre foliões alcoolizados, episódios pontuais de discriminação vinculados a sexualidade e gênero, roubos e furtos, momentos de preconceitos existentes em nossa sociedade e de uma cultura de violência e desigualdade social a qual somos cotidianamente submetidos. Por ser um momento de exaltação, no qual as emoções estão à flor da pele, as multidões também devolvem muitos aspectos daquilo que a estrutura social nos impõe e é comum ver que esse frenesi também gera episódios de dor e lamento.

Por ser instauradora de ordenamentos sociais, essa sociabilidade festiva comportava aspectos violentos, tipificados nos sangrentos encontros entre os grupos rivais. A violência (que existia, aliás desde a época do Entrudo carnavalesco) fazia-se também presente nos grupos conhecidos como “malandros” e “capoeiras” ou então, “desordeiros”, que desfilavam nos dias de Carnaval. Como se vê, os fluxos socializantes implicam heterogeneidade étnico-cultural, mas também pluralidade de afetos (amor, ódio, desejo), constitutiva da territorialização. (Sodré, 2019, p. 140)

Essa questão, presente na vivência urbana ao longo de todo o ano, é muito utilizada por um setor conservador da população que gostaria de criminalizar ou desmoralizar a festa no âmbito público. Também é um argumento de um setor da burguesia que têm interesses econômicos na privatização de tudo aquilo que ainda

é público, e a festividade não passa ilesa disso. É importante olhar para essas questões para não termos uma perspectiva romantizada sobre o Carnaval, ao mesmo tempo é importante manter uma postura crítica sobre as reais condições estruturais que fomentam esses episódios que não correspondem à totalidade do acontecimento.

Tudo isso acaba gerando uma corporeidade coletiva bastante específica. A exigência de uma disposição e disponibilidade corporal que a vivência desses cinco ou seis dias de intensa folia demanda. Acompanhar um bloco de frevo subindo uma ladeira íngreme, por exemplo, não é uma tarefa simples e exige entrega, senso rítmico, joelhos fortalecidos e profunda presença de espírito. Algo que se torna possível graças a um contágio de alegria coletiva, a presença de uma musicalidade executada com rigor e profissionalismo, o sentimento de pertencimento a algo maior que as vivências coletivas carregam e a sua consequente sensação de resistência.

Esse estado de alegria coletiva dialoga com o que Muniz Sodré chama de *álacre*:

Álacre é, por exemplo, o instante em que o indivíduo, abrindo-se sinestesticamente às coisas do mundo – o sol que nasce, a água corrente, o ritmo dos seres –, abole o fluxo do tempo cronológico, deixando seu corpo libertar-se de qualquer gravidade, para experimentar a sensação do presente. O real não emerge da temporalidade abstrata criada pelo valor que rege o mundo do trabalho capitalista (guiado pela expectativa de um gozo futuro). O real surge, ao contrário, de um tempo próprio, diferente do cronológico, como na celebração festiva. No aqui e agora do mundo sente-se, por instantes, a presença do real, isto é, da singularidade das coisas. Álacre é igualmente o momento do clímax do jogo (a exemplo de uma festa, quando as almas ganham autonomia em face das agruras físicas e mentais), quando o escravo deixa temporariamente de ser objeto passivo, estático, para anunciar-se como “extático” – um ser aberto ao movimento e à força. O êxtase implica sair de si ao encontro de um outro que se apresenta no fulgor de um instante, mas com força de harmonia integradora, por trazer consigo a Arché. Há, assim, algo de permanente ou eterno nessa aparição do presente [...] A alacridade é essa aceitação do presente (o eterno retorno da vida), é aprovação livre (sem justificativa de representação) da vida. (Sodré, 2019, p. 149-150)

No Brasil, a festa se mostra como importante ato de resistência, apesar do árduo trabalho, da exploração do sistema em que vivemos, da história de violência, colonialismo e opressão presentes desde a constituição desse território, e a vivência nos blocos gera essa sensação de suspensão temporal e de máxima presença no momento vivido. A trabalhadora e o trabalhador como senhores do seu tempo,

podendo utilizar-se do seu corpo e da sua energia como um recurso com retorno para si próprios: aí está o caráter resistente e de levante do Carnaval.

Em um mundo organizado para que haja pouco tempo, disposição física e ambientes de lazer para a classe trabalhadora, existem esses momentos de contravenção da norma, que geram uma sensação de sublevação temporal, êxtase e frenesi. O folião é colocado como um participante ativo da festa. O Carnaval, no contexto da rua, com suas manifestações de caráter orgânico e espontâneo, traz dimensões que ultrapassam o Carnaval institucionalizado. Transita com a ordem do imponderável, improvável, e carrega um forte debate sobre o uso das ruas, instâncias de afronta à ordem carnavalesca instituída.

A manutenção dos costumes festivos, como parte de um aspecto cultural, sempre foi resistência tanto para os povos originários que aqui estavam e sofreram com o processo de invasão de seus territórios, quanto para os povos que foram trazidos forçosamente do continente africano e subjugados à dominação exercida através da colonização. As manifestações afro-brasileiras e indígenas sempre sofreram com a proibição do poder público vigente, tendo como os exemplos mais citados a capoeira e o samba. Carregar suas músicas, danças, histórias e cosmogonia das festividades do além-mar era também uma maneira de não enlouquecer e resistir a todo tipo de violência experienciada desde a saída de seu local de origem.

Lélia Gonzalez (2024), em *Festas populares do Brasil*, afirma que

A formação cultural brasileira se fez a partir de um modelo que poderíamos chamar de eurocatólico. Por isso mesmo, nossas festas populares se realizam no espaço simbólico estabelecido por esse modelo: as festas gerais como Natal, Carnaval, São João e Aleluia, inscrevem-se no calendário fixado pela Igreja [...] Todavia, ao analisarmos mais de perto, verificamos uma espécie de ruptura dos limites impostos pelo modelo dominante. A intervenção de formas de outros modelos cruciais – africanos e indígenas – torna-se crucial para a dinâmica das festas brasileiras. (Gonzalez, 2024, p. 45-46)

A partir da análise desse trecho é possível perceber que as culturas afro diaspóricas e indígenas, com o violento processo de colonização e tentativas de apagamento cultural, tiveram que se reinventar a partir de um calendário de festas a princípio vinculadas às tradições europeias e católicas, mas que, ao longo do tempo,

trouxeram seus elementos musicais, danças, mitologias, instrumentos (como o tambor, por exemplo), a fim de ressignificar e reinventar tais tradições à sua maneira. Em um contexto de brutalidade e imposição, encontraram nas festividades uma forma de manter viva a sua tradição, sua cultura e seu modo de vida. As festas populares no Brasil carregam então, de acordo com a defesa de Lélia Gonzalez (2024), a importância de organizar os modos de vida das populações que sofreram processo de domínio pelo sistema colonial.

As festas ressignificam os modos de vida que foram perdidos pelo processo da diáspora. Sobre o Carnaval especificamente, Gonzalez inicia apresentando que “quando observamos o modo de apresentação dos festejos carnavalescos, constatamos que sua forma predominante são os cortejos, os séquitos, as procissões” (2024, p. 49). Um exemplo importante de como podemos identificar essas características presentes nos festejos de Carnaval é a partir da análise da obra de Leda Maria Martins (2022), que, em entrevista, nos apresenta a relação entre a organização social dos povos relacionados ao tronco linguístico Banto com as manifestações populares afro-brasileiras e sua prática de cortejo:

[...] De certa forma todo o território brasileiro e das Américas é civilizado pelos Banto. Banto são povos de rua. Toda essa apropriação e ocupação dos espaços pela população negra, desde que ela é aqui aportada, quando nós vemos essa nova apropriação dessas novas espacialidades, na verdade não tem nada novo para nós isso. Nós estamos refazendo as trilhas que nossos antepassados já fizeram. E isso é fundante, constituinte dos povos Banto. Povo Banto é povo de rua, é povo de cortejo. Todas as manifestações culturais Banto têm algum elemento que se dá nos espaços abertos e ali é por onde transita o conhecimento e ali é por onde transita a transformação da língua. [...] não à toa as repressões se dão com muita violência nos espaços públicos. Os espaços públicos são os lugares de ocupação na contramão do que queria o colonizador. [...] e é nesse trânsito de rua, neste trânsito da constituição dessas espacialidades que se plantam também esses conhecimentos. Por isso é importante pensar na temporalidade, mas também na espacialidade. (Livreria Megafauna, 2022)¹¹

Esse caráter móvel e deambulante de algumas manifestações afro-brasileiras, que Lélia Gonzalez (2024) e Leda Maria Martins (2022) nos apresentam como uma sabedoria ancestral dos povos afro diaspóricos de origem Banto, está muito explícito no Carnaval pernambucano, marcado pela intensa presença de manifestações como

¹¹ Fala realizada no lançamento do livro *Performances do tempo espiralar* na Livreria Megafauna. Para ver mais acesse: <https://youtu.be/s5fd0pMtxPc?si=hOvk9qexhl1afzxS>.

maracatu, frevo e caboclinhos. Isso gera nas multidões acostumadas a brincar carnaval em Pernambuco uma ginga carregada de intimidade com o trânsito pelas ruas, que facilita as negociações de ocupação do espaço e uma inteligência espacial, essencial às corralidades. Estou usando esse termo com um sentido de sabedoria corporal acumulada, fruto da experiência coletiva, nesse caso de uma região que tem uma forte tradição de brincar o Carnaval de rua e uma relação de proximidade com uma pluralidade de manifestações de origem africana e indígena, o que torna a experiência do Carnaval de rua pernambucano muito mais fluida do que, por exemplo, a experiência na cidade de São Paulo, onde a folia urbana teve outros processos e desafios ao longo da história da metrópole. No que concerne à corporeidade coletiva, notam-se uma inteligência de uso dos espaços, uma relação de intimidade com a rua, uma irreverência e um modo de se portar em multidão, mesmo diante dos imprevistos e imprevisibilidades que uma festividade desse porte carrega.

Isso demonstra que, ao estudar um acontecimento como o Carnaval, estamos falando também da importância da ocupação dos espaços públicos, da relação que as cidades desenvolvem com esses espaços, de projetos políticos, de disputa de poder e narrativa e da própria rua.

Alguns aspectos relevantes vivenciados ao longo dos dias que experienciei em Olinda foram: estado de presença, jogos miméticos, anseio de fantasiar-se e brincar de tornar-se outro, exercício de alteridade, proposição de brincadeiras interativas, disponibilidade corporal, sensação de dilatação temporal, escuta ao corpo coletivo, deslocamento em massa e composição espacial. Elementos que pude presenciar e observar como latentes nos festejos de maneira espontânea e que são aspectos trabalhados e almejados nos projetos que desenvolvia com intervenção e *performance* urbana.

Anos depois, tanto em 2022 quanto em 2023, já com a pesquisa em curso, pude vivenciar o Carnaval do Rio de Janeiro e, no que concerne a tradição dos blocos de rua, consegui sentir também uma intimidade maior dos foliões que tomaram as ruas, fruto de uma cidade que mantém um histórico mais concreto com a festividade e tradição maior de uso e ocupação desses espaços.

Um aspecto que me chamou muita atenção nessas experiências foi a relação com o Carnaval das escolas de samba, que ainda não havia vivenciado. A cidade do

Rio de Janeiro, de modo geral, se envolve bastante com os desfiles das escolas de samba e a apuração é acompanhada com o mesmo envolvimento que vemos relacionado aos campeonatos de futebol. Acredito que essa relação se justifica pela forte e declarada presença dos povos africanos como elemento de formação cultural da cidade. Esse é um aspecto que vem sendo cada vez mais difundido pelas escolas de samba de um modo geral, sobretudo as do Rio de Janeiro, que vêm exaltando em suas temáticas de samba-enredo elementos da cultura africana. Por exemplo, no ano de 2025, a Mangueira lançou um documentário-manifesto, a partir de seu samba-enredo, chamado “O Rio é Banto”. Logo, tem acontecido nas escolas de samba um forte processo de retomada e valorização da cultura negra como base da formação cultural brasileira.

Durante essa viagem ao Rio de Janeiro, em 2022, também foi a primeira vez que acompanhei um desfile no Sambódromo. Fiquei totalmente emocionada com a grandiosidade, beleza e força do espetáculo das escolas de samba; me pareceu algo positivamente absurdo e fantástico, que só poderia ter surgido nesse território. Uma ação de exaltação à vida e alegria que surge em resposta ao processo de violência e apartamento, que fundou a nossa sociedade. Sobre esse aspecto, gostaria de fazer um paralelo entre o pensamento de Luís Simas (2023) e Lélia Gonzalez (2024) com o discurso de Gabriel García Márquez, autor de *Cem anos de solidão*, ao ganhar o prêmio Nobel, em 1982. Ao longo do texto, ele defende como o realismo fantástico, escola literária que teve grande destaque em produções latino-americanas, está intimamente relacionado com o processo absurdo de opressão e violência que fundou o continente latino-americano:

Eu me atrevo a pensar essa realidade descomunal [...] Uma realidade que não é a do papel, mas que vive conosco e determina cada instante de nossas incontáveis mortes cotidianas, e que sustenta um manancial de criação insaciável, pleno de desdita beleza, e do qual este colombiano errante e nostálgico não passa de uma cifra assinalada pela sorte. Poetas e mendigos, músicos e profetas, guerreiros e malandros, todos nós, criaturas daquela realidade desaforada, tivemos que pedir muito pouco à imaginação, porque para nós o maior desafio foi a insuficiência dos recursos convencionais para tornar a nossa vida acreditável. Este é, amigos, o nó da nossa solidão. (Márquez, 1982, p. 15)

Ao me deparar com a grandiosidade dos desfiles das escolas de samba na primeira noite que fui à Sapucaí, os ecos da fala de García Márquez pairavam em

minha mente. Acredito, particularmente, que a força das festas e manifestações populares no Brasil tenha a mesma relação com a literatura fantástica no restante da América Latina: uma resposta de beleza ao horror. Com essas experiências de viagem, concretizou-se uma consciência sobre a relação entre os elementos da *performance* e intervenção urbana e as festas públicas e manifestações populares afro-brasileiras. Percebi que havia ali, então, algo próximo às razões que me fizeram escolher o fazer teatral: o trabalho com *performance* e a disputa poética do espaço público. E essa experiência me provocou em um sentido de buscar esses elementos e sensações vivenciadas fisicamente em outros trabalhos artísticos e pedagógicos. Iniciei uma busca por dispositivos, dentro do meu repertório, que poderiam recriar os estados da festa e seus elementos, e também proporcionar, dentro de uma sala de ensaio ou ambiente pedagógico, experiências de criação que dialoguem com as vivências coletivas no espaço urbano.

3 CORPO COLETIVO NA ESCOLA

Educamos para transformar o que já sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixar de sermos o que somos, para ser outra coisa além do que viemos sendo. (Larrosa, 2022, p. 5)

Partindo das possibilidades de criação presentes nas relações do fazer artístico no espaço urbano e movida pela corporeidade presente nas festas populares, desloco essas experiências para o ambiente escolar. Para isso, nesta pesquisa, propus na escola um percurso de trabalho para pensar os corpos de bando e os elementos presentes na festa. Como a escola onde atuei tem uma relação intrínseca ao bairro em que se situa, farei uma breve apresentação dessas relações e posteriormente uma incursão nas experiências que conduzi durante as aulas.

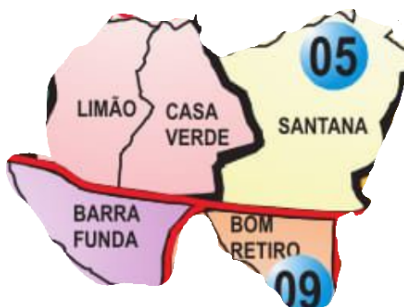
3.1 O BAIRRO DA CASA VERDE E A EMEF ANGELINA MAFFEI VITA

Iniciei meu trabalho na rede municipal de educação da prefeitura de São Paulo no dia 1º de abril de 2024. A escolha da escola ocorreu, a princípio, por proximidade de minha residência. Após a aprovação em concurso, o professor deveria fazer uma lista de escolas do seu interesse em um sistema on-line, e as escolhas seriam distribuídas utilizando a classificação no concurso como critério de desempate no caso de haver mais de um docente interessado na mesma vaga. Nesse período, estava morando em Santana, bairro da Zona Norte de São Paulo, de mudança para Barra Funda, localizado na Zona Oeste. Assim, a escola EMEF Angelina Maffei Vita era a mais próxima, localizada exatamente no meio dos dois endereços, no bairro Parque Peruche.

Para minha surpresa, ao jogar o nome da escola no Google, as primeiras imagens que apareceram eram referentes a uma ação de blocos de Carnaval em cortejo, realizados com os estudantes, professores e familiares pelas ruas do bairro. Logo depois, descobri que se tratava de uma escola que tinha em seu projeto político-pedagógico o Carnaval como cerne. Uma de suas ações anuais é o

Concurso de Blocos de Carnaval, no qual cada turma do ensino fundamental II escolhe um nome, desenvolve um estandarte, monta um samba-enredo e faz uma apresentação. Um grupo de jurados, pessoas convidadas de fora da escola, avalia cada turma e a partir disso se monta um *ranking* com as notas – processo similar a uma competição de escolas de samba. Após essa ação, os estandartes ficam expostos no pátio durante todo o ano. Senti que ali minha pesquisa, que já estava em curso desde que era professora da rede municipal de Caieiras, seria bem acolhida. A escola também contava com o projeto de *Baterias e Fanfarras*, um de seus projetos extracurriculares mais fortes, que surgiu por demanda dos estudantes que tinham experiência nas baterias das escolas de samba do bairro.

Figura 11 – Recorte para os bairros de Santana, Casa Verde e Barra Funda



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano – SMDU / Departamento de Produção e Análise de Informação – DEINFO, s.d.

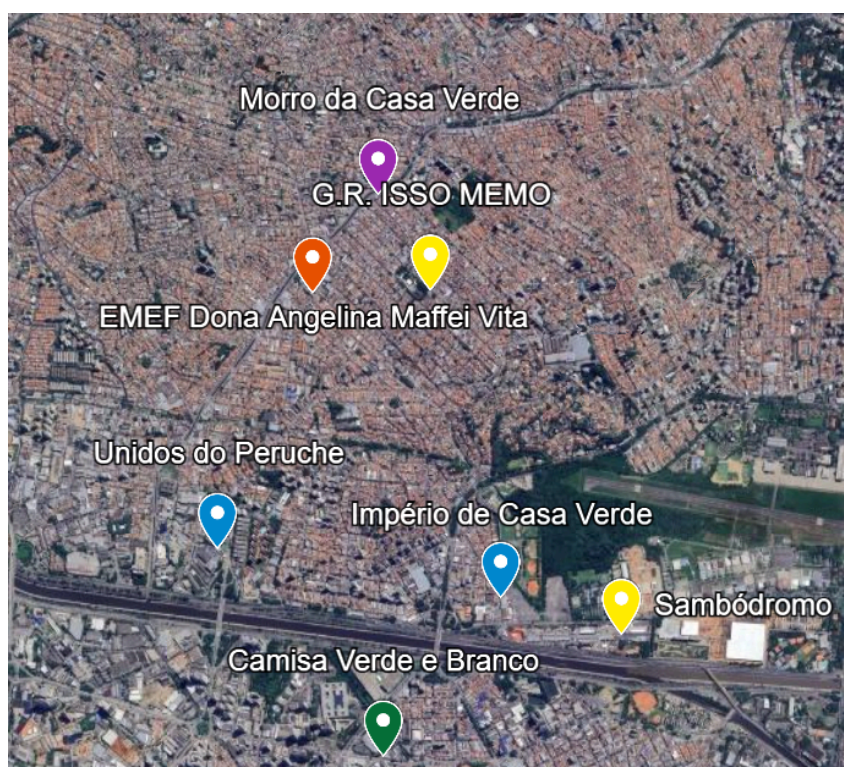
Esse bairro, o Parque Peruche, subdistrito da Casa Verde, por anos esteve entre meus caminhos de trajeto para a graduação. Morava em Santana e realizava a graduação na Barra Funda. Entre esses dois bairros estão a Casa Verde e o Parque Peruche, e os observava com frequência pelas ruas que eram parte do itinerário dos ônibus. Muitas vezes ouvi sobre as escolas de samba e terreiros do Parque Peruche, embora tivesse tido poucas oportunidades de conhecê-los pessoalmente.

Ao chegar na escola, comecei a entender melhor sobre sua relação com o território em que está inserida:

A partir da década de 1930, e mais intensamente a partir de 1940 e 1950, quando ocorre a desagregação dos três territórios negros da cidade (Bixiga, Barra Funda e Baixada do Glicério) devido à especulação imobiliária, a população negra muda-se para a região da Casa Verde, que passa a constituir, segundo o sociólogo e morador deste território, Tadeu Kaçula “A pequena África paulistana”. Segundo Kaçula, à primeira vista, a Casa Verde pode parecer um bairro com poucas atividades culturais e artísticas. Há

poucos equipamentos públicos de cultura e lazer, não há salas de cinema ou teatro. [...] é justamente a sociabilidade negra que ao longo de mais de seis décadas produz na Casa Verde um vibrante caldo cultural importantíssimo para seus moradores e para toda a cidade. (KAÇULA, 2020, p.14) Para este autor, uma característica marcante da Casa Verde é a relação intrínseca com manifestações culturais relacionadas ao samba e ao Carnaval, além das religiões de matrizes africanas. Este aspecto importantíssimo da identidade do bairro não pode ser ignorado na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma unidade escolar como a nossa. (PPP, 2024, s.p.)

Figura 12 – Localização da escola e territórios do samba em seu entorno



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Cheguei logo após o concurso de bloquinhos, que havia ocorrido em março, e o que chamou minha atenção logo no primeiro dia foram os estandartes, confeccionados para o cortejo do início do ano letivo e que depois ficam expostos no pátio até o próximo ano. Isso demonstra a importância e a valorização do Carnaval dentro desse espaço, que moverá todo o percurso realizado nas oficinas de dança que são a base prática da pesquisa e que serão descritos a seguir.

Figuras 13, 14 e 15 – Fotos do primeiro dia na escola: estandarte exposto no pátio e espaços externos – bosque e quadras abertas



Fonte: elaboradas pela autora, 2024.

3.2 O PROJETO DE DANÇA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Há, na rede municipal de educação de São Paulo, o Projeto Mais Educação¹², ao qual professores podem submeter projetos extracurriculares a serem desenvolvidos no contraturno das aulas para uma média de vinte estudantes, com uma possibilidade de tempo e uso do espaço mais flexível se comparada às aulas que são parte da grade curricular convencional. Trata-se de um projeto que visa ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e possibilita que os

¹² Para saber mais, ver:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/ista-de-programas/mais-educacao>.

professores da grade regular possam desenvolver atividades no contraturno das aulas como um complemento da formação dos alunos.

Eu ministraria as aulas de artes no período da tarde, para o ensino fundamental I. Nesse período, as crianças têm apenas uma aula de artes de quarenta e cinco minutos por semana. São cerca de trinta estudantes por turma para uma professora, cada um deles com expectativas e necessidades variadas sobre o que desenvolver nas aulas de artes, que podem abordar todas as linguagens artísticas. Julguei que, havendo a possibilidade de criar um projeto extracurricular, conseguiria desenvolver melhor o trabalho prático da pesquisa e abri uma turma de aulas que chamei de “Dança Contemporânea Brasileira”, voltada para estudantes dos quartos e quintos anos do ensino fundamental. Os encontros ocorreram duas vezes por semana com duração de uma hora e meia. E aconteceram, intencionalmente, nos mesmos dias e horários do projeto de bateria, com o qual eu almejava uma parceria.

Coincidentemente, no dia 13 de maio¹³ de 2024 dei início às aulas de “Dança Contemporânea Brasileira”, com encontros regulares às segundas e quartas-feiras entre às 12:00 e às 13:30 horas, totalizando três horas de encontros semanais. As crianças poderiam se inscrever ao longo do ano e houve uma certa rotatividade nos encontros: muitos estudantes se inscreveram, foram a algumas aulas e depois acabaram não retornando ou só permaneceram por um tempo; alguns só tinham disponibilidade para ir em um dos dias da semana. Todo mês abríamos novas inscrições e novas crianças entravam no projeto. Porém, apesar dessa rotatividade, conseguimos manter uma média de quinze crianças frequentando os encontros ao longo do ano. Ao todo, cerca de quarenta e cinco estudantes passaram pelo projeto.

O primeiro desafio ao iniciar um projeto como esse sendo uma nova professora na escola foi estabelecer vínculo com os estudantes e manter seu interesse e frequência nas aulas. Passei a divulgar o novo projeto e me apresentar em todas as turmas de quartos e quintos anos (total de seis turmas na escola). Três quartos e três quintos anos (4a, 4b e 4c e 5a, 5b, 5c). Entre eles, eu só não ministrei aulas para uma turma (5b), pois estava atribuída dentro do bloco de aulas de outra

¹³ No dia 13 de maio se comemora a Abolição da Escravatura no Brasil. É uma data que tem ganhado destaque e vem sendo reivindicada por ativistas, instituições e coletivos vinculados ao movimento negro, a fim de se ressaltar o protagonismo da população negra nesse processo, que durante todo o período escravagista resistiu e se mobilizou contra sua condição. Esse movimento de reapropriação da data ocorre em detrimento à narrativa dominante, que por anos se concentrou na exaltação da figura da Princesa Isabel.

professora. Todas as outras turmas eu passei a conhecer durante as aulas regulares de artes. Por sorte havia um interesse prévio por parte dos estudantes em participar de atividades artísticas e corporais. As turmas com maior fama de “agitadas” ou “bagunceiras” são as que tiveram mais crianças vinculadas às aulas de dança. Percebi que isso ocorre, pois, muitas vezes, essas turmas ou estudantes são aqueles e aquelas que também têm mais disposição ao trabalho corporal e desejo de se expressar criativamente, demonstrando dificuldade de se enquadrar nas normas e regras de uso dos espaços da escola.

No começo, as segundas e quartas-feiras eram os dias em que eu ia mais apreensiva para a escola, temendo que as crianças com seus instintos aflorados percebessem minha insegurança, por estar ainda tateando como desenvolveria esse processo. Aos poucos fomos nos conhecendo e desenvolvendo intimidade e confiança. Eles e elas já estavam muito familiarizados entre si e com o ambiente escolar, logo, a estrangeira naquele território era eu. As aulas aconteceram a cada dia em um novo espaço, pois eu também estava testando as possibilidades de estrutura da escola, sondando como a gestão, coordenação e funcionários lidavam com as proposições das aulas e se apresentavam ou não confiança em meu trabalho. Gradualmente, foi possível se apropriar desse ambiente. As interações entre as estruturas hierárquicas normalmente ocorrem de maneira muito política no contexto escolar e as liberdades para uso dos materiais e espaços sempre são fatores subjetivos baseados em relações que precisam ser construídas.

A primeira etapa do processo, que ocorreu entre maio e a primeira semana de julho, contou com quatorze encontros presenciais. Nos fundos da escola há um espaço com árvores, redário, tablado, uma parte com chão de terra, outra com piso de cimento e uma pia. Um espaço múltiplo que é chamado de bosque. Em um primeiro momento, esse foi o espaço escolhido para as experiências do projeto. Havia um misto de sol e sombra e um barulho de tambores ao fundo, advindos do projeto de bateria, enquanto nos reuníamos. Na falta de um espaço específico para as aulas de artes, esse foi o espaço que adotei para as minhas práticas.

No primeiro encontro, levei algumas esteiras disponíveis na sala de materiais e as organizei de modo que pudéssemos sentar e deitar em roda e fazer alguns exercícios de alongamento e mobilidade. Tratava-se de uma aula diagnóstica e com isso pude perceber um pouco do repertório corporal dos estudantes, seu nível

de relação com o espaço e como lidavam com as proposições de uma aula fora da grade regular voltada ao estudo do corpo.

Figura 16 – Primeiro dia de oficina no bosque



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Iniciamos deitados nas esteiras com alguns exercícios de relaxamento, observação do espaço e alongamento. Logo depois, partimos para uma roda de apresentação em que cada um deveria se apresentar com um gesto que seria repetido por todo o grupo. Ao fim, desenvolvemos uma partitura unindo os gestos de todos os estudantes, levando em consideração a paisagem sonora dos tambores, que tocavam ao fundo. A seguir, nos espalhamos pelo espaço, nos dividimos em duplas e realizamos o *Jogo do espelho*: cada participante deveria espelhar o movimento do outro e depois invertemos quem era o proponente. Então, jogamos *Siga o mestre*: voltamos ao grupo geral e fizemos uma fila em que cada um dos participantes poderia coordenar o deslocamento e a movimentação do bando pelo espaço, através da proposição de movimentos, que deveriam ser repetidos pelos colegas. Depois fizemos uma roda de jongo, na qual apresentei e contextualizei um pouco da manifestação popular, e brincamos em duplas.

Finalizamos o primeiro dia com uma roda de conversa sobre a aula. Muitos estudantes afirmaram que gostaram do primeiro momento, sentiram-se bem e relaxados. Também houve estudantes que se engajaram menos nessa etapa e pareciam mais dispersos ou sonolentos. Os jogos de mimetização corporal (*Jogo do espelho* e *Siga o mestre*) funcionaram melhor quando o exercício se tornou coletivo,

pois era difícil orientar e acompanhar o trabalho de todas as duplas. Cada uma possuía um ritmo e repertório próprio, assim como um nível de comprometimento com as regras do jogo. Sobre o jongo, parte considerável do grupo afirmou já ter tido contato com a manifestação em vivências na própria escola. Mesmo entre os estudantes que afirmaram ter tido seu primeiro contato na aula, houve um interesse em aprender os passos básicos, diferentemente do que encontrei em algumas escolas da Rede Municipal de Caieiras. Isso demonstra como, de fato, o conjunto do trabalho desenvolvido pelo Currículo da Rede e colocado em prática pela equipe escolar traz resultado nas aulas: um Projeto Político-Pedagógico que se propõe antirracista traz um reflexo nos estudantes, que têm uma maior abertura e respeito pelas culturas afro-brasileira e indígena.

Naquele dia, pude ter um diagnóstico de como poderíamos caminhar juntos nesse percurso, quais eram as expectativas e desejos dos alunos com relação às aulas de dança e quais desafios iria encontrar. Primeiro, em relação ao espaço: embora as aulas no espaço externo tivessem um aspecto agradável, ficavam dispersas, pois havia outros projetos acontecendo simultaneamente (como futebol e grafite) e, nesse horário (de saída de um turno e entrada de outro), havia uma circulação de estudantes pela escola que eventualmente intervenham, para conversar com os colegas que estavam participando da aula. O som dos tambores da bateria, que eu intencionalmente busquei, por vezes ecoava de maneira atravessada às propostas e, em conjunto com outros estímulos, ficavam dispersos.

Também havia uma expectativa forte sobre as aulas de dança acontecerem de um modo mais convencional: com caixas de som, alunos enfileirados e uma proposta coreográfica pronta que vem por parte da professora, que coordena e ensina movimentos mirabolantes. Perceber a frustração de alguns estudantes com esse formato por vezes me deixava um pouco insegura, pois não sou uma profissional formada especificamente na linguagem da dança, tampouco tinha experiência como coreógrafa, mas sim uma vivência de estudos corporais que vem da linguagem do teatro e da *performance*. De todo modo, não fazia parte de meu interesse cumprir com essa expectativa, ou seja, ministrar aulas de dança coreografadas e estruturadas dentro da lógica descrita. Por muito tempo, ao longo da pesquisa, pensei que o mais acertado seria chamar as aulas de “oficinas de *performance*”, porém essa linguagem ainda não é tão próxima do repertório dos estudantes e de seus familiares, que precisam autorizar a participação no projeto.

Mesmo para a comunidade escolar, a expressão “aulas de dança contemporânea brasileira” foi o termo mais próximo que consegui cunhar para explicar de forma sucinta e direta o que eu ansiava desenvolver naquele espaço.

Uma perspectiva de avaliação que o Currículo da Cidade¹⁴ traz e que me auxilia a planejar e replanejar as aulas é a de avaliação diagnóstica, cumulativa e formativa.

Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino.

[...] No que se refere aos tipos de função avaliativa, acreditamos na avaliação formativa que possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento. Para que esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes. Além disso, utilizamos a avaliação diagnóstica para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de cumulativa. O quadro abaixo traz uma síntese das três. (São Paulo, 2019, p. 53-54)

Figura 17 – Quadro sobre tipos de avaliação

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS			
Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

Fonte: São Paulo, 2019, p. 54

¹⁴ Documento elaborado especificamente para a rede municipal de educação de São Paulo, tendo como base a BNCC e adequado às especificidades do município.

Tendo em vista esse procedimento avaliativo e partindo desse momento inicial e diagnóstico, fui elaborando a sequência de encontros que tivemos nas aulas entre maio e julho (período de férias), que foram se estruturando a partir dos eixos que serão apresentados nos próximos subcapítulos.

3.2.1 Manifestações e brincadeiras populares

O trabalho com algumas manifestações populares era bom para o momento de chegada. Algumas brincadeiras envolvem dinâmicas de apresentação, estimulam percepções rítmicas, jogos com palmas, propõem uma estrutura de roda e são bons dispositivos para estabelecer um espaço de início de trabalho. São potentes para convidar mesmo as pessoas mais tímidas a entrarem na roda e experimentar a brincadeira coletiva. Através do riso, do estado de jogo, do convite ao próximo para participar, a possibilidade de ir em duplas ou comigo, tudo isso ajuda a criar um ambiente mais agradável e disponível para as práticas corporais.

Um exemplo dessa dinâmica que as crianças gostaram muito e que repetimos no início de alguns encontros é a *Olaria do povo*, música tradicional em algumas regiões do Brasil e que remete aos locais destinados à produção de objetos feitos em argila ou barro, as olarias. Em roda, aquele que irá conduzir a brincadeira (professor, familiar, criança...) inicia elegendo alguém para ficar no centro enquanto todos cantam a canção. Na parte em que se diz “ele desce como um vaso velho e quebrado e sobe como um vaso novo”, quem está no meio da roda se abaixa e levanta seguindo a música e fazendo gestos engraçados. Ao terminar a canção, outra criança é escolhida e assim por diante.

A *Maria* vai ter que entrar na olaria do povo
 A *Maria* vai ter que entrar na olaria do povo
 Ela desce como vaso velho e quebrado
 E sobe como um vaso novo
 Ela desce como vaso velho e quebrado
 E sobe como um vaso novo
 A *Paula* vai ter que entrar... (Canção popular de autoria desconhecida)

Além dessas brincadeiras, entre as manifestações utilizadas, o trabalho com o jongo foi o que mais se destacou. Tivemos uma breve contextualização histórica e apresentei sua importância e influência para a constituição do samba paulista, seu caráter de resistência para a população negra no interior dos estados do Sudeste,

sobretudo, São Paulo e Rio de Janeiro. A partir de algumas músicas, que eu cantava e eles repetiam, desenvolvemos uma roda, e o contato com a manifestação passou a servir como uma forma de introduzir as crianças que chegavam na oficina ao trabalho que estávamos desenvolvendo. Em quase todos os encontros algum estudante pedia para revisarmos os passos. As crianças que já estavam participando havia algum tempo introduziam os passos básicos e a dinâmica de jogo para os recém-chegados.

Achei interessante esse movimento, que surgiu de maneira espontânea e que se assemelha muito ao modo como as danças populares são passadas entre as gerações: alguém com mais domínio acaba ensinando e dançando junto com alguém que está aprendendo e, com o tempo, esses movimentos vão se constituindo de maneira orgânica em cada corpo. Eu iniciei meu contato com o jongo nas aulas de cultura popular da Licenciatura na UNESP, com o Prof. Dr. Alberto Ikeda, de Etnomusicologia, e a Prof.^a Dra. Marianna Monteiro, de Cultura Popular. Também tive contato em outros lugares em que trabalhei, estudei ou mesmo em festas populares que passei a frequentar. De modo que já se tratava de um movimento mais íntimo e orgânico para mim e, mesmo assim, a princípio, tive dificuldade de ensiná-lo para as crianças. Tinha que pensar em como decupar o movimento e mesmo recorrer a vídeos na internet de outros educadores, para pensar metodologias pedagógicas.

Para muitos pesquisadores, o jongo é um dos ancestrais do samba. De origem banto, foi criado pelos negros escravizados que labutavam nas fazendas de café e cana-de-açúcar e, posteriormente, se implantou e se firmou também em morros e favelas. É conhecido como caxambu, corimá e tambu ou tambor – ou, ainda, batuque. Iniciado em volta de uma fogueira, a preta mais velha puxa a cerimônia, saudando os três tambores e os ancestrais. Puxa o primeiro canto, respondido pelo grupo, e inicia a dança. [...] Pelos cantares, os jongos satirizavam os senhores das fazendas, passavam recados, notícias, desafios, protestos e planos de fuga. [...] Batucando, cantando e batendo palmas, os corpos dançantes descalços imprimem uma rítmica vibrante e sincopada. Como acontece no tambor de crioula, as coreografias das rodas são espiraladas, as giras são anti-horário e as umbigadas são frequentes. (Gonzalez, 2024, p. 151)

Essa dança causava um estado de alegria nas aulas. Acredito que o aspecto de dançar em dupla, cruzando e sincronizando o tempo dos movimentos, intercalando com giros e pulos, trazia uma sensação de liberdade. Não se pode esquecer que também é uma manifestação de resistência contra o processo escravagista e de sociabilidade e vivificação da população negra em um período

marcado por profundos ataques a sua existência e seu modo de viver. Inclusive um dos cantos tradicionais, *Cangoma me chamou*, que cantamos durante as aulas, traz essa ideia:

Tava durumindo, Cangoma me chamou
Tava durumindo, Cangoma me chamou
Disse: levanta povo, cativo já acabou
Disse: levanta povo, cativo já acabou
Disse: levanta povo, cativo já acabou (Canção popular de autoria desconhecida)

Acredito que os estudantes conseguiram apreender essa intenção de libertação e resistência presente na dança do jongo e que isso de alguma maneira dialogava com seus anseios de expansão corporal.

3.2.2 Desfiles de escola de samba

No processo de escrita desta pesquisa, ter que lidar tantas vezes com o termo “escola” e depois com “escola de samba” foi algo que me causou certa dificuldade para explicar de qual “escola” estava falando. Tal repetição me levou a pensar sobre a origem do termo no samba. Recorri a Nei Lopes e Luiz Antonio Simas (2023), em seu *Dicionário da história social do samba*, que traz no início do verbete “Escola de samba”, a seguinte descrição:

Espécie de sociedade musical e recreativa que participa dos desfiles de carnaval, cantando e dançando a modalidade de samba tipificada como samba de enredo, apoiada por cenografia. A denominação parece ecoar o epíteto do rancho carnavalesco Ameno Resedá (1907-1943), chamado, no seu auge, de “rancho-escola”, e que forneceu o modelo em que se inspiraram as primeiras escolas de samba em suas apresentações. Outra hipótese é a levantada pelo radialista, pesquisador e cantor Almirante, segundo o qual o termo teria sido adotado por conta da popularização do “tiro de guerra”, modalidade de prestação do serviço militar que, em exercícios públicos, por volta de 1916, teria trazido para as ruas o brado de comando “Escola, sentido!”. O sambista Ismael Silva, por sua vez, reivindicava a autoria da expressão. Inspirado na escola de formação de normalistas outrora existente no bairro do Estácio, Ismael teria dado a denominação de “escola de samba” à agremiação “Deixa Falar”. (Lopes; Simas, 2023, p. 116)

Embora não haja necessariamente uma relação direta entre as escolas e o termo “escola de samba”, é perceptível como esta última se trata de um espaço de formação, manutenção e passagem de conhecimentos ancestrais.

Nas aulas, iniciamos fazendo um levantamento geral sobre a proximidade de cada um dos estudantes sobre o tema: fomos ao laboratório de informática e nos dividimos em grupos para pesquisar e compartilhar um pouco de nosso interesse, conhecimento e vivência com as escolas de samba. A princípio, deixei os estudantes livres para trazerem referências gerais, de qualquer escola, tanto de São Paulo, quanto do Rio de Janeiro. Todos tiveram um tempo para desenvolver as pesquisas de modo individual ou em pequenos grupos nos computadores e depois realizamos a partilha com a turma inteira, através de projeções no telão da sala.

Assim, pude perceber que uma parte considerável dos alunos integrava as escolas de samba do bairro, tanto na bateria quanto na ala das crianças. Também pareciam bastante íntimos desse universo por conta da vivência familiar e da comunidade. Surgiram vários relatos sobre pais, tios, primos, vizinhos e pessoas do convívio próximo intimamente vinculados sobretudo às escolas Império de Casa Verde, Parque Peruche, Morro de Casa Verde e Camisa Verde e Branco.

Ao mostrarem vídeos de desfiles e ensaios em que eles próprios ou pessoas próximas apareciam, fomos delimitando naturalmente um recorte de pesquisa sobre as escolas de samba vizinhas ao território em que a unidade escolar está inserida. Devido à faixa etária dos estudantes (nove a dez anos), também focamos no estudo de desfiles recentes, entre 2022 e 2024, pois eram aqueles com que eles tinham uma relação de proximidade e memória.

O trabalho com o samba enquanto dança, semelhante ao que ocorreu com o jongo, também deu-se de uma maneira bastante orgânica, com crianças que tinham maior contato e vivência com a linguagem ensinando e estimulando outras mais tímidas ou com menor intimidade com o ritmo. Novamente, eu me atentei diante da dificuldade inicial em decupar os passos do samba para poder ensinar as crianças que tinham menos contato ou maior dificuldade com os passos.

Minha família materna vive nos bairros da Zona Norte de São Paulo e tem um contato muito forte com o samba. Era muito comum, desde pequena, ver rodas de samba improvisadas no quintal da minha avó durante as festas de família, onde todos dançavam, sobretudo as mulheres. Minhas tias iam ensinando a mim e as minhas primas, enquanto dançavam. Eu me lembro que aprendi a sambar, desde muito pequena, ficando atrás de minha mãe e minhas tias, e tentando imitar o que elas faziam. Também aprendi fazendo pequenas rodas de crianças com as minhas primas e buscando trocar dicas e passos com elas, criando coreografias e

decorando as músicas. Logo, era ainda mais difícil conseguir decupar essa “coreografia” do samba, uma corporeidade que não foi aprendida de forma racional ou consciente, mas que foi se moldando ao meu corpo e influenciando a constituição do meu repertório gestual de maneira orgânica.

Para ensinar tal “coreografia”, fui atrás de imagens e sensações que pudessem chegar ao resultado do samba e passava orientações como: desenhar círculos no chão com a ponta dos pés, deixar os joelhos semiflexionados, soltar o quadril, deixar que se mova a partir dos comandos dos pés, deixar as mãos soltas e os ombros como pontos de equilíbrio e graça em oposição aos pés e quadris, sorrir e se mover como se estivesse muito feliz. Sobre as relações corpóreas do samba, trago novamente Muniz Sodré (1998), dessa vez em seu livro *Samba, o dono do corpo*:

O corpo exigido pela síncopa do samba é aquele mesmo que a escravidão procurava violentar e reprimir culturalmente na história brasileira: o corpo do negro. Sua integração com a música, através da dança, já era evidente no Quilombo dos Palmares: Dispostas previamente as sentinelas, prolongam suas danças até o meio da noite com tanto estrépito batem no solo, que de longe pode ser ouvido. E já era bem visível a coreografia do samba: Por via de regra, aos lados da rude orquestra, dispõem-se em círculo os dançarinos que, cantando e batendo palmas, formam o coro e o acompanhamento. No centro do círculo, sai por turnos a dançar cada um dos circunstantes. E este, ao terminar sua parte, por simples aceno ou violento encontrão, convida outros a substituí-lo. Por vezes, toda a roda toma parte do bailado, um atrás do outro, a fio, acompanhando o compasso da música em contorções cadenciadas dos braços e dos corpos.

O “encontrão”, dado geralmente com o umbigo (semba em dialeto angolano) mas também com a perna, serviria para caracterizar esse rito de dança e batuque, e mais tarde dar-lhe um nome genérico: samba. Nos quilombos, nos engenhos, nas plantações, nas cidades, havia samba onde estava o negro, como uma inequívoca demonstração de resistência ao imperativo social (escravagista) de redução do corpo negro a uma máquina produtiva e como uma afirmação de continuidade do universo cultural africano. (Sodré, 1998, p. 11-12)

Tal qual o jongo, que, provavelmente nesse período descrito por Sodré (1998), era ainda mais próximo do samba, pode-se notar que, mais do que um rigor coreográfico ou passos estritamente delimitados, trata-se de uma dança que busca estado de presença, carrega histórico de resistência, ganha sentido a partir da vivência coletiva, do canto conjunto e da relação percussiva, seja através de palmas seja através de instrumentos. Esses são alguns dos aspectos que eu buscava ressaltar em conjunto com a aproximação da dança samba. Eu me sentia como uma professora provocadora que trazia elementos para cada um poder trilhar seu próprio

caminho de experimentação e descoberta no corpo, enquanto buscavam seu modo de sambar.

Outro objetivo que foi se construindo logo no início foi o aprofundamento no estudo do trabalho coreográfico das comissões de frente dos desfiles como referência corporal e nutrição estética do processo. Isso ocorreu por considerar um dos pontos mais marcantes dos desfiles do ponto de vista coreográfico. Conseguimos ver alguns vídeos de desfiles juntos e eu, individualmente, também analisei alguns para extrair ideias e elementos que pudessem alimentar meu planejamento.

As primeiras comissões de frente surgiram com a velha guarda das escolas inaugurando o desfile como sinal de força e proteção (Manzini, 2012; 2022). Ao longo do tempo, essa comissão passou a contar com o trabalho de coreógrafos e figurinistas que pensam em fantasias e movimentos que sintetizem a história que será apresentada pelo enredo. Tratam-se de movimentos marcantes que serão repetidos por toda a avenida e as fantasias devem potencializar esse processo. Desse modo, Artes Visuais e Dança trabalham juntos em prol da beleza do espetáculo. Por isso, a confecção dos figurinos deve levar em consideração o movimento que os bailarinos farão na avenida. Ao mesmo tempo, esse processo de espetacularização das comissões de frente em detrimento da tradição de se entrar exaltando as figuras importantes e lendárias da escola de samba passa por críticas de defensores desse legado. Essa crítica avança em outros aspectos e alas do desfile, como a escolha de personalidades famosas e midiáticas para ocupar locais de destaque, desfavorecendo pessoas da comunidade. Como muitas crianças desfilam em escolas de samba que estão no grupo de acesso, eu percebi, através de seus relatos, que elas ainda possuem relação de proximidade e horizontalidade com essas escolas, e não se mostram tão rendidas ao sistema de espetacularização e midiaticização do Carnaval.

Há o caso de uma estudante específica de nove anos que é porta-bandeira de uma bateria com presença marcante no bairro e que trouxe para as aulas importantes contribuições sobre os passos e funções dessa figura dentro do contexto do desfile. Ela relata que dedica grande parte do seu tempo às atividades vinculadas a esse grupo e ao ensaio na ala de crianças de outras escolas, como a

Gaviões da Fiel¹⁵ e a Camisa Verde e Branco.¹⁶ É perceptível sua alegria e comoção ao mostrar os vídeos em que aparece vestida de porta-bandeira e dançando em sua escola. Logo, a partir da experiência dessa estudante, que já traz esse repertório, também começamos a estudar a figura e os movimentos da porta-bandeira e ela se tornou uma referência para nós.

A dança da porta-bandeira, que empunha com elegância o pavilhão da agremiação, é plena de giros, criando ventos, tal qual orixá Oiá lansã, com o objetivo único de fazer a bandeira de sua agremiação manter-se aberta no ar. A dança do mestre-sala, repleta de pernadas oriundas da capoeira e da tiririca paulista, das tranças e cruzos riscados dos pontos da macumba, corteja e guarda o pavilhão. Desloca-se em espirais, tão delineadas quanto as da concha okotô, sempre em torno do pavilhão. (Manzini, 2022a, p. 125)

Ao observá-la dançando, plena, girando com ímpeto e graça, a princípio sem o pavilhão, já é possível notar a força que essa figura representa, e começamos a pensar como integrá-la ao trabalho que estávamos desenvolvendo.

3.2.3 Estruturas corporais

Em alguns aquecimentos corporais também iniciamos um trabalho sobre a importância da consciência das estruturas fisiológicas, como ossos e articulações, e de como o corpo era o nosso campo de investigação para a pesquisa e que deveria ser tratado com respeito e cuidado. Desenvolvemos um encontro de estudo e interação com um esqueleto disponível no laboratório de ciências, que, com autorização da gestão e auxílio do inspetor, movemos para uma sala de aula regular, com carteiras afastadas, e fizemos uma aula de percepção das estruturas ósseas do corpo. Analisamos o esqueleto visualmente e sentimos a estrutura em nosso próprio corpo de maneira tátil, para trazer materialidade a essa percepção. Depois, exploramos alguns movimentos ressaltando a conscientização. Para registro e fixação do que vivenciamos sinestesicamente, nos dividimos em grupos e distribuímos grandes pedaços de papel *kraft*. Um estudante deveria se deitar sobre o papel e os colegas realizavam o contorno do corpo. Depois fizemos registros de

¹⁵ Fundada em 1975 com forte relação com o clube de futebol Corinthians e sua torcida organizada, sua quadra fica no bairro Bom Retiro, São Paulo (SP).

¹⁶ Uma das escolas mais tradicionais de São Paulo (SP), fundada em 1953, atualmente sua quadra fica no bairro da Barra Funda, na mesma cidade.

observação tanto da estrutura óssea quanto das sensações de movimento que tínhamos em cada parte de nosso corpo. Compartilhamos os registros dos grupos entre todos.

Figura 18 – Aula com esqueleto e registro



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Um dos encontros foi iniciado com aquecimentos de automassagem e estímulo dos músculos e articulações, fizemos rodas de massagem em grupo e toques para ativar a percepção corporal dessas estruturas. Em todos esses momentos, o cuidado e o respeito entre os colegas sempre foram prezados e ressaltados por mim e, de fato, compreendidos entre os estudantes, que demonstraram empatia com as experiências corporais de cada integrante do grupo. Por exemplo, sempre indicava que antes do toque no corpo do colega era necessário pedir licença e respeitar qualquer limite e desconforto que ele pudesse expressar. Nunca tivemos nenhum tipo de problema em relação a isso. Esse aspecto foi algo que me surpreendeu positivamente, pois se diferenciou de vivências que havia experimentado no ambiente escolar quando era estudante.

Acredito que a maneira como busquei conduzir o assunto auxiliou nesse processo, assim como as mediações constantes sobre o cuidado e o respeito que devemos ter ao lidar com nosso próprio corpo e com o corpo dos colegas. Tanto que desrespeito às interações coletivas ou comentários e apontamentos. Também observo, desde o início de minha docência em escola pública, que essa geração de

crianças, que tem quase vinte anos de distância da minha, traz alguns entendimentos vinculados às relações de corpo, gênero e sexualidade mais progressistas do que a minha geração, fruto de um avanço social e coletivo que tivemos nas últimas décadas nesses debates. Também percebo, em diálogo com professores que ministram aulas para uma faixa etária um pouco mais velha, entre doze e quinze anos, que a reprodução de preconceitos relacionados a esses temas começam a surgir com mais fervor junto com a adolescência.

No geral, o grupo se mostrou aberto a trocar experiências, ensinar movimentos e auxiliar todos a caminharem em conjunto. Assim como também a compreensão de que deveríamos nos tratar com respeito e cuidado. O autocuidado e a consciência das próprias potências e fragilidades também eram para mim um objetivo pedagógico do ensino de dança no contexto escolar.

3.2.4 Elementos básicos do movimento: níveis espaciais e a velocidade do tempo

A partir desse processo senti a necessidade de trazer alguns exercícios que abordassem os elementos básicos do movimento, como o trabalho com velocidades e níveis – princípios da dança moderna educativa de Rudolf Laban¹⁷ (1879-1958), com os quais tive contato durante minha formação e trabalho com teatro em diversos momentos. Muitas vezes o trabalho de Laban é utilizado como formação e treinamento para o trabalho corporal da atriz e do ator. Como faziam parte do meu repertório de exploração corporal e pareciam necessários ao trabalho que estávamos construindo, decidi trazer esses princípios para nossos encontros.

Algumas inquietações sobre “quando iríamos começar a dançar” (como se a dança fosse estruturada e permeada apenas a partir da elaboração de uma coreografia e necessariamente realizada com acompanhamento musical) surgiram e, nessa etapa do processo, passei a utilizar partituras corporais como ferramentas pedagógicas de registros do encontro. Ao final de um dia em que tivéssemos nos debruçado com improvisações sobre o uso de níveis espaciais, por exemplo, reservava um momento de criação livre em grupos, nos quais as crianças poderiam desenvolver movimentos que trabalhassem com os aspectos da dança levantados.

¹⁷ Rudolf Laban foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, intérprete inglês de origem austro-húngara considerado o maior teórico da dança do século XX e o “pai da dança-teatro”.

Figura 19 – Explorando níveis e deslocamentos



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Em alguns desses processos utilizamos elementos e objetos, como cadeiras, colchonetes e bambolês, para auxiliar na percepção espacial e linguagem corporal. Também exploramos locais diversos, como uma sala de aula adaptada para o trabalho de corpo (com as carteiras dispostas próximas às paredes), o pátio e a quadra. Inicialmente, refletimos juntos sobre os movimentos cotidianos que utilizamos em cada nível. Quando estamos no nível baixo? Em que momentos ficamos deitados? Quando ficamos sentados ou em pé, sobre dois apoios? Em quais situações, sejam de esporte, dança ou atividades extracotidianas, precisamos recorrer a esses diferentes níveis? Para Laban, nível é

a relação de posição espacial que ocorre em duas instâncias: de uma parte do corpo em relação à articulação na qual ocorre o movimento. Por exemplo, um braço pode estar alto, médio ou baixo, em relação à articulação do ombro; do corpo como todo em relação a um objeto, outro(s) corpo(s) ou ao espaço geral. Por exemplo, o corpo do agente está baixo em relação a uma cadeira ou outro agente. (Rengel, 2001, p. 101)

Depois, passamos a utilizar os apoios e retomar o acúmulo do trabalho com as estruturas corporais. Em algumas aulas, eu levei os cartazes que confeccionamos e deixava expostos na sala, para pensar como poderíamos transitar de um nível

para o outro. Dessa forma, sugeri que, em pequenos grupos, os alunos desenvolvessem uma partitura de movimentos que passassem por todos os níveis e, para isso, poderiam utilizar cadeiras e colchonetes.

Figura 20 – Explorando níveis e deslocamento



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

No encontro seguinte, com uma estrutura semelhante, trabalhamos com o tempo e a velocidade. Reconhecemos em nosso cotidiano em que momentos recorremos ao uso de cada velocidade (rápida, moderada, lenta, muito lenta) e como transicionar por elas. Alguns exercícios simples de aquecimento como deitar no chão e levantar em 8, 4 e 2 tempos nos ajudaram a afinar essa percepção temporal. Também nos deslocamos pelo espaço de maneira lenta, moderada ou bem rápida. Para a partitura de finalização desse conteúdo cada grupo poderia escolher uma música de sua preferência para auxiliar na criação.

De acordo com os estudos de movimento de Laban, podemos entender o trabalho com velocidade a partir dos seguintes aspectos:

As qualidades de esforço do fator tempo são sustentada e súbita (sem dúvida, com todas as nuances, como em todos os fatores). Importante ressaltar que se usa também lento e rápido para referir-se a tempo sustentado ou tempo súbito. Laban preferia sustentado e súbito por achar que rápido e lento são termos quantitativos, enquanto sustentado e súbito requerem uma atitude interna de tempo, gerando deste modo, aspectos

qualitativos. O tempo traz ao movimento um aspecto mais intuitivo da personalidade. A tarefa do fator tempo é auxiliar na operacionalidade, isto é, proporciona elementos para execução. A atitude relacionada ao tempo é decisiva, informando sobre o quando do movimento. Em termos de atitudes internas, o treino e domínio das qualidades do fator tempo ajuda, por exemplo, a que os limites não sejam tão rígidos. Auxilia, ainda, na maior mobilidade e tolerância em relação às frustrações; se o agente não tem algo agora, talvez seja possível obtê-lo depois. (Rengel, 2001, p. 78)

Após a abordagem com esses conceitos percebi que o nosso processo deu um salto de qualidade nas propostas de movimentos que os estudantes traziam nas improvisações e em sua percepção de relação corpo-espço. Passaram a explorar mais os níveis e as possibilidades de deslocamento pelo espaço, utilizando cadeiras e elementos presentes na arquitetura da escola para ressaltar o trabalho com níveis, passaram a explorar mais o chão e posturas médias, além de modulações de velocidade.

Ao final desses encontros, as estudantes me pediram para expormos nossas sequências coreográficas na quadra, em um espaço aberto e com maior possibilidade de mobilidade. Percebi que era o momento de explorar outros espaços da escola.

Figura 21 – Partituras corporais na quadra da escola



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

3.2.5 Jogos teatrais

Para começar a pensar no corpo como gerador de discursos, levando em conta sua relação com o espaço e a possibilidade de criar imagens e formas

intencionais com ele, trouxe alguns exercícios a partir do repertório de jogos organizado por Augusto Boal¹⁸ (2012) em seu livro *Jogos para atores e não atores*.

Figura 22 – Jardim das Esculturas



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

O primeiro jogo proposto, inspirado na sequência de jogos desenvolvida por Boal chamada “O escultor toca o modelo” (Boal, 2012, p. 201), chamei de *Jardim das Esculturas*, pois desenvolvemos no bosque: as crianças se dividiram em duplas, uma seria “o escultor” e a outra “a matéria-prima” a ser esculpida. O escultor deveria pensar em uma forma, gesto, sugerir uma figura para o colega, que deveria permanecer imóvel nessa proposição. O escultor também deveria pensar no espaço com o qual essa figura poderia dialogar. Ao final, todos os escultores poderiam contemplar a exposição coletiva. Nesse momento de contemplação, indaguei as crianças sobre possíveis leituras e sentidos que cada imagem trazia, que história ou personagem poderia conter aquela imagem. Augusto Boal (2012) reforça em seu

¹⁸ Augusto Pinto Boal (1931-2009) foi diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro. Fundador do Teatro do Oprimido, que alia o teatro à ação social, suas técnicas e práticas difundiram-se pelo mundo, sendo largamente empregadas por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política e também nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional.

trabalho que a relação do corpo no espaço pode ter leituras políticas e sociais, e busquei trazer percepções e diálogos sobre isso. Depois invertemos as funções e repetimos o exercício.

Busquei aguçar a percepção de que o corpo em diálogo com o espaço é capaz de formar e montar imagens, assim como o desenho, a pintura, a escultura. A percepção de que é possível, junto com os colegas, criar discursos a partir das escolhas de movimento que realizamos com nossos corpos no espaço, assim como através da escrita e da leitura das palavras.

O segundo jogo, inspirado na “Máquina de ritmos” (Boal, 2012, p. 150), foi o que denominei *Máquina do samba*: todos iniciavam sentados, em espaço de plateia, e uma pessoa por vez se colocava no espaço de jogo com um movimento e um som que deveriam ser repetidos como uma peça de engrenagem de uma máquina, inspirados no tema geral “samba”, formando, então, uma máquina do samba. A ideia de máquina vem como uma proposta de composição coletiva, de como encaixar o tempo e o ritmo a partir das proposições de movimento dos colegas. É uma possibilidade de criar movimentos repetidos que encaixem em uma sonoridade de forma individual, mas que componham com o movimento e som do grupo, de forma coletiva. Com isso, a ideia era criar uma percepção de como juntos conseguimos ocupar o espaço com mais potência e somos mais fortes.

Figura 23 – Jogo: A máquina do samba



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Ter como referencial o Teatro do Oprimido – que busca a partir de jogos teatrais desvelar opressões, relações de poder e mecanismos inerentes na estrutura social, e também nos colocar como sujeitos ativos na sociedade – nos ajudou com esse caráter de percepção de potência do trabalho em grupo e de nossa capacidade de modificar o ambiente a partir de nossas construções e escolhas estéticas.

Em outra proposta, sugeri que se dividissem em grupos de acordo com suas afinidades e criassem uma cena congelada no espaço que representasse o início de uma história ou coreografia. Os estudantes que não faziam parte do grupo podiam ver a cena de fora, realizavam uma leitura da imagem e diziam suas impressões sobre o que ela abordava. A partir disso, poderiam decidir como seria a cena final da história, através de indicações verbais e alguns toques que apontassem modificações no posicionamento dos colegas. O desafio final do grupo em cena seria pensar em uma sequência de movimentos que ligasse as duas imagens.

Nessa etapa, estava buscando trazer jogos que pudessem alimentar um possível trabalho de composição, provocar elementos e formas para se pensar em coreografias e possibilidades corporais que fugissem dos repertórios mecânicos da cultura de redes sociais e também realizar um diagnóstico de quais eram as vontades e potenciais de cada estudante. A partir dessa etapa, foi possível aguçar a escuta para o trabalho coletivo, iniciar procedimentos de composição com a arquitetura e a estrutura espacial da escola e estimular a aprendizagem em conjunto através da troca de repertório corporal.

3.2.6 *Viewpoints*: arquitetura e relação espacial

Como finalização daquela etapa das oficinas, decidi trazer um pouco do meu repertório de trabalho de composição do espaço. Iniciamos o encontro com alguns exercícios de escuta e movimentação coletiva inspirados nos *Viewpoints*¹⁹ de Anne Bogart e Tina Landau (2017). As diretoras teatrais Anne Bogart e Tina Landau propõem o treinamento *Viewpoints* como uma filosofia para a formação de *performers*, através de um tipo de construção em grupo e criação de movimento

¹⁹ Série de procedimentos e exercícios de composição estruturados pelas pesquisadoras e artistas estadunidenses Tina Landau e Anne Bogart na década de 1990. São muito utilizados em diversas partes do mundo por atores, *performers* e dançarinos como dispositivos de improvisação que levam em consideração o trabalho coletivo e a relação espacial.

para o palco (Bogart; Landau, 2017). Contudo, nota-se que as autoras não apresentam o treinamento como uma técnica, mas sugerem que os *Viewpoints* agregam princípios que se relacionam e podem auxiliar atores e dançarinos a criar em grupo e a adquirir mais vivacidade e presença cênica.

Em roda, começamos a caminhar um atrás do outro, mantendo o círculo estabelecido. A primeira regra era que eles deveriam andar e parar juntos, ou seja, se um do grupo parasse, todos imediatamente deveriam parar; quando um do grupo voltasse a caminhar, todos o mais rápido possível deveriam caminhar. Não importava de onde viria o comando, o objetivo era treinar a visão periférica e a resposta imediata a qualquer indício de movimento ou pausa.

Depois, seguindo essa mesma lógica, alguns comandos foram adicionados, como: inverter o sentido em que estavam caminhando, bater palmas e pular. Esse exercício de comandos simples, mas de difícil execução, ocorreu com bastante esforço (meu inclusive), pois exigia concentração e percepção muito afinadas.

Muitas vezes é difícil chegar a esse estado em um ambiente como a escola, que é um organismo vivo, barulhento e sempre atravessado por muitos acontecimentos, como pessoas que entram no espaço em que a aula está acontecendo para solicitar algum material ou informação repentinamente, alguma necessidade ou coincidência de uso do espaço que nos força a mudar de lugar no meio da aula, algum material que foi previamente preparado, mas que, por qualquer razão, já não está mais no local ou da maneira previamente organizada, etc. É muito raro conseguir reproduzir nas escolas (ao menos nas que eu frequentei até hoje como docente) a mesma qualidade de entrega e estado de investigação que temos em outros espaços de formação e pesquisa artística, como coletivos artísticos, o ambiente da universidade e mesmo de cursos livres e de educação informal.

A proposta de atividade descrita também demanda insistência para que se entre em um estado de organicidade e escuta para ser executada. E essa qualidade subjetiva de tempo, de conseguir insistir em uma mesma atividade que a princípio parece repetitiva e enfadonha é uma das maiores dificuldades que venho enfrentando em todas as aulas com os estudantes do ensino fundamental I. A dificuldade de permanecer e dar uma chance para que o estado de jogo se estabeleça ou de insistir em uma proposta mais complexa que inicialmente não agrada. A recusa (seja expressa verbalmente, seja através de uma execução pouco engajada e dispersa) vem de maneira quase imediata e, muitas vezes, os

estudantes se negam a fazer determinadas tarefas antes mesmo que eu termine a explicação.

Esses aspectos são levantados com frequência em trocas com meus pares de profissão e em outros setores da sociedade. Acredito que a forma como lidamos com a informação e com as redes sociais afeta com mais intensidade essa geração de crianças, que já nasceram na era dos *smartphones*, *smart TVs*, hiperconexões e que têm cada vez mais dificuldade de se concentrar.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”, o que consegue é que nada lhe aconteça. [...]) O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. (Larrosa, 2022, p. 25-26)

É possível encontrar essas características em nossos estudantes, que cada vez demonstram mais dificuldade com atividades que exijam o exercício da escuta em detrimento da fala ou ação irrefletida. A participação, na maior parte do tempo, é bem-vinda e exaltada em minhas aulas, mas muitas vezes ela ocorre de uma maneira tão rápida que há pouca compreensão do enunciado proposto, se tornando uma participação pouco qualificada, no sentido de realmente dialogar com o tema sugerido, pois não houve tempo de elaboração interna necessária para a compreensão da proposta.

No ambiente das aulas de dança, isso aconteceu com menos intensidade que nas aulas regulares, pelos motivos materiais que envolvem a prática com os projetos já supracitados. Porém, em muitos momentos foi difícil conseguir pausar e elaborar um pensamento em conjunto, sem uma espécie de atropelamento que exigisse um esforço de mediação da minha parte. Embora fizesse um planejamento prévio de cada dia, muitas vezes mudava o que tinha pensado a partir de algo que ocorria durante a oficina ou a partir de propostas que o grupo trazia depois de desenvolver algum exercício. No entanto, conseguir repensar, replanejar e tomar essas decisões

durante a aula muitas vezes aconteciam junto com um atropelo de perguntas e ações dos estudantes. Então essa capacidade de acalmar e mediar os desejos e mesmo de organizar a euforia coletiva foi algo que precisei exercitar.

Repetimos o jogo descrito acima em alguns encontros, porém, com exceção de alguns estudantes, a maioria não conseguiu de fato se entregar à experiência e assumir a proposição. Logo, avalio que enquanto grupo não conseguimos de fato vivenciar o que o aquecimento propunha.

Nesse período do projeto, eu me dispus a levar alguns exercícios de relação com a arquitetura espacial que já havia vivenciado nos coletivos de teatro e intervenção urbana com os quais trabalhei ou em cursos e processos formativos dos quais participei. Essa transposição direta de um exercício executado entre adultos que já tem uma bagagem artística para o contexto com as crianças muitas vezes é arriscada, pois acabo criando uma expectativa de resultado já conhecido de outra situação e a chance de frustração é grande. Uma frustração (mais minha do que dos estudantes) que busco resolver a partir de uma avaliação de como poderia ter direcionado, do que poderia ter proposto e do que poderia ter ouvido deles e delas sobre o que acreditavam que teria funcionado ou não e o porquê. Ao mesmo tempo, esse movimento gera reflexões sobre possíveis adequações pedagógicas para tais exercícios.

Nesse sentido, um aspecto dos *viewpoints* que me interessa e que acredito que tem potência para ser levado para o ambiente escolar é a relação com as formas e desenhos no espaço como elemento que provoca deslocamento e movimento. Regularmente o ensino de conceitos como linhas e pontos ocorre vinculado à criação em artes visuais e vejo aqui uma importante ferramenta para trazer a transposição para a criação corporal. Um exercício que costuma ter adesão é a proposta de aquecimento de correr pelas linhas da quadra, por exemplo. Ou só se deslocar pelas linhas curvas, ou caminhar devagar nas linhas retas e rápido pelas linhas curvas e, assim, sucessivamente, com adequações de comandos que podem surgir de acordo com o envolvimento do grupo. Para aplicar essas propostas é importante sempre trazer escuta afinada, pois os estudantes nos dão retornos sobre seus anseios e propostas de movimento através do corpo o tempo todo. Analisei nosso percurso até aquele momento e percebi que era preciso propor algum exercício em que parássemos e observássemos o espaço que frequentamos todos os dias para compor a partir dele de uma maneira extracotidiana.

Propus no início de um dos encontros que os estudantes parassem para observar o espaço da quadra. Depois pedi para fechar os olhos e descrever tudo o que tinham visto e que se recordavam, ressaltando o que mais havia chamado atenção. Apesar de estarem em pontos de vista próximos, cada criança trouxe elementos distintos em sua descrição, com enfoque e interesse em partes específicas.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço de acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, com uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Larrosa, 2022, p. 29)

Após um momento de contemplação, de elaboração prévia do ambiente no qual estávamos trabalhando, de parar e se propor a de fato contemplá-lo de maneira distinta e então ser afetado por ele, poderíamos almejar viver uma experiência nesse espaço nos moldes defendidos por Larrosa (2022). Foi solicitado que cada pessoa, ao mesmo tempo, se colocasse no espaço da maneira como achasse melhor, e assim apareceram muitas interações com os níveis espaciais, crianças que subiram em estruturas de ferro da quadra ou deitaram no chão.

Figura 24 – Crianças contemplando o espaço das quadras abertas



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Depois, propus que caminhassem pelo espaço em duplas ou trios, escolhidos por afinidade, unidos por um elástico. Cada estudante segurava um elástico de mais ou menos vinte centímetros de comprimento que o ligava ao colega do lado, que também o segurava. Deveriam fazer as negociações coletivamente sobre qual trajeto traçar, como se aproximar ou se distanciar mediados por esse novo dispositivo, que trazia relativa flexibilidade. Trouxe esse recurso físico com o objetivo de materializar o deslocamento em coletivo. Depois, cada dupla ou trio se juntava com outros, criando dois grupos maiores de aproximadamente sete crianças e repetimos o experimento.

Figura 25 – Crianças explorando os espaços da escola unidas por um elástico



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Por fim, compartilhamos nossas experiências de deambulação pelo espaço, que inclui a quadra, o bosque e a quadra externa, todos locais próximos entre si. Isso demonstrou para o grupo de modo prático as principais descobertas de deslocamento. Em seguida, fizemos uma roda de conversa sobre quais dispositivos de negociação cada grupo criou para lidar com o comando.

Um grupo, por exemplo, que ainda tinha uma relação de figura de autoridade comigo, criou uma regra específica, de sempre estar o mais longe possível “da professora”, que andava entre os grupos dando suporte à exploração. Criaram um jogo de fuga, como se eu fosse um elemento que pudesse de alguma forma podar a brincadeira. Na roda de conversa eu ressalttei que isso foi um salto positivo na regra

do jogo, pois criaram novas regras de composição. Outro grupo, por outro lado, que não via em minha figura nenhum perigo a sua exploração, se divertiu bastante e percebi que tratava os elementos do espaço como um grande *playground*, buscando se pendurar, ficar de ponta-cabeça, explorar inversões, etc.

Inspirada pelo livro *Gravidade* de Steve Paxton (2021), levei uma vivência de deslocamento com bexigas para que pudéssemos experimentar materialmente como a gravidade pode influenciar em nossos movimentos. Foi uma tarde em que ventava muito e um clima de brincadeira, dispersão e deslocamento tomou conta da aula. Um dos desafios era não deixar que as bexigas tocassem o chão. Começamos com uma bexiga por estudante e, ao fim do exercício, estávamos com cerca de três para cada. Isso gerou um estado de alerta e de criações de estratégias coletivas para que conseguíssemos atingir nossos objetivos. A ideia de se contagiar pelo deslocamento da bexiga, que opera de modo diferente do nosso corpo em relação à gravidade, também foi proposta e pudemos ter uma breve percepção desse aspecto.

A gravidade é um imenso brinquedo. Ela faz com que as coisas sejam mensuráveis, pois parece ser uma força constante. A gravidade, supostamente, aumenta e diminui por região, mas não notamos. [...] Ela impõe uma certa regularidade nos tipos de coisas que percebemos. A velocidade crescente de um objeto em queda, por exemplo, deve estar codificada em nossos genes. Mesmo quando somos nós o objeto em queda. (Paxton, 2022, p. 17)

Figura 26 – Crianças explorando aspectos da gravidade com auxílio de bexigas



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Aos poucos, os dias em que desenvolvia o projeto passaram a ser os mais animados e importantes para mim, e o que antes me causava insegurança e desconforto passou a ser um espaço de alimento e alegria que me deixava mais segura e disposta também para as aulas da grade regular. O engajamento dos estudantes que passaram pelo projeto de dança sofreu um salto positivo de qualidade nas aulas de artes, e, em alguns momentos, dinâmicas experienciadas com as turmas do contraturno influenciaram o planejamento de algumas aulas importantes que pude conduzir na grade regular.

Dessa maneira, o projeto passou efetivamente a servir como uma espécie de laboratório das possibilidades de ensino corporal no ambiente escolar. Com o decorrer das semanas, nossos encontros também passaram a se integrar de uma maneira dinâmica e fluida à rotina da escola.

3.3 FESTIVAL DE DANÇA: PREPARATIVOS E APRESENTAÇÃO

3.3.1 Preparativos

Apesar de perceber os aspectos positivos e de estar bastante satisfeita com o rumo do trabalho, ainda existia uma inquietação sobre como essa trajetória poderia de fato se vincular aos objetivos da pesquisa e sobre o que estava buscando fomentar com as aulas. Volto das férias escolares de julho com essas questões e sou informada de que a Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia iria realizar o seu primeiro festival de dança. Decidimos inscrever o nosso grupo. Para isso escolhemos trabalhar com o samba-enredo apresentado pela escola de samba Império de Casa Verde no ano de 2023, intitulado “Império dos Tambores – Um Brasil Afromusical”. A letra do samba é a seguinte:

Abre a roda
Hoje vai ter ciranda
O ventre da mãe encanta
O filho que vai nascer
No transe, nasce o fruto e no rito
O batuque é infinito
Acompanha o novo ser
Mete a mão nesse tambor
Meu guardião batuqueiro
Salve as griots e o rei tigre guerreiro
Cada pancada no couro
É resistência e oração

Esquece o banzo e o suor da escravidão

Chama a senzala firma a batucada
Gira na umbigada, jongo e caxambu
É som de preto, música do gueto
Mística de ketu, maracatu

Povo entregue ao reggae lá do Maranhão
Ao timbau que ferve são salvador
Madureira e charme em frente à estação
São Paulo, o funk também abalou
O laraia lá do fim do mundo
Soluçando a dor que ninguém ouviu
Negra voz insiste, o axé resiste
Enquanto a novela distrai o Brasil
Quilombola é kizomba
Casa Verde meu quilombo

Neste cortejo vem o canto africano
No rufar do tambor imperiano (Diniz *et al.*, 2023)²⁰

Escolhemos esse samba, entre tantos com que tivemos contato em nosso primeiro levantamento de pesquisa, por trazer a temática de diversos ritmos de origem africana, que influenciaram a composição étnico-musical brasileira, por dialogar com o que conversamos nas aulas e por se tratar de uma homenagem a uma importante escola de samba do bairro, com a qual muitos estudantes, funcionários e professores da escola têm proximidade ou da qual fazem parte.

Para a apresentação desenvolvemos coletivamente uma coreografia que buscasse trabalhar com os elementos que havíamos presenciado nos dois primeiros meses de oficina e que pudesse estimular a criação coletiva e o trabalho de grupo. Tive que me colocar em uma postura de professora coreógrafa e organizar os elementos e vontades que vinham das crianças.

Iniciamos com um estudo de leitura e interpretação de texto do samba-enredo, buscando entender o que ele dizia e pesquisar os significados daquilo que não compreendemos. Depois, partimos para os primeiros exercícios que buscassem fisicalizar as suas palavras, de modo literal mesmo. Dividimos as crianças em pequenos grupos e elas desenvolveram gestos e movimentos que traduziam a intenção do samba. Em seguida, assistimos ao desfile da escola e elencamos alguns movimentos corporais que nos interessavam e até encontramos gestos e movimentos similares ao que havíamos explorado no primeiro exercício. Surgiu a vontade de inserir o jongo, que é citado na letra, assim como referências ao

²⁰Acesse a música aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=3yxTvnjYKD0>.

funk e ao baile charme de Madureira (bairro do Rio de Janeiro), que aparecem em alguns passos.

Figura 27 – Primeiro ensaio da coreografia com base no samba-enredo



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

A estudante da escola que também é porta-bandeira conseguiu autorização da família para levar seu figurino e pavilhão em alguns ensaios e na apresentação. Então, por sua vontade e a do grupo, ela se tornou nossa porta-bandeira, executando ao longo da coreografia os passos e giros tradicionais, o que para nós foi uma grande honra e que ampliou significativa e simbolicamente a nossa apresentação.

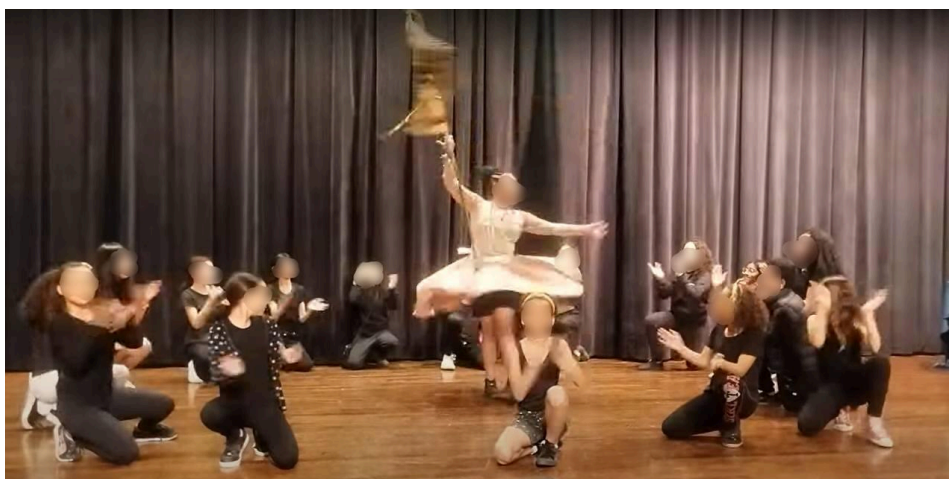
Para um sambista não existe nada mais importante que seu Pavilhão, que deve ser honrado, amado e cuidado. Por isso, no “Rito de Corte”, tudo é feito para ele. Ele é o senhor supremo daquela escola. É a representação simbólica da ancestralidade daquela comunidade e de todos os carnavais vividos por ela. Neste rito, dimensões temporais se cruzam, o passado/presente/futuro da comunidade inscreve-se naquele “pedaço mágico de pano” que gira em vórtice no centro do terreiro. As pessoas ao redor estão ali para servi-lo. (Manzini, 2012, p. 102)

Tentamos trazer um mestre-sala que ensaiava com ela para os ensaios, mas não conseguimos autorização por se tratar de um adolescente que era estudante de outra escola. Então, convidei um aluno da própria escola para participar da apresentação especificamente como mestre-sala. Ele era um pouco mais velho, do sétimo ano, se destacava no projeto de teatro e como tinha amigos no projeto de dança sempre se interessava em assistir a nossos ensaios. A nossa porta-bandeira e eu buscamos introduzi-lo nesse contexto de movimento.

O mestre-sala tem a função de ser o guardião do Pavilhão, ao mesmo tempo deve apresentá-lo no transcorrer do desfile. A sua dança em torno da Porta-Bandeira tem a finalidade de protegê-la, com posturas elegantes, deve conter gestos cortes suaves que demonstrem reverências à Porta-Bandeira, com passos tradicionais e giros, meneios, mesuras, meias-voltas e torneadas. Deverá apresentar o Pavilhão e executar movimentos completos de proteção do Pavilhão nos sentidos horários e anti-horários não necessariamente na mesma sequência e desenvolver o bailado de movimentos de pernas que remete às tradições da capoeira. (Liga - SP, 2020)

Para nós seria importante termos um mestre-sala, porém ele não retornou às aulas, e os estudantes que já frequentavam o projeto, do quarto e do quinto ano, não quiseram ou não se sentiram confortáveis para desenvolver essa função. Assim, a porta-bandeira acabou dançando sem a parceria do mestre-sala, como ocorre tradicionalmente em uma escola de samba. Como resposta, busquei trazer outra composição de movimentos nos quais todo o grupo cumpria essa função de exaltar e proteger o pavilhão. O diálogo com a estudante porta-bandeira foi essencial para contextualizar os movimentos e a importância dessa figura dentro do momento coreográfico, uma vez que eu não tinha tanto conhecimento sobre as funções e qualidades corporais de uma porta-bandeira, se tornando um processo formativo também para mim enquanto professora.

Figura 28 – Dançarinos abrindo a roda e reverenciando a porta-bandeira



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Ao longo de todo o processo de coreografia, muitos estudantes que tinham uma intimidade maior com as escolas de samba auxiliaram e mesmo coordenaram o

desenvolvimento de alguns movimentos coreográficos. Os estudantes mais distanciados dessa realidade carnavalesca auxiliaram trazendo e lembrando elementos que havíamos trabalhado nos primeiros encontros, que era o nosso acervo corporal comum. Como professora, eu buscava sempre exaltar as potências de cada pessoa, pois meu interesse não estava focado simplesmente no resultado prático e estético da nossa apresentação, mas sim queria que essa experiência pudesse ser artística e criativamente potente para todos os envolvidos. Então cada estudante teve algum momento de maior coordenação em alguns movimentos, de maior condução e proposição sobre a coreografia como um todo. Trabalhamos com níveis, trajetórias de deslocamento, tempos com diferentes velocidades e composição coletiva, ou seja, decupamos os princípios do movimento levantados nas aulas.

A coreografia se iniciava com todos em roda, de mãos dadas, abrindo-a e fechando-a por três vezes em alusão ao movimento da ciranda. “Abre a roda, hoje vai ter ciranda”. Após a última abertura da roda todos os componentes abaixavam e começavam a bater palmas, dando foco para a porta-bandeira, que começava a girar ao centro. Então, todos congelavam formando uma foto, com referência ao trabalho de imagens e esculturas que fizemos inspirados em Boal (2012). A porta-bandeira, primeira a descongelar, transitava na sequência entre os componentes em roda. Enquanto passava por eles, como uma encantadora de corpos que lhe sopra vida, descongelava-os e um por um se levantavam e começavam a dançar e sambar à sua maneira.

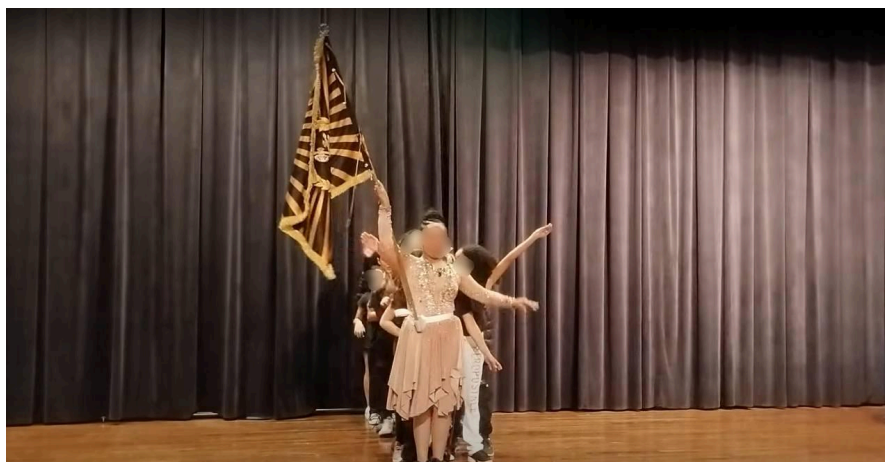
Quando todos já estavam dançando, a porta-bandeira se colocava na frente com seu pavilhão e os outros formavam uma fila atrás dela, criando uma imagem só com os braços à mostra, inspirados na seguinte foto de comissão de frente:

Figura 29 – Comissão de frente da Escola Mocidade Independente de Padre Miguel, desfile de 2018.



Fonte: Jacob, 2018

Figura 30 – Estudantes recriando imagem de comissão de frente em apresentação



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

A seguir abria-se um corredor e todos formavam duplas para iniciar uma dança de jongo, aludido na letra do samba – “Chama a senzala, firma a batucada // Gira na umbigada, jongo e caxambu.” – e o qual também utilizamos muito em nossos encontros. Houve um momento de destaque com algumas duplas que avançavam à frente. Tais duplas eram compostas pelos dançarinos que mais se identificaram com a manifestação, que estavam nos encontros havia mais tempo e que, por conta própria, se engajaram muito na repetição e aprimoramento dos

passos do jongo, executando-o com mais facilidade. Após esse momento, essas duplas saíam de cena pelas laterais do palco e aguardavam fora do espaço cênico.

Os elementos que ficaram em cena, passavam a andar ocupando todo o palco em uma organização coletiva de fila, na qual um dançarino cumpria a função de mestre, em alusão ao jogo “Siga o mestre”, desenvolvido nos primeiros dias de encontro. Trata-se de um estudante-dançarino que desenvolveu sua expressão corporal notavelmente ao longo dos encontros. Ele iniciou bastante tímido e, depois, era o estudante mais assíduo, fazendo diversas amizades no grupo. Comecei a notar, enquanto ele dançava, que possuía uma compreensão de sequenciamento do movimento com início, meio e fim. Seus movimentos iniciavam nos dedos, passavam pelas mãos e braços, chegando aos ombros de maneira circular e contínua. Também se deslocava utilizando giros e saltos, sem perder o foco no olhar e com a cabeça coordenando o movimento. Ele realizava esse movimento de maneira espontânea em uma das aulas, em momentos em que estávamos um pouco mais descentrados, buscando chegar em uma sequência coreográfica ou pensando em algum passo que pudesse dar continuidade à sequência. Um dia optei por colocá-lo orientando esse deslocamento, pois ele acabava influenciando os outros colegas a se expressarem de maneira mais livre e solta através do espaço com sua condução. Embora cada criança fizesse o deslocamento à sua maneira, ou seja, seguisse o mestre a partir de suas próprias expressões e referenciais, colocá-lo nessa posição naquele momento da coreografia foi importante para o seu desenvolvimento dentro do projeto e para as outras crianças também. Outros professores e funcionários da escola me buscaram para relatar que, após as apresentações de dança, ele havia se tornado uma criança muito mais expressiva e comunicativa, na sala de aula e no ambiente escolar como um todo.

As dançarinas e os dançarinos encerravam o jogo “Siga o mestre” alinhados na frente do palco e desenvolviam em conjunto três passos básicos do funk, que também é citado na letra do samba-enredo: “São Paulo, o funk também abalou” . Tratava-se de movimentos que os alunos haviam proposto a partir de seu próprio repertório. Em seguida, abaixavam e abriam espaço para que as dançarinas que haviam saído no início da apresentação entrassem das laterais de cena, formando uma segunda fila. Faziam alguns passos que envolviam pular e cruzar as pernas e erguiam os braços esquerdos com o punho cerrado. As crianças da frente levantavam ao mesmo tempo, também com os braços esquerdos erguidos formando

uma breve imagem que apareceria novamente no final. A proposta de construir essa imagem com os braços erguidos partiu de mim e foi rapidamente acolhida pelas crianças. Acredito que é uma imagem histórica de movimentos de resistência e que dialoga com a parte final do samba: “O laraia lá do fim do mundo // Soluçando a dor que ninguém ouviu // Negra voz insiste, o axé resiste.”

Por fim, todos realizavam um movimento inspirado nos passos do *black charme*, aludido em “Madureira e charme em frente à estação”²¹. Eram passos simples de caminhar para frente e para trás, repetidos conjuntamente em todas as direções do palco. Foram propostos por mim, a partir de referências que busquei na internet e em minha vivência pessoal e familiar com o ritmo, e aprimorados por uma estudante que relatou ter contato com essa manifestação musical no ambiente familiar. Ela me auxiliou ao longo dos ensaios, reforçando e repassando o passo para os outros estudantes. Também incluí um passo simples, porém reproduzido com a maior coesão possível, pois julguei importante que entendêssemos que os movimentos se potencializam quando repetidos simultaneamente em conjunto.

Figura 31 – Passos *Black Chame*, primeira apresentação



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Criei um recorte no áudio do samba para que a coreografia se encerrasse na parte “Casa Verde meu quilombo!”. Nesse trecho, todas as crianças levantavam os braços e gritavam em conjunto. Conversamos sobre o significado da palavra

²¹ *Black Charme* é um movimento artístico e cultural que surgiu no Rio de Janeiro na década de 1980, caracterizado por bailes que celebram a cultura negra e a música *R&B* e *Soul*, com coreografias sincronizadas. É uma manifestação cultural em que a música e a dança são ferramentas para construir a identidade negra e expressar o orgulho da comunidade. Até hoje o baile que acontece no bairro de Madureira, na cidade do Rio de Janeiro, é referência no estilo e movimento.

“quilombo” e sobre como estávamos ali exaltando a cultura e a história de nosso bairro, que se tratava de uma cultura de resistência, que estávamos nos referenciando a uma história que se mantinha viva em seu cotidiano.

Após a abolição do trabalho escravo, não se documenta mais o processo do quilombo. Entretanto, pela pesquisa realizada, ele se interioriza nas práticas e condutas dos descendentes livres de africanos. Sua mística percorre a memória da coletividade negra nacional, não mais como guerra bélica declarada, mas como um esforço de combate pela vida. (Nascimento, 2021, p. 250)

Beatriz Nascimento (2021) tem um amplo estudo sobre quilombo, suas origens, desenvolvimento e modos de continuidade ao longo da história e nos traz uma reflexão sobre a importância dos territórios de manutenção e existência da cultura africana no Brasil como versões do quilombo contemporâneo.

Marca-se, como no quilombo ancestral e por ritos iniciáticos, o fortalecimento do indivíduo como um território que se desloca no espaço geográfico, incorporando um paradigma vivo e atuante no território americano fundado pelos seus antepassados escravos e quilombolas. [...] Agindo nos locais, seja no “terreiro” místico, nas comunidades familiares, nas favelas, nos espaços recreativos (manifestando a música de origem africana, afro-americana ou afro-brasileira), os povos africanos da América provocam mudanças nas relações raciais e sociais. (Nascimento, 2021, p. 251)

A partir dessa ideia, podemos entender as escolas de samba como espaços de quilombo contemporâneo com sua manutenção e resistência das culturas pretas no país. Também é possível entender a frase final do samba-enredo, “Casa Verde meu quilombo”, como uma defesa do reconhecimento da história do bairro da Casa Verde, importante reduto de existência e resistência da cultura negra na cidade de São Paulo. A chamada Pequena África Paulistana (Kaçula, 2020), que pode ser vista como um grande quilombo no meio da cidade, com seus terreiros de umbanda e candomblé, escolas de samba e força cultural.

Durante sua trajetória o quilombo serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política. Como instituição, guarda características singulares de seu modelo africano. Como prática política, apregoa ideias de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise de nacionalidade brasileira corrigem distorções impostas pelos poderes dominantes. [...] Por tudo isso o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema no qual os negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural. (Nascimento, 2021, p. 166-167)

Figura 32 – Final da apresentação “Casa Verde meu quilombo!”



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Ao escolher finalizar a coreografia com todas as crianças com os punhos esquerdos erguidos, gritando “Casa Verde meu quilombo”, busquei trazer um pouco da expressão desse orgulho e conscientização da história e importância de seu território. Esses sentimentos já estão presentes em alguns estudantes, que compreenderam rapidamente o meu objetivo com esse gesto; ao mesmo tempo funcionou como uma provocação desse processo de conscientização para outras crianças. Foi uma escolha estética que me instigou também a olhar ainda com mais respeito e proximidade para esse território, que sempre esteve tão perto do meu cotidiano e que ao mesmo tempo havia adentrado tão pouco nele.

3.3.2 Apresentação

No dia 28 de agosto de 2024, ocorreu a apresentação no *1º Festival de dança e ginástica DRE Freguesia / Brasilândia*, no palco do CEU Freguesia do Ó. Elaborado pela Divisão de Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU) da Diretoria Regional de Educação (DRE) Freguesia / Brasilândia, as inscrições foram abertas antes daquela data via preenchimento de formulário on-line para professores e escolas interessados. Fiquei sabendo do festival por um professor de educação física, que está na mesma unidade que eu e na rede de ensino há mais tempo, e que ministra aulas no período da manhã, para estudantes do ensino fundamental 2. Como ele tinha experiência com dança, já havia preparado

apresentações outras vezes para determinados eventos da escola e da rede municipal.

Nossa escola levou dois grupos ao festival, um no período da manhã e outro no período da tarde, pois o festival contava com dois períodos de apresentação. Para participar, era necessário preencher o formulário com informações gerais sobre o grupo: quantidade de crianças, música e ritmo que seria apresentado, período da apresentação e avisar a gestão da escola. Desse modo, ficavam garantidos um lanche para cada criança e o ônibus que iria buscar e levar de volta os estudantes nas escolas. Era necessário também providenciar autorizações para serem encaminhadas aos responsáveis. Todo esse trâmite, assim como a construção da coreografia, foi feito cerca de quatro semanas antes da apresentação.

Ao todo, trinta grupos de diversas escolas da DRE participaram. Tratavam de grupos que surgiam vinculados a disciplinas específicas como educação física e artes, projetos extracurriculares, como era o nosso caso, com coreografias desenvolvidas para eventos na escola ou especificamente para o festival. Logo, foi possível realizar a apresentação e também trocar com grupos de estudantes e professores de outras escolas da diretoria de ensino. Foi uma ótima oportunidade para incentivar e valorizar o ensino da dança no território e reconhecer as ações que acontecem cotidianamente. O tema era “danças populares” e pudemos prestigiar e trocar com uma pluralidade de ritmos e danças como samba *rock*, carimbó, frevo, maculelê, capoeira.

Eu estava um pouco receosa com a apresentação e o trabalho com uma coreografia estruturada, uma vez que ao longo de minha formação pedagógica muito se discutia sobre a valorização dos processos criativos em detrimento do produto artístico vinculado a um espetáculo. Porém, nesse caso, a experiência de apresentar publicamente carregou de sentido os nossos encontros e houve um salto de qualidade, presença e comprometimento das crianças com o projeto.

Desde que decidimos pela apresentação, passei a estimulá-los a aumentar ainda mais a escuta e o respeito uns pelos outros e a ressaltar a importância do grupo caminhar junto para que o nosso trabalho pudesse transcorrer da melhor maneira. Era importante que todos e todas estivessem se sentindo confortáveis com aquilo que executariam e que auxiliassem os colegas a conseguir se desenvolver. Durante esse período, o senso de pertencimento e de grupo aumentou consideravelmente, assim como os laços de amizade entre nós. A união de construir

algo com um objetivo em comum nos agregou e passamos a chegar mais perto dos aspectos que me colocaram em movimento no início da pesquisa.

No dia da apresentação, foi a primeira vez que realizei uma saída externa com as crianças e tinha a preocupação com ônibus, autorização, distribuição de lanches e, sobretudo, com o cuidado com a integridade física dos estudantes. Era a única funcionária da escola junto com eles e a maior responsável pelo grupo naquele momento. Saímos com nossos figurinos e maquiagens entoando canções pelo percurso do ônibus, como é de costume em saídas pedagógicas. Ao entrar no teatro e nos deparar com o tamanho do palco e a quantidade de pessoas no público, todo o grupo, inclusive eu, demonstrou bastante ansiedade e preocupação com a qualidade da execução da coreografia e com o quão apropriados estávamos daquilo que iríamos realizar. Foram dezenove crianças e eu, como adulta supervisora, dando ao todo vinte pessoas. Ao longo da tarde, cerca de quinze grupos iriam compartilhar seus trabalhos e nós éramos o décimo grupo a ocupar o palco. Durante o intervalo, convoquei uma reunião emergencial de bando e lembrei a eles que sua preocupação não deveria ser com a qualidade técnica da execução dos movimentos, e sim com o estado de alegria e diversão que havíamos experienciado ao longo dos encontros e com o prazer que tivemos ao elaborar nossa coreografia. Afinal, o que poderia ser mais importante para um grupo de crianças que em sua maioria se apresenta publicamente pela primeira vez?

Recordei minhas primeiras peças de teatro na escola e como toda a euforia e a expectativa dos preparativos do dia permeiam positivamente essas memórias a ponto de me fazerem desejar seguir trabalhando com o fazer artístico ao longo de minha vida adulta. Logo, meu objetivo era que essa experiência fosse registrada como algo prazeroso para todos.

Na nossa vez, fomos chamados ao palco, pela apresentadora, uma funcionária da Diretoria de Ensino, que me pediu que apresentasse o grupo e perguntou se eu tinha alguém para agradecer. Só consegui pensar nos próprios estudantes, em sua confiança e companheirismo, por desenvolvermos algo juntos. Eu os agradei, conversamos rapidamente em roda, chequei se nossa música estava pronta na mesa de som e começamos. Foi perceptível que estavam presentes, se divertindo e desenvolvendo satisfeitos os movimentos com alegria. Eu também estava animada e emocionada, na frente do palco, fazendo registros, feliz de estarmos realizando algo juntos, na finalização da abertura.

Ao final da apresentação estávamos eufóricos, cheios de adrenalina e efusivos, contentes por partilhar com colegas de outras escolas e por vivenciar um acontecimento artístico. Algo semelhante ao estado de álacre (Sodré, 2019), citado no capítulo 2. Nesse dia voltei para casa relembrando um pouco das escolhas que me levaram a trabalhar com o ensino de arte na escola pública. Por ser um ambiente que cotidianamente enfrenta muitas dificuldades e desafios, esses momentos são como importantes combustíveis que injetam energia e pulsão de vida tanto nos estudantes quanto nos professores e professoras.

O Festival entregou medalhas de participação para todos os integrantes de todos os grupos que se apresentaram. Esse objeto funcionou como uma espécie de recompensa e legitimação dos estudantes por seu trabalho desenvolvido, operou em sua autoestima e alimentou o desejo de seguir dançando e compartilhando suas criações. Ao chegarem na escola, mostraram e compartilharam a experiência com os colegas e, a partir daí, a relação entre o grupo se modificou positivamente, aumentando os laços e o engajamento no projeto.

Figura 33 – Registro pós-apresentação. Crianças e professora mostrando suas medalhas



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

No encontro seguinte ao da apresentação assistimos ao vídeo da coreografia e as crianças relataram que se surpreenderam positivamente com o resultado.

Também fizemos uma roda de conversa e parte considerável do grupo relatou que, apesar da ansiedade e do nervosismo iniciais, essas primeiras sensações se desvaneceram no início da música e os alunos puderam aproveitar e se divertir com o momento.

Avaliamos alguns pontos que poderíamos desenvolver melhor nos próximos encontros: manter as pausas imagéticas por mais de tempo; ocupar melhor o espaço, sobretudo no momento em que se formam duas filas; aprimorar escuta, prontidão e sincronicidade dos movimentos realizados em conjunto, pois nesses momentos alguns ficaram um pouco perdidos e se olhando no meio do palco, demonstrando insegurança. Busquei apontar que essas avaliações servem para aprimorar o trabalho e não para desmotivar, uma vez que não havíamos ensaiado no local de apresentação, não tivemos previamente a informação do tamanho do espaço que teríamos à nossa disposição, era nossa primeira experiência de apresentação, já fora do ambiente escolar, e que esses ajustes são normais em trabalhos artísticos. Fora isso, houve uma rotatividade muito grande de estudantes, tanto dos que saíram ou entraram no projeto, quanto dos que não conseguiram estar presentes nos dias e horários determinados para os encontros. Por isso ressaltei a importância de manterem uma assiduidade dentro de suas possibilidades.

Figura 34 – Uso do espaço durante a apresentação



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

No geral, foi notável a melhora da desenvoltura corporal e das habilidades de socialização da maior parte das crianças, cuja presença era mais regular nas aulas. O grupo passou a ter um sentimento de pertencimento com o espaço e começou a

aprofundar laços de amizade entre si. A experiência de se reunir para fazer algo em conjunto trouxe uma maior intimidade e respeito entre todos nós.

3.4 APRESENTAÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR

A partir de setembro, nos mobilizamos para fazer um compartilhamento na escola durante a *Semana da Criança*, na segunda semana de outubro, junto com outras apresentações que iriam ocorrer nesse período, que seria preenchido por atividades extracurriculares. Optamos por continuar o trabalho coreográfico que estávamos desenvolvendo, com ajustes e novas proposições a partir de nossa roda de avaliação. Para a primeira apresentação não houve tempo de fixar alguns movimentos. Apesar de haver um número fixo de estudantes que sempre estava presente, em torno de oito pessoas, uma grande maioria se revezava, de modo que sempre estavam em estágios diferentes da execução. Pensando nesses aspectos mudamos alguns movimentos, com objetivo de utilizar as potências de cada um em determinado momento, propor desafios para estimular os mais tímidos ou inseguros e negociações para que todos conseguissem se colocar de maneira unânime: o mais importante era a apresentação como um todo e o grupo em detrimento de aparições e destaques individuais.

Nesse período desenvolvemos figurinos com um material solicitado por mim e adquirido pela gestão. É preciso ressaltar que faz diferença qualitativa ter uma parceria saudável com a gestão e o seu apoio para a execução de projetos e propostas.

Os figurinos foram criados pensando em fantasias de Carnaval que eu já havia confeccionado para brincar em blocos de rua. Como não tenho um repertório de trabalho manual muito extenso, visualizei uma solução material que conseguíssemos executar com tranquilidade sem a necessidade de cola, linha, agulha, algo que pudesse ser desenvolvido em conjunto e replicado. Fizemos um ateliê de confecção dos figurinos, e durante quatro encontros eu coordenei o trabalho em grupos, divididos por funções, como: cortar, amarrar, medir. Orientava a execução, auxiliava nas dificuldades, zelava pelo cuidado com o uso da tesoura e pela limpeza do espaço, que precisava estar disponível depois para as aulas convencionais e que era de responsabilidade coletiva.

Figura 35 – Saia aberta pronta



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Uma estudante que auxiliava a mãe, costureira, com o seu trabalho em casa, tinha muita facilidade e percepção aguçada sobre o tamanho dos cortes, melhores formas de amarração, e os jeitos de deixar as saias mais harmoniosas, e foi fundamental nesse momento, tornando-se uma espécie de orientadora do trabalho de confecção.

Figura 36 – Ateliê de confecção de figurinos



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

O processo de criação dos figurinos foi muito prazeroso, colocávamos músicas para ouvir enquanto trabalhávamos e cada um auxiliava e ensinava os

colegas de acordo com suas habilidades. Ao ver a roupa tomando forma, as crianças também se animavam mais para os ensaios e apresentações, pois o caráter extraordinário que o figurino traz atribui mais significado para o trabalho artístico, auxilia na presença e na sensação de tornar-se outro, ou seja, um estudante dançarino.

O resultado foram saias com tiras de tule amarradas em elásticos, nas cores amarelo, vermelho e laranja, cores vivas que se destacam da pintura da escola e do uniforme, que são azuis. Sua estrutura foi elaborada pensando em ressaltar os giros e saltos e, ao mesmo tempo, permitir liberdade de movimentos, ou seja, foi elaborada para que compusesse com um corpo que caminha, sobe em superfícies, está disponível para o movimento e que simultaneamente é ressaltado por ela.

Figura 37 – Figurino pronto



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Um garoto afirmou, de maneira respeitosa e tranquila, que não gostaria de usar o figurino, pois se tratava de uma saia, uma vestimenta feminina. Eu ressaltei que era um figurino, que tinha função extracotidiana, logo, não era preciso atribuir um gênero para ele. Também fiz uma provocação no sentido de que aquele era um espaço em que poderíamos conversar sobre o uso de elementos de vestuário e atribuições sociais com exclusividade de gênero, e questioná-los. Alguns garotos não tiveram nenhuma dúvida ou queixa e usaram o figurino desde o princípio, outros se sentiram contemplados com a minha justificativa e passaram a usar sem grandes

problemas. O garoto que trouxe o questionamento inicial, no entanto, reafirmou que mesmo assim não gostaria de utilizar. Eu respondi que ele não precisava usar nada que o fizesse se sentir desconfortável e que poderíamos criar uma versão de adereço para os braços se isso o contemplasse. Resolvemos dessa maneira e eu deixei aberta a possibilidade de confeccionarmos uma saia para ele caso mudasse de ideia, o que não ocorreu.

Figura 38 – Apresentação na quadra da escola



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

No dia da apresentação, durante a *Semana da Criança*, foi fundamental a articulação com funcionários e outros estudantes da escola: o inspetor virou técnico de som, os estudantes do projeto Imprensa Jovem²², coordenados pelo professor de informática, fizeram diversos registros, e os estudantes das outras turmas assistiram. Repetimos a coreografia cinco vezes para que todos os estudantes da escola no período da tarde, do 1º ao 5º ano, pudessem assistir, pois ao todo são quatorze turmas e cerca de 320 crianças. Os participantes do projeto se mostraram muito à vontade e animados para repetir a apresentação. Dessa vez, conseguimos ensaiar mais de uma vez no espaço²³, a quadra da escola, e estávamos mais íntimos do ambiente e do público.

²² Criado em 2005, é um projeto da Prefeitura de São Paulo que utiliza a produção jornalística para ampliar os canais de comunicação entre a escola e a comunidade. Ele funciona através de agências de notícias nas escolas, incentivando estudantes a produzirem conteúdo multimídia, como jornais, rádios, blogs e mídias sociais. Para saber mais acesse: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educomunicacao/imprensajovem/>.

²³ Para isso foi necessário negociar o uso da quadra com o professor de educação física, que ministra o projeto de futebol no mesmo horário que o projeto de dança.

As saias potencializaram os movimentos, provocaram mais giros e criamos figuras a partir da manipulação dela. A imagem da fila atrás da porta-bandeira estava mais nítida, sincronizada e visível, pois pudemos pensar melhor sobre as soluções de ocupação do espaço e criar dispositivos que deixassem claro o início do próximo movimento; as entradas e saídas estavam melhor deliberadas e existiam responsáveis pelas marcações: “Se atentem quando a porta-bandeira virar, pois será o momento de abrir um corredor em oito tempos.”; “Quando o mestre for para a ponta esquerda é hora de formar a fila que atravessa a quadra.” Desse modo, a dança transcorreu mais fluidamente. O momento subsequente em que se abre um corredor para que a porta-bandeira passe também foi melhor sincronizado, pois marcamos os lugares de cada um.

Figura 39 – Apresentação na *Semana da Criança*



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Adicionamos movimentos com amplitude para os braços, que, antes, estavam muito soltos, sem uma intenção predefinida, e exploramos mais o trânsito entre os níveis de altura, pois o contato com esse conteúdo no primeiro semestre expandiu a percepção para esse aspecto do movimento corporal. Colocamos a porta-bandeira, que funcionou como uma costureira da apresentação, mais vezes em evidência. Ela também nos havia sinalizado a importância de manter o pavilhão sempre aberto e

que não poderia soltá-lo em nenhum momento. Ampliamos os movimentos referentes ao *Black Charme*, adicionando chutes e passos mais espaçados, dilatamos alguns movimentos que estavam pouco valorizados, trouxemos as estrelinhas para frente para que fossem melhor aproveitadas.

O estado de jogo, a escuta e a abertura ao improviso quando algum colega se esquecia ou saía do percurso combinado estavam bastante latentes, havia sincronia e coletividade no grupo. Eu fiquei observando de fora, porém, dando alguns toques e orientações através de gestos em alguns pontos específicos. Cheguei a dançar junto com eles, de fora, para indicar e orientar alguns movimentos. Algo que me lembrou minhas professoras do ensino fundamental quando fazíamos apresentações de dança em datas comemorativas. Porém, agora como docente, também estava com figurino e maquiagem como os alunos.

Figuras 40 e 41 – Movimento inspirado no *Black Charme* e uso do espaço na segunda apresentação



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

O processo de criação da coreografia de modo coletivo, mediado por mim, foi importante, pois levantamos juntos uma estrutura que buscou sintetizar nossas

explorações, dialogou com o samba-enredo e seu discurso, e o partilhamos com outros para além do grupo. Tivemos um ótimo retorno da comunidade escolar: gestores, funcionários, outros professores e estudantes nos parabenizaram pelo trabalho e ficaram interessados no projeto. Alguns eram membros da Império de Casa Verde e se sentiram homenageados com a escolha do samba. Uma professora é amiga pessoal do intérprete da escola Tinga e mostrou registros da apresentação para ele, que nos deu uma devolutiva via áudio de WhatsApp bastante lisonjeado com a apresentação. Nesse sentido, o projeto dialoga diretamente com o PPP da escola, que busca valorizar e estimular a cultura das escolas de samba dentro da EMEF.

Figura 42 – Uso do espaço durante a apresentação: “Siga o mestre”



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Trabalhamos e aprimoramos a coreografia dentro da mesma música durante três meses, de agosto a outubro de 2024, somando aproximadamente doze encontros. Era preciso que os participantes do projeto fossem mais pontuais e assíduos para que o trabalho coletivo avançasse. As crianças que estudavam à tarde precisavam chegar uma hora e meia antes do horário regular à escola, duas vezes por semana, e as crianças que estudavam de manhã precisavam ficar esse tempo a mais. Esses detalhes eram descritos na autorização enviada aos responsáveis antes do início da participação do estudante no projeto, e eles deveriam discriminar nesse documento se a criança tinha autonomia para sair ou chegar sozinha à unidade escolar nesses dias. Muitas vezes a assiduidade do participante independia de sua vontade, pois estava à mercê da organização dos adultos da casa para conseguir manter permanência, frequência e pontualidade durante as oficinas.

Muitas crianças entraram e saíram do projeto ao longo do ano e, às vezes, isso ocorria no meio da construção coreográfica. Isso me obrigava a cada encontro a retomar passos, já consolidados por uma parte assídua do grupo, com os novos membros ou fazer alterações de marcações porque crianças entraram ou saíram das aulas. Buscava sempre acolher aquelas que chegavam e também delegar tarefas para as mais presentes, que já sabiam bem o que deveriam fazer e se mostravam, justificadamente, um pouco enfadadas com a repetição. O ponto positivo dessa situação é que algumas crianças com maior potencial de articulação conseguiam coordenar grupos menores e, desse modo, resolviam problemas juntos, criavam novas soluções ou mesmo desenvolviam autonomia no seu processo criativo.

A maioria das crianças que entraram no projeto após o festival vieram com o desejo de participar de apresentações e saídas externas, e percebi que isso era uma característica da unidade. Como o projeto de baterias e fanfarras costuma participar e ganhar festivais competitivos e compor eventos externos e internos, adquirindo prestígio local, era como um “*status*” entre os estudantes participar dos projetos artísticos da escola. Também há um projeto de teatro desenvolvido por uma professora de artes e leitura há anos, que faz apresentações com bom retorno na comunidade. Logo, percebi que essa relação com as apresentações artísticas era uma característica da escola de um modo geral.

Figura 43 – Corredor de jongo



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Apesar desses fatores contribuírem para a valorização dos projetos artísticos, algo que não ocorre sempre no contexto escolar, era preciso um trabalho de conscientização de que participar de apresentações exige também repetição e lapidação, que nem sempre é divertido, explorador, intuitivo. Muitos vinham

buscando o frenesi do ato de apresentar-se em si: aquele instante da troca, da partilha, da diversão de maquiar-se, montar-se, ser outro, do extracotidiano, com estado de jogo e presença. E foi preciso reforçar que esse resultado não se constrói sem o ensaio e a repetição, que para criar afinidade e escuta entre os pares também é preciso compartilhar a paciência dos dias de ensaio, uma vez que havíamos nos proposto a realizar uma apresentação estruturada, embasada em uma música gravada, com períodos em que parte do grupo realizava uma ação enquanto outra esperava, com momentos de entradas e saídas de cena.

Muito do que se estruturou partiu do desejo dos estudantes. Criamos juntos e em muitos desses momentos o caos dominava as aulas: corriam, davam piruetas e brincavam por todos os lados, enquanto eu buscava alguma solução de liga ou encaixe da sequência corporal. Momentos em que a professora saía de cena para que a coreógrafa aprendiz pudesse agir. Muitas soluções que apareceram nesses contextos partiram de sugestões do grupo ou de observações desses instantes em que brincavam livremente.

Ao mesmo tempo que eu buscava a energia espontânea e autônoma das ruas, estava tentando organizar os nossos corpos no espaço e, por isso, também me via pedindo silêncio, que aguardassem um pouco, que ficassem quietos. Foi preciso muito diálogo para que, com o cotidiano, compreendessem que para materializar a coreografia que idealizavam era preciso que também abrissem mão dos impulsos individuais, para conseguirmos caminhar em conjunto. Uma dificuldade foi manter a vivacidade, o frescor e a pulsão latente dos corpos dentro dessa estrutura de ensaio. Em alguns momentos eu abri mão do rigor e da repetição em prol da realização de algum jogo ou brincadeira, gerando pausas mais leves para que recuperarmos esse estado e pudéssemos voltar ao trabalho coreografado.

Fui guardando todo o material de desejos excedentes a essa coreografia, tudo aquilo que não coube, por questões de tempo, pois também era necessário parar com as modificações. Conforme eles percebiam que eu tinha escuta e que estávamos criando juntos, choviam ideias de todos os tipos e, se eu não me dispusesse a realizar praticamente uma curadoria corporal, ficaríamos modificando e recriando ininterruptamente cada dia uma nova coreografia. Não pudei as criações mas expliquei que, apesar das ideias serem potentes, teríamos que fazer escolhas sobre o que conseguimos aprimorar e reproduzir naquele momento, mas que poderíamos voltar a elas quando estivéssemos criando um novo projeto.

Figura 44 – Início da apresentação



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Um aspecto positivo do trabalho com a coreografia estruturada foi a possibilidade de refletirmos sobre a potência da coralidade. Embora os gestos pertencentes à coreografia fossem relativamente simples – passos para o lado, erguer um braço, dar uma volta sobre o próprio eixo, abaixar e levantar –, eles se potencializavam a partir da repetição uníssona de bando. Algo simples ganha força quando é reiterado por um grupo. Busquei ressaltar essa força ao longo do trabalho: a importância de todos os elementos do conjunto para que a ação estética que estávamos propondo pudesse acontecer.

Podemos também fazer um paralelo com o que Luiz Antonio Simas chama de um Carnaval Exusíaco e um Carnaval Oxalufânico. Ele traz essas duas entidades da cultura afro-brasileira para fazer um paralelo entre o Carnaval dos blocos de rua, ligado à energia de Exu, do improviso, da imprevisibilidade, e o Carnaval do espetáculo das escolas de samba, da disciplina, ligado a um tempo mais rígido predeterminado e a pressupostos estéticos fixos. A princípio, a pesquisa buscava estimular o estado de Carnaval dos blocos, chamado de Exusíaco, brincante e mais aberto ao improviso e que coloca a ordem da rua e dos espaços em questão. Porém, ao me deparar com uma instituição que traz a cultura das escolas de samba, fortemente presentes no território, para dentro do ambiente escolar, os procedimentos naturalmente caminharam para um diálogo com esse tipo de Carnaval, voltado ao espetáculo.

Partindo de uma perspectiva pedagógica que leva em consideração a partilha, as experiências e as referências prévias dos estudantes, assim como o local e contexto em que estão inseridos, foi natural que em algum momento os experimentos corporais rumassem para essa aproximação, que foi bastante enriquecedora para o processo e trouxe elementos que não estavam previamente determinados pelas perguntas iniciais. No entanto, ao fazer um balanço dessa experiência, se mostrou importante buscar fomentar um outro tipo de procedimento estético que tentasse explorar e trazer à tona a corporeidade do Carnaval das ruas. Um pouco de nosso último experimento procurou se basear mais nessa corporeidade.

4 CORTEJO: FESTA COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA

Partindo das reflexões realizadas depois das apresentações, senti que havia ainda uma qualidade de estado que precisávamos explorar. Uma última experiência de compartilhamento que pudesse trazer maior deslocamento e se aproximar mais da forma de um cortejo. As situações narradas neste capítulo são fruto das reflexões ocasionadas pelo preparo para a banca de qualificação da pesquisa: enquanto imergia no trabalho, percebi que havia uma qualidade de corporeidade sobre a qual deveríamos nos debruçar para complementar o caminho que estávamos traçando. Desse modo, surgiu a ideia de desenvolver um experimento artístico inspirado no formato de cortejo, mas abordando os materiais trabalhados e suas potencialidades criativas, como a relação com elementos da arte contemporânea, o uso da arquitetura do ambiente escolar e a sonoridade dos tambores da bateria tocados ao vivo.

4.1 APROXIMAÇÕES ENTRE ARTE CONTEMPORÂNEA E CULTURA POPULAR

A relação entre arte contemporânea e as manifestações populares brasileiras é recorrente ao longo da história da arte no Brasil, sobretudo a partir do modernismo. Temos alguns exemplos de artistas contemporâneos que viram no Carnaval uma grande inspiração para suas produções, como é o caso de Hélio Oiticica (1937-1980), que tem sua trajetória artística totalmente influenciada pelo encontro com a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro, nos anos 1960. Encontro que deságua na produção de uma de suas obras mais conhecidas e um dos expoentes de seu trabalho, o *Parangolé*²⁴. Oiticica viu no Carnaval a potência que buscava em sua obra, rompendo ainda mais com as fronteiras de linguagem. Dessa forma, os *Parangolés* precisavam ser “incorporados”, ou seja, a obra só se concluía a partir do momento em que era tomada pela pulsão corporal e sua vitalidade.

²⁴ “Os *Parangolés* são capas, faixas e bandeiras construídas com tecidos e plásticos, às vezes com frases políticas ou poéticas. Ao vestir, correr ou dançar com um *Parangolé*, a pessoa deixa de ser um espectador para se tornar parte da obra de arte. É a partir do samba, da dança e da rua que Oiticica rompe definitivamente com as divisões entre artes visuais, música e dança, bem como com as noções de ‘estilo’ e ‘coerência estética’, chegando a sua ‘descoberta do corpo’.” (Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, s.d.).

A experiência do ser imanente que é o corpo, do estar das coisas no mundo, sobreveio a Oiticica por meio do samba, o corpo-criação-movimento. Sendo o espaço a condição existencial do corpo, a criação pelo ato corporal traz consigo a transformação do próprio espaço. (Sperling, 2008, p. 123)

Ao tentar apresentar os Parangolés na exposição Opinião 65, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (1965), junto com um coro de passistas da Mangueira, os artistas são proibidos de adentrar o prédio, explicitando tanto o caráter provocativo da obra, quanto o racismo e o colonialismo ainda presentes nas instituições e no país. A exposição – com nome inspirado no espetáculo de teatro *Opinião*, com texto de Oduvaldo Vianna Filho e realizado um ano antes sob a direção de Augusto Boal, e cujo conteúdo foi parcialmente gravado em disco por Nara Leão – era parte do movimento de artistas e da juventude da época que buscavam responder às opressões vividas pelo regime ditatorial cívico-militar, que teve início com o golpe de 1964. Opinião 65 reuniu diversos artistas do movimento neoconcreto, que traziam em comum o desejo de expandir o fazer artístico para uma perspectiva de interação direta com o público.

Figura 45 – *Parangolé* de Hélio Oiticica



Fonte: Oiticica, c. 1968.

Outro exemplo desse período, também no Rio de Janeiro, é o do artista Carlos Vergara (1941-) e seu trabalho fotográfico denominado *Carnaval*, realizado a partir de registros do bloco de rua Cacique de Ramos²⁵, um dos mais tradicionais da cidade até hoje. Na busca por sair da produção imersa em seu ateliê, Vergara encontra na rua e no Carnaval um caminho para suas inquietações nos anos 1960, dando origem a um de seus trabalhos mais reconhecidos. Vergara e Oiticica eram amigos pessoais e dialogavam bastante sobre sua produção. Há uma interlocução entre as obras dos artistas: em ambos os casos, a interação com a rua surgiu de uma necessidade de sair de um âmbito mais privado, particular e individual da produção artística, para uma perspectiva coletiva e social.

Figura 46 – Foto da série *Carnaval* de Carlos Vergara



Fonte: Vergara, 1972.

Logo que iniciei o estudo com o Carnaval na escola, me deparei com a obra de Hélio Oiticica e o Parangolé e cheguei a cogitar fazer uma releitura dele por um tempo, ainda no princípio da pesquisa. Conforme avancei nos estudos, percebi que as obras surgidas nesse contexto normalmente ocorriam com artistas que iniciavam sua produção nas artes visuais com pintura, desenho, escultura e, após um tempo, desejavam expandir os conceitos trabalhados nessa linguagem para obras que

²⁵ O Cacique de Ramos é um famoso e tradicional bloco carnavalesco do Rio de Janeiro, fundado em 20 de janeiro de 1961. É conhecido por sua história, tradição e por ter revelado grandes nomes do samba e do pagode. O bloco desfila no Carnaval carioca e também realiza rodas de samba ao longo do ano.

propunham envolvimento com o corpo e com o espaço. Esse percurso me interessa enquanto professora de artes na escola, por entender que devemos expandir as proposições artísticas nesse ambiente para além do visual, trazendo também o corpo como elemento de criação. Os trabalhos *Parangolé* de Oiticica, a série do *Carnaval* de Vergara e o *Divisor* de Lygia Pape, a ser discutido a seguir, são oriundos de um mesmo período histórico, década de 1960, na qual as discussões acerca da constituição de uma sociedade mais coletiva estavam latentes em diversas partes do mundo e isso se expressava através das artes e dos movimentos políticos do período.

Figura 47 – O *Divisor*, de Lygia Pape



Fonte: ArteVersa, 2025.

Partindo dessas aproximações, decidi trazer a *performance Divisor* (1968) de Lygia Pape²⁶ (1927-2004) para abrir a última etapa dos encontros. Na *performance*, realizada pela primeira vez em 1968, Pape utiliza um tecido branco de 30x30 metros, com buracos em que as pessoas passam a cabeça e caminham juntas, formando um grande bloco. A proposta do trabalho é que os indivíduos participantes se tornem uma grande massa, envolvidos pela mesma pele, que trabalham em conjunto. A partir desses dados e reflexões, percebi que se tratava de um bom dispositivo para

²⁶ O corpo de trabalho de Lygia Pape, desenvolvido “com uma alegria irreprimível de experimentação ao longo de cinco décadas, é caracterizado por uma ampla variedade de mídias e uma abordagem interdisciplinar. Além de pinturas geométricas, desenhos, relevos e xilogravuras abstratas, sua obra inclui composições de balé, poemas, instalações imersivas e *performances* coletivas em espaços públicos” (Dasartes, s.d.).

pensar a ideia de bando que se desloca em conjunto através do espaço da escola e que a releitura dessa obra poderia ser um bom disparador para o início de nosso novo trabalho.

Na primeira aula desse novo ciclo, ou seja, após encerrarmos o trabalho com a coreografia que havíamos apresentado, mostrei o *Divisor* em uma sala de aula com projetor e contextualizei a obra. Conversamos um pouco sobre as impressões. A princípio, a maior parte dos estudantes achou a *performance* engraçada e, quando sugeri que saíssemos pela escola reproduzindo-a, alguns demonstraram um pouco de vergonha ou constrangimento diante da possibilidade de serem vistos por outros colegas naquela situação. Ao mesmo tempo, outros estudantes ficaram curiosos para colocar a ideia em prática. Eu também estava intrigada para ver como lidaríamos com a experiência.

Primeiro, nos organizamos dentro da sala: esticamos um tecido vermelho de 2x10m, disponível para a realização das aulas de dança desde o começo do projeto, e cada criança escolheu o lugar que gostaria de ocupar. Então, com uma tesoura, eu fazia os recortes para que pudessem encaixar a cabeça no tecido. Quando todos já estavam posicionados, andamos um pouco pela sala para experimentar como se deslocar desse modo. Depois, saímos da sala e começamos a nos deslocar pelos espaços da escola; eu fui de fora, mediando a relação com os arredores e dando orientações, preocupada com a integridade física das crianças. Minhas orientações iniciais giravam em torno de cuidado e atenção ao andar na escada, para não tropeçar no tecido, atenção ao deslocamento com um ritmo conjunto para que nenhum colega acabasse com o pescoço machucado, pois, se alguém que estava mais à frente andasse rápido demais, os colegas mais ao fundo poderiam se machucar com o tecido sendo puxado.

Passamos pelo corredor das salas de aula, descemos as escadas, atravessamos o pátio onde ficam as mesas do refeitório, atravessamos o pátio externo, a quadra externa e finalizamos no bosque que fica nos fundos da escola. Depois fizemos todo o caminho de volta até a sala de aula. Repetimos essa ação por quatro encontros. Conforme ganhamos intimidade com o tecido e com a maneira de se deslocar em conjunto, começamos a fazer variações de caminho, a andar em círculo, em zigue-zague, a testar possibilidades de velocidades e níveis.

Figura 48 – Releitura da *performance Divisor* na escola



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Uma das maiores dificuldades foi encontrar um ritmo coletivo, que contemplasse a todos e, como os locais dentro do tecido não eram fixos e o nosso tecido era mais estreito que o da obra disparadora, as crianças ficaram em uma espécie de fila. Às vezes havia duas crianças uma ao lado da outra, mas no geral eles ficaram uns atrás dos outros, devido à estrutura do tecido. Isso gerou em alguns encontros pequenos desentendimentos ou disputas para ver quem seria a primeira ou o primeiro da fila. Em uma tarde de maior pluralidade e intensidade desses conflitos, pausei o exercício, sugeri que sentássemos em roda e propus uma reflexão sobre o fato de todos nós, independentemente do espaço que cada um ocupasse individualmente, sermos um coletivo, e que isso era essencial para manter a ação e o tecido em pé, afinal, se só existisse a primeira pessoa da fila, a ação não teria um impacto tão grande. O verdadeiro impacto da imagem advém de uma grande massa de indivíduos fazendo algo em conjunto. Também fiz algumas considerações e apontamentos sobre como eles estavam se desenvolvendo e indo bem nas aulas de dança e na execução dessa ação específica, mas que precisaríamos afinar nossa escuta e coletividade para melhorar ainda mais. Dessa maneira, o ato de caminhar envoltos em um único pedaço de tecido trouxe possibilidades de reflexão e conversa sobre o trabalho em grupo, sobre como poderíamos atuar para nos tornarmos um corpo coletivo.

Percebi que algumas crianças que expressavam uma necessidade maior de ocupar espaços de protagonismo o faziam como forma de buscar legitimação e reconhecimento. Em diálogo com professoras que conviviam com elas mais assiduamente e tinham mais informações sobre a sua realidade, contexto familiar e desenvolvimento na escola ao longo dos outros períodos, percebi que em muitos casos se tratava de crianças que vinham de uma situação social vulnerável ou de um ambiente familiar conflituoso. Logo, esse comportamento era também uma forma de desaguar no espaço das aulas de dança a necessidade de valorização e reconhecimento que não acontecia em outros lugares. Por isso, buscava ter um olhar mais sensível para essas crianças e suas demandas, embora continuasse ressaltando a importância de nos olharmos como um bando que trabalhava em conjunto.

Figura 49 – Uso do tecido na *performance Cortejo*



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Conforme repetimos a ação também percebemos que por conta da altura ou do ritmo de deslocamento de cada um a composição do tecido ficava mais fácil se alguns colegas ficassem próximos uns dos outros. A essa altura as afinidades e amizades já estavam mais latentes e havia algumas duplas, trios ou quartetos que sempre propunham movimentos ou exercícios em conjunto.

A ideia de trazer essa obra surgiu da especulação de que algo físico e material que propusesse o deslocamento em bando poderia nos auxiliar a pensar sobre essa qualidade de movimento. O trabalho com o tecido influenciou a

corporeidade e a forma de se deslocar de todos nós, na medida em que nos convocava a caminhar em conjunto, a encontrar uma velocidade e um caminho que todos pudessem acompanhar. Também foi uma expressão concreta de como a ação corporal de um indivíduo dentro de uma estrutura coletiva pode reverberar no movimento de outros colegas. Por exemplo, se uma ponta passa a propor movimentos com o tecido no alto, a outra ponta pode sumir dentro do tecido. Também percebemos que movimentos em coro ou em efeito cascata, ou seja, movimentos repetidos em sequência com um pequeno intervalo de tempo entre eles, formavam potentes imagens para quem via de fora. Como eu estava registrando essas ações, eles puderam ver como ficava o efeito para um possível espectador ou espectadora.

Figura 50 – Uso do tecido na *performance Cortejo*



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Após caminhar algumas vezes com o tecido pelo ambiente escolar, criando uma releitura do *Divisor*, o trabalho se expandiu e a partir dele surgiram diversas possibilidades de brincadeiras coreográficas como: erguer o tecido muito alto criando um corredor que poderia ser atravessado por baixo; criar desenhos e formas utilizando apenas algumas entradas – por exemplo, apenas uma criança vestia o tecido em um buraco bem no centro de sua extensão, enquanto as outras seguravam as laterais como se fossem asas imitando um pássaro; colocá-lo no chão e se deslocar pulando sobre ele como se fosse um rio; utilizá-lo para criar formas no espaço, por exemplo, colocando-o em volta do gol da quadra e criando uma espécie de portal de onde as crianças saíam para realizar acrobacias.

Figura 51 – Uso do tecido na *performance Cortejo*



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Essas imagens foram permeando o início de nosso segundo processo de criação corporal. Nesse momento as aulas contavam com cerca de 30 crianças inscritas no projeto e uma média de 20 delas presentes por encontro. Iniciávamos com o deslocamento inspirado no *Divisor* e a partir dele naturalmente as crianças propunham imagens ou brincadeiras que eu comecei a estruturar em uma nova coreografia. Dessa vez com ações que não precisassem ser tão específicas com relação ao tempo. Fomos estruturando uma sequência com movimentos que poderiam ter uma duração mais rápida ou espaçada no tempo e a depender da nossa demanda e energia no dia. Buscamos trabalhar mais a escuta e expandir o olhar para o ritmo do grupo. Imagens e movimentos que apareceram em outros momentos das aulas ou que acabaram não entrando na coreografia anterior também retornaram e passamos a acessar esse arsenal em comum que havíamos levantado para a criação.

Figura 52 – Uso do tecido na *performance Cortejo*

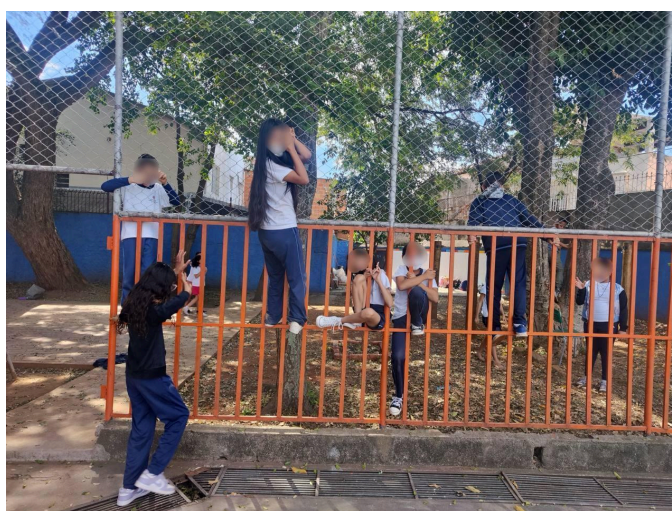


Fonte: elaborada pela autora, 2024.

4.2 USO DE CADEIRAS, GRADES E ELEMENTOS DA ARQUITETURA ESCOLAR

Desde o momento em que passamos a trabalhar com os níveis, surgiu o uso das cadeiras e carteiras escolares como propulsores de onde era possível subir, pular ou passar por baixo. Quando trabalhamos com *viewpoints* e estruturas arquitetônicas nos ambientes externos, esse desejo se expandiu para as árvores do bosque, os portões e as grades que separam os espaços externos e as estruturas da cesta de basquete da quadra. Ao propor que os estudantes criassem imagens que dialogassem com o espaço, esse foi um dos quadros que surgiu:

Figura 53 – Trabalho com arquitetura no espaço externo da escola



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Essa imagem me remeteu a uma outra que surgiu quando orientei um grupo de jovens no Programa Vocacional no CEU Pêra Marmelo em 2018. Naquela ocasião, nós saímos para o espaço externo carregando cadeiras e eu propus a composição de imagens que dialogassem com a arquitetura. Alguém deveria criar uma figura e os colegas, tão rápido quanto possível, tinham que propor imagens que complementassem a proposta. Uma das imagens criadas foi a seguinte:

Figura 54 – Aula de composição espacial CEU Pêra Marmelo



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Nas aulas no contexto escolar, o uso das carteiras de um modo extracotidiano foi algo que surgiu durante os primeiros encontros. O desejo de utilizá-las como suporte para saltar, se manter em outra altura, criar um túnel para passar por baixo bem rente ao chão apareceu em outros momentos.

Quando ministrei aulas de artes na Rede Municipal de Caieiras, entre 2020 e 2023, por vezes fazíamos jogos teatrais em que propunha a utilização dos objetos da sala como elementos de construção de cenários. Rapidamente surgiam propostas em que as cadeiras se tornavam pontes, carros, trens, apareciam estruturas em que as cadeiras eram posicionadas em cima das mesas, outras com cadeiras e mesas viradas de ponta-cabeça ou umas sobre as outras.

Eu me lembro de um dia, em 2022, em que estava com uma turma de quarto ano muito criativa e com muita energia. Dividi os alunos em grupos e pedi para que criassem espaços onde seria possível se passar uma cena. Eles se envolveram totalmente na proposta e criaram composições muito diferentes com as cadeiras e mesas. Porém, para quem observava de fora, a aula poderia parecer que perdeu

totalmente o controle, pois a sala no momento de criação parecia um verdadeiro caos. Quando apresentamos as propostas prontas, era notável que se tratava de um caos criativo, que desaguou em instalações, mas, ainda assim, uma organização bem diversa da cotidiana. Eu sabia que se tratava de um momento de criação e orientei a produção dos grupos. No entanto, fiquei muito receosa que algum funcionário, professor ou gestor da escola surgisse ou visse a aula pela janela.

Figuras 55, 56, 57 e 58 – Criação de espaços com objetos da sala de aula



Fonte: elaboradas pela autora, 2022.

Toda a rotina escolar é permeada por regras em relação ao uso adequado dos espaços e de como os corpos devem se comportar diante dessa estrutura; mesmo durante o intervalo, existem inspetores, estagiários, auxiliares que

acompanham as crianças para garantir que a interação “livre” com os espaços continue seguindo as demarcações estabelecidas. Na unidade em que trabalho atualmente, esse nível de controle é aguçado pela presença de câmeras em quase todos os locais do ambiente, que estão conectadas a uma televisão que fica em frente à mesa da gestão. Isso gera em todos, estudantes e funcionários, uma sensação de controle e vigia constante.

Daí o efeito mais importante do Panóptico: introduzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. [...] o poder deveria ser visível e inverificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo. (Foucault, 2014, p. 1950)

A relação com as câmeras no ambiente escolar atualiza o processo de vigília e domínio sobre os corpos nesse local. Sua presença gera em todos um estado de auto vigia constante, pois se sabe da sua existência, da possibilidade das imagens que ficam registradas e que podem ser acessadas a partir de qualquer imprevisto que surja. Ainda que não exista um funcionário da gestão que passe todo o tempo observando todas as gravações ou que o trabalho de buscar uma cena específica raramente aconteça, a possibilidade de estar sendo visto ou que as imagens de sua aula possam ser revistas modifica a relação de todos nesse ambiente.

Levando em consideração esse contexto, quando surge uma proposta por parte da professora, ou seja, uma “adulta responsável”, que estimula a possibilidade de testar os limites existentes, de pensar em usos extra cotidianos para os espaços ou imaginar novas realidades, as crianças e jovens rapidamente demonstram seu desejo de subverter a corporeidade imposta pelo ambiente. Interpreto o gesto de subir em cadeiras, portões e muros como um corpo que diz que não quer permanecer sentado, vigiado, entre as regras da escola, e sim transitar com mais liberdade e autonomia por esse espaço. Consigo ver nessa pulsão um diálogo com a energia presente no Carnaval de rua, uma festividade e um momento que visa romper com as barreiras e normas sociais e assim propõem novas coreografias para serem executadas nesse espaço, ou seja, novas proposições de movimento e deslocamento.

Nesse contexto, estou utilizando o termo *coreografia* com o sentido de como os corpos são organizados e como seus trajetos são impostos em determinados espaços.

Coreografia não deve ser entendida como imagem, alegoria ou metáfora da política e do social. Ela é, antes de tudo, a matéria primeira, o conceito, que nomeia a matriz expressiva da função política – função essa que Hewitt (2005, p.11) define como a “disposição e a manipulação de corpos uns em relação aos outros”. (Lepecki, 2011, p. 46)

Desse modo, é possível perceber que os estudantes das escolas nas quais ministrei aula, assim como os vocacionados e vocacionadas no contexto do CEU, que é também um ambiente educacional, tentam, nas brechas possíveis, trazer propostas contra a coreografia imposta pelo espaço. Criar novas maneiras de interagir, colocar o corpo e se deslocar. Assim, ao trabalhar com a percepção espacial e as maneiras com as quais o corpo pode interagir com esse espaço, estamos lidando com dança, mas também refletindo corporalmente sobre as possibilidades de ocupação das áreas públicas. De algum modo, estamos pensando praticamente como a arquitetura é estruturada para interagir sobre os corpos e imaginando novas coreografias possíveis a partir da estrutura dada.

Assim como o Carnaval de rua traz em seu cerne a disputa pelos modos de se viver nas cidades, a aula de dança no contexto escolar, quando deslocada para os espaços externos e não convencionais das estruturas arquitetônicas da escola, pode gerar ruídos entre o que é imposto aos corpos naquele espaço e suas reais possibilidades.

O sujeito político que emerge das rachaduras do urbano, movendo-se para além e aquém dos passos que lhe teriam sido pré-atribuídos, é o sujeito político pleno. Para esse sujeito, a questão fundamental é recapturar uma nova ideia, uma nova imagem e uma nova noção coreográfica de movimento. A pergunta comum que os confrontos políticos do contemporâneo global (e, apesar da singularidade histórica, geográfica de cada um) nos colocam hoje é: o que, de fato, é um movimento verdadeiramente político? Como criar um movimento de contestação que, de fato, escape das coreopoliciadas imagens do que a “contestação” deve ser nos circuitos do urbano? (Lepecki, 2012, p. 57)

Ampliando o debate para uma situação política em que o uso das cadeiras escolares ganhou proporções políticas e sociais, lembro o Movimento Secundarista de 2015 e 2016:

Mobilizados contra a proposta do governo que propunha uma reorganização do ensino, pretendendo fechar 92 escolas e transferir mais de 300 mil alunos da rede pública. Os jovens secundaristas ocuparam mais de 200

escolas estaduais e ocuparam também as ruas em atos políticos organizados entre eles. As ocupações se popularizaram e chegaram em mais estados do país, levando secundaristas de outras regiões a ocuparem suas escolas para reivindicar o que era necessário em seu território. (Silva, 2024, p. 39)

Durante o auge das ocupações e protestos, circularam na mídia diversas imagens dos estudantes utilizando as cadeiras como parte das manifestações na rua. Muitas dessas imagens são facilmente encontradas na internet até hoje e se tornaram uma espécie de símbolo do movimento.

Figura 59 – Movimento Secundarista de 2015



Fonte: Folhapress, s. d.

Algo que era notável nesse movimento de jovens em relação a outros movimentos políticos que ocorreram ao longo desse período era a vitalidade e disposição corporal que os estudantes tinham ao se mobilizar para a luta. Estavam o tempo todo criando músicas, paródias, coreografias, agiam muitas vezes com irreverência em frente à polícia e tomavam as ruas com propriedade e presença. Ou seja, havia uma performatividade latente e uma disposição para utilização do corpo como frente alegre de resistência.

Figura 60 – Peça *Quando quebra queima*, ColetivA Ocupação



Fonte: Pereira, 2019.

Dessa experiência política, surge o trabalho estético *Quando quebra queima*, da ColetivA Ocupação.

Nesta obra, as cadeiras foram símbolo das manifestações realizadas por estes estudantes e estão presentes na peça em diversos momentos, tornando-se um objeto que se transforma em outros e que conta a história do lugar de onde saíram: escolas públicas. [...] no contexto das ocupações, as cadeiras foram a mobília da casa desses estudantes durante os dias que ficaram nas escolas. O objeto ganhou significados diferentes durante o convívio intensivo e isso pode ser percebido na criação de *Quando quebra queima*. A cadeira vira escudo contra a polícia, a cadeira fecha a Marginal Tietê, vira cama e a cadeira simboliza parte da identidade do movimento das ocupações de 2015. (Silva, 2024, p. 41)

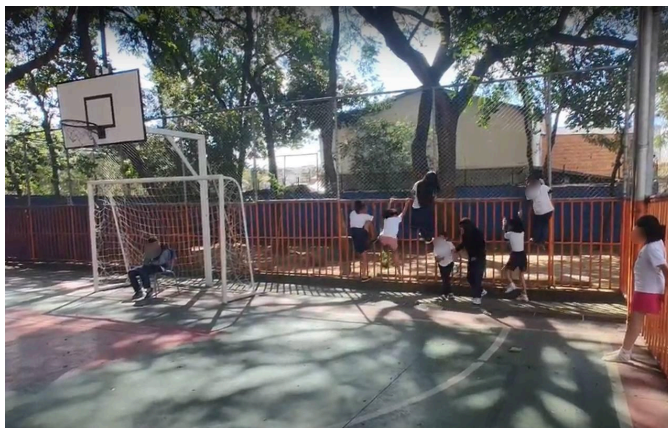
Esta pesquisa surge, entre outras motivações, do desejo de estimular a habilidade de percepção dos sujeitos sobre a maneira como seus corpos se colocam nos espaços por onde transitam, e ativar um senso crítico e criativo sobre isso.

O aparecimento de um sujeito político: efeito e causa de um novo entendimento de coreografia. Ou seja, coreografia se torna coreopolítica quando mobiliza ou auxilia uma tomada de ação nos vazios sempre presentes (mas recalcados, delegados, camuflados) na trama de circulação do urbano. Coreopolítica é a revelação teórica e prática do espaço consensual e liso de circulação como máxima fantasia policial, pois não há chão sem acidentes, rachaduras, cicatrizes de historicidade. É na rachadura do seu vazio plenamente potente, é no acidente que todo chão sempre já é, que o sujeito político surge porque nele escolhe o tropeço, e, no desejo do tropeço, ele vê o delírio policial da circulação cega e sem fim ser sabotado. (Lepecki, 2012, p. 156)

Assim, busquei, a partir do trabalho com a coreografia ou com proposições de criação de imagens e sequências de movimentos, provocar e ativar percepções para

os espaços da escola e suas fendas, suas possibilidades camufladas de atuação e intervenção, fazendo desse local um laboratório de ações corpóreas possíveis em lugares diversos.

Figuras 61, 62 e 63 – Sequência de movimentos na quadra da escola



Fonte: elaboradas pela autora, 2024.

4.3 A BATERIA E O TAMBOR

No dia 4 de dezembro de 2024, por ocasião da *Mostra de Projetos* da escola, realizamos a nossa experiência que denominamos *Cortejo*: sequência de

movimentos em conjunto e improvisados a partir do toque da bateria. Essa experiência trouxe uma outra qualidade de presença e propostas de movimento, um pouco mais próxima da experiência que ocorre nas manifestações populares em que o batuque e a dança estão integrados como um conjunto do acontecimento.

A relação com a bateria ao vivo também trouxe outra possibilidade de tempo para os movimentos corporais, em que cada ação tinha um tempo mais flexível para se desenvolver, diferentemente de uma coreografia desenvolvida em sincronia a uma música com falas e tempos gravados e predefinidos. Logo, esse experimento coreográfico se aproximou mais de um roteiro do que uma partitura fechada.

Enquanto os alunos faziam nossa sequência de movimentos, eu coordenava e dava orientações aos estudantes de dança e o professor do projeto de bateria era uma espécie de maestro que coordenava os estudantes percussionistas.

Enquanto a bateria iniciou tocando na quadra fechada, de onde os espectadores, formados por alguns gestores e familiares dos estudantes, podiam assistir, nós iniciamos a ação inspirada na obra *Divisor*, de Lygia Pape, no bosque, de onde era possível ver através das grades do espaço da própria quadra fechada, que concentraria a maior parte da apresentação.

Caminhamos pelo bosque e por uma quadra aberta, até chegarmos e nos posicionarmos na quadra fechada, em fila, no meio de um corredor formado por cadeiras escolares. Lá desenvolvemos algumas imagens criadas com o tecido e com as cadeiras. Subimos nas cadeiras, levantamos o tecido, compomos movimentos a partir desses elementos. Depois, abrimos espaço com as cadeiras e criamos outros movimentos e imagens com o tecido enquanto ocupamos o espaço da quadra. Por fim, montamos o tecido no gol da quadra, desenvolvemos algumas acrobacias em pequenos grupos e finalizamos acompanhando a bateria em cortejo até o pátio aberto da escola.

Embora já tivéssemos o nosso roteiro de ações predefinido e ensaiado algumas vezes, em silêncio, apenas com minhas orientações em contagem, foi somente com a junção da sonoridade da bateria ao vivo que o experimento pôde se completar. Alguns ritmos de movimentos, repetições e imagens surgiram apenas no momento em que estávamos apresentando, a partir do contato com a presença dos tambores.

Figura 64 – *Cortejo*, apresentação final do projeto



Fonte: elaboradas pela autora, 2024.

Com a presença da música percussiva ao vivo, a experiência se aproximou mais das manifestações populares brasileiras, que, em sua maioria, não separam música e corpo em seu acontecimento. Essa estrutura de cantar-dançar-batucar é sintetizada pelo pesquisador congolês Bunseki Fu-Kiau (1934-2013) como uma estrutura presente em diversas manifestações e *performances* de origem africana. Suas ideias contribuíram para o pensamento de diversos pesquisadores, como é o caso de Zeca Ligiéro, que, sobre esse aspecto, acrescentou:

Nas performances de origem africana hoje, podemos observar: o corpo é o centro de tudo. Ele se move em direções múltiplas, ondula o torso e se deixa impregnar pelo ritmo percussivo. A dança que subjuga o corpo nasce de dentro pra fora e se espalha pelo espaço em sincronia com a música sincopada típica do continente africano. De tão insistente e envolvente, ela faz parte tanto do festivo, do religioso, como do cotidiano do povo brasileiro; das celebrações católicas aos folguedos e ritos afro, como o candomblé e a umbanda. (Ligiéro, 2011, p. 131)

Foi notável como a corporeidade de todos os dançarinos e dançarinas durante o experimento se preencheu de presença a partir do estímulo sonoro do tambor. O ritmo dos movimentos se modificou e todo o espaço externo da escola ficou envolvido por uma atmosfera que concentrava o acontecimento, nos causando uma sensação de dilatação temporal, algo que abordei no primeiro capítulo ao citar a experiência com o Carnaval de rua em Olinda.

O uso do tecido e dos figurinos nos trazia unidade. A maquiagem, que cada criança criou a partir de suas próprias referências, destacava cada aluno como indivíduos dentro do bando. A utilização das cadeiras escolares e da estrutura da quadra recontextualizou a arquitetura escolar. E a música ao vivo trouxe ritmo e

estímulo para as criações corporais e aproximou plateia e *performers* do acontecimento.

Havia confiança e escuta entre eles e elas e às minhas orientações, resultado do acúmulo dos encontros e das experiências de apresentação. Tratou-se de uma síntese corporal da pesquisa que desenvolvemos ao longo de oito meses de oficina.

5 CONSIDERAÇÕES ESPIRALARES

Iniciei as aulas de teatro na escola aos onze anos, no contraturno das aulas regulares, uma vez por semana. Afastávamos as carteiras, tirávamos o sapato e, então, a magia acontecia: por duas horas da terça-feira à tarde, não estávamos mais na escola, nem em uma sala improvisada de carteiras arrastadas, éramos outras, outros, contando histórias de tempos distantes, inexistentes, imaginários. Penso que essa experiência modificou totalmente a minha relação com a escola, com a rua, comigo mesma.

Eu me lembro com que prazer arrastava aquelas carteiras, para abrir espaço, para que aquele lugar deixasse de ser uma sala de aula para se tornar teatro. Hoje, vejo os estudantes que mais gostam das aulas de dança repetindo o mesmo gesto. Quantas carteiras arrastadas para abrir espaço para que uma roda se forme e, a partir dela, surjam tantas outras coisas, como a flor que nasce do asfalto do fim do poema “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade (2012)! Contrariando todas as expectativas, rompe-se o tédio acumulado das carteiras, que carregam os corpos ansiosos pelos vinte minutos do intervalo, que, por sua vez, demoram a chegar.

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
Ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.
[...]
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.
(Andrade, 2012, p. 33)

Sempre achei que, ao trazer essa imagem da flor no fim do poema, Drummond falava da própria poesia, e, como que para me sentir mais próxima dessa ideia, passei a interpretá-la como se fosse o fazer artístico, o insistente ato de criação. O teatro na rua que, contrariando o funcionamento regrado do espaço, irrompe, propondo uma pausa no fluxo cotidiano, na produtividade desenfreada. Ou o bloco de Carnaval que, com sua beleza agri-doce, suada, desbotada, tinge o asfalto e por alguns dias é capaz de nos suspender do tédio da rotina, das relações enrijecidas e protocolares dos deslocamentos da rua e nos propor uma relação de contato e olhar para fora.

Ao chegar na escola, passei a achar que a flor de Drummond está no meio das aulas em que arrisco propor um espaço diferente, quando trago uma proposta de criação em grupo, quando sugiro uma reflexão e as crianças começam a pensar junto comigo: alguns momentos de suspensão em que as peças todas da aula parecem se encaixar, os estudantes se mostram criativos e potentes. Há escuta, partilhamos nossas criações, algo acontece. Acredito que grande parte dos professores e professoras sabem dessa sensação, desse momento exato em que a criação artística se faz presente e irrompe a sala por alguns instantes.

Quando criança, na condição de estudante, cheguei tímida na escola e encontrei no teatro uma possibilidade de expressão, de existência, de novos amigos, uma *primavera existencial*. Jamais imaginei que me tornaria professora de arte do ensino formal, ministrando aulas no contraturno, para crianças que às vezes chegam tímidas, dançam e florescem, fortalecem laços de amizade, se posicionam no mundo de uma maneira diferente após as aulas. Às vezes, por breves e raros momentos, ocorre essa dilatação no tempo e somos o grupo de dança: dançamos, rimos juntos, criamos gestos e expressões corporais que dão vazão aos nossos anseios. Nesses instantes, de bando, não estamos em uma escola, em uma sala com carteiras arrastadas, mas transitamos por enormes bailes de *afrobeat*, por desfiles de escolas de samba, multidões com corpos em frenesi.

O uso do tempo verbal no pretérito foi uma dificuldade de escrita para mim ao longo da dissertação. No tempo da experiência, de tantos passados contidos nesse pretérito, muitas espirais se abrem a partir das narrativas e elas também são presente e possibilidades de futuro.

As aulas de dança continuam, amadurecem a partir do exercício da escrita, do registro e da memória. Continuam, porque há um bando de estudantes desejosos por dançar depois do almoço, algumas tardes na semana. A dança ampliou seu espaço na unidade escolar, o projeto passou a integrar o seu cotidiano.

Muitas crianças mudaram seu comportamento e maneira de se portar no ambiente a partir das aulas de dança. Algumas garotas só iam para a escola com máscaras de proteção facial motivadas por timidez e, após a primeira apresentação no festival, na qual sugeri que elas dançassem sem máscara, pararam de utilizar todos os dias. Também passaram a participar mais das aulas da grade formal e a se comunicar com menos dificuldade com colegas e professores.

Ao final do nosso último dia, que desaguou na execução da ação que denominei no último capítulo de *Cortejo*, eu os agradei honestamente pelos melhores dias que tive na escola ao longo de 2024. Não sei se elas e eles tinham consciência de que nosso processo de aprendizagem era mútuo. Enquanto eu buscava compartilhar alguns dos dispositivos de repertório de criação corporal que conhecia e que pudessem ser aplicados ao ensino de dança no contexto escolar, eu ia me formando enquanto professora. O processo de planejar, aplicar, registrar e descrever as aulas de dança me tornou mais consciente dos dispositivos que utilizo pedagogicamente, de como articulo as referências teóricas e experiências profissionais e formativas no contexto da sala de aula.

À medida que via as crianças desenvolvendo sua expressão corporal e sua comunicação interpessoal, eu também desenvolvia repertório de articulação e mediação na escola, ferramentas de planejamento, captação e estudo que pudessem me auxiliar na trajetória de me entender enquanto pesquisadora. O tripé professora-artista-pesquisadora muitas vezes é desafiador de ser mantido ao longo do cotidiano. Acredito que, apesar dessas dificuldades, sempre acolhi as fragilidades de meus estudantes por me ver também como um sujeito em formação, com minhas próprias inseguranças e fragilidades, que, no geral, também sempre foram bem acolhidas pelos estudantes.

Ao longo do texto, com auxílio de uma orientação generosa e disponível ao diálogo, fui me dando conta das várias atribuições presentes no processo de tornar-me professora: a professora orientadora, jogadora, mediadora, coreógrafa e também a professora aprendiz. A importância de abrir espaço para o não saber, para o inesperado, para o vazio, para um dia em que as nossas expectativas não são atingidas e conseguir ativar a escuta de por onde o processo poderia caminhar a partir daí. Sempre levando em consideração o conjunto de estudantes que embarcou comigo nessa jornada.

Minha relação com o território da Casa Verde e com as escolas de samba se aprofundou, tornando-se um assunto de interesse ao qual pretendo continuar me debruçando após o término da pesquisa. A possibilidade de trocar de rede e de escola no meio da pesquisa foi tanto desafiadora, quanto estimulante e acredito que não teria seguido o mesmo caminho caso tivesse desenvolvido o projeto em uma unidade diferente.

O processo inicial, no qual busquei justificar para um possível leitor ou leitora o caminho que me fez chegar ao objeto de estudo e às perguntas norteadoras, muito das quais pareciam ter surgido quase intuitivamente em um primeiro momento, foi importantíssimo para compreender com mais nitidez, e mesmo relembrar, uma série de experiências, mestres e percursos elaborados essenciais para minha constituição. E, desse modo, me dão luz a possíveis lugares de continuidade da trajetória.

A escola, como reflexo da sociedade em que estamos inseridos, é território de constante disputa e é importante que o seu cotidiano, com suas dificuldades e realidades, seja descrito, mas é essencial também lembrar os seus lugares de potência e felicidade. As festas populares de nosso país, sobretudo o Carnaval, são também espaços de resistência e transgressão, compondo com uma cultura de celebração. A perspectiva de elaborar expedientes criativos que busquem colocar um sujeito coletivo como protagonista, em detrimento de tantas pressões para exercer uma atitude individualista frente aos desafios do sistema capitalista e liberal, também visa ir contracorrente aos diversos processos de opressão ao qual estamos submetidos.

Através dessa trajetória, busquei compreender e demonstrar que a cultura desenvolvida no território brasileiro é fértil e carregada de potência para responder aos nossos questionamentos contemporâneos, que a escola pública pode ser espaço de criação artística crítica, que dialogue com as produções de nosso tempo, e que um bando pode ser um espaço de potencialidade dos sujeitos.

Figura 65 – Registro pós-*Cortejo* dos corpos de bando



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARTEVERSA. **Lygia Pape – Experimentações com Arte e Vida**, [2025].

Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/artevera/lygia-pape-experimentacoes-com-arte-e-vida/>. Acesso em: maio 2025.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOGART, A.; LANDAU, T. **O livro dos viewpoints**: um guia prático para *viewpoints* e composição. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BUNSEKI, F. **O livro africano sem título**: cosmologia dos Bantu-Kongo. Tradução: Tiganá Santana. Rio de Janeiro: Cobogó, 2024.

CASTRO, A. **Boa Noite, Rego Freitas!** A rua como elemento de construção dramática na performance Na Rego. 2016. Monografia (Licenciatura em Arte-Teatro) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2016.

CASTRO, M. **Carnaval-Ritual**: Carlos Vergara e Cacique de Ramos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

CASTRO, P. **Primeira exibição da performance Na Rego**. 2013. 6 fotografias.

CRUZ, P. Intervenções artísticas: arte relacional nos espaços públicos. *In*: MONSALU, F.; ALICE, T. (Orgs.). **Arte relacional no Brasil**: o que se faz, o que se come. Rio de Janeiro: Multifoco, 2021. p. 199-216.

CUNHA, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DASARTES. **Lygia Pape**. Rio de Janeiro: Dasartes, [S.d.]. Disponível em: <https://dasartes.com.br/materias/lygia-pape/>. Acesso em: maio 2025.

FOLHAPRESS. [S.d.] 1 fotografia, color. Formato AVIF. *In*: ROSSI, M.; BETIM, F. As imagens do que acontece quando estudantes protestam em São Paulo. **El País**. São Paulo, 4 dez. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/03/politica/1449172759_306162.html. Acesso em: 03 maio 2025.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

GONZALEZ, L. **Festas populares do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2024.

IMPÉRIO DOS TAMBORES – UM BRASIL AFROMUSICAL. Compositores: André Diniz, Darlan Alves, Evandro Bocão, Fabiano Sorriso, Gustavo Clarão, Marcelo Casa Nossa, Samir Trindade. Intérprete: Tinga. São Paulo: [S.n.], 2023. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tinga/imperio-dos-tambores-um-brasil-afromusical/>. Acesso em: 05 maio 2025.

JACOB, Pablo. Mocidade Independente de Padre Miguel leva a Índia para a Avenida. [2018]. 1 fotografia, color. Formato JPEG. *In*: Saiba como foi a primeira noite de desfiles do Grupo Especial do carnaval do Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11 fev. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/saiba-como-foi-primeira-noite-de-desfiles-do-grupo-especial-do-carnaval-do-rio-22390161>. Acesso em: 30 abr. 2025.

JACQUES, P. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KAÇULA, T. **Casa Verde**: uma pequena África Paulistana. São Paulo: LiberArs, 2020.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. Tradução: Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopolícia. **Revista Ilha**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, Jan./jun. 2011.

LIGA-SP. **Manual do julgador**: desfile das escolas de samba Carnaval 2020 – Grupo Especial, Grupo de Acesso I, Grupo de Acesso II. São Paulo: LIGA-SP, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oilHvYIWAfMvHei1GeedSNhNUanEPr16/view>. Acesso em: 29 abr. 2025.

LIGIÉRO, Z. **Estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LIVRARIA MEGAFUNA. **Performances do tempo espiralar**: Leda Maria Martins com Dione Carlos, Grace Passô e Lucélia Sergio. YouTube, 14 de julho de. 2022. [1h8min55s]. Disponível em: <https://youtu.be/s5fd0pMtxPc?si=hOvk9qexhl1afzxS>. Acesso em: 10 de abr. 2025.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Dicionário da história social do samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

MANTOVANINNI, D.; TOSIN, G. A trajetória do Programa Vocacional: uma iniciativa singular de arte-educação na cidade de São Paulo. **Momentum**, [S.l.], v. 1, n. 15, 2017.

MANZINI, Y. “**Pra tudo se acabar na quarta feira**”: aproximações, diálogos, estranhamentos entre Carnaval e teatro nas performances da Comissão de Frente. 2012. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MANZINI, Y. Dança negras na terra da garoa: histórias aquilombadas. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 122-145, 2022a.

MANZINI, Y. “Mora na filosofia”: fundamentos de terreiro. In: MONTEIRO, M.; PAULA, F. (Orgs.). **Tatu tá cavucando**: dez anos do Grupo Terreiro de Investigações Cênicas - Teatro, Ritual, Brincadeiras e Vadiagens. São Paulo: Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes PPG Artes / Instituto de Artes da Unesp, IA UNESP, 2022b. p. 141-159.

MÁRQUEZ, G. G. **A solidão na América Latina**. Discurso de Gabriel Garcia Márquez na ocasião da entrega do Prêmio Nobel, 1982. In: LETRAS EXTRAORDINÁRIAS. [S.l.], [S.d.]. Disponível em: <https://letrasextraordinarias.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/06/discurso-gabo-premio-nobel.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATE, A. O teatro de grupo na cidade de São Paulo e a criação de espetáculos (na condição de experimentos) estéticos sociais. In: PORTAL Teatro Sem Cortinas. [São Paulo], [S.d.]. Disponível em: <https://www.ia.unesp.br/Home/teatrosemcortinas/05.tdg.0003.-o-teatro-de-grupo-na-cidade-de-sao-paulo-mate.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MUSEU DE ARTE MODERNA DO RIO DE JANEIRO. **Parangolés, 1964-1979**. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, [S.d.]. Disponível em: <https://mam.rio/obras-de-arte/parangoles-1964-1979/>. Acesso em: maio 2025.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Organizado por Alex Ratt. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

O GLOBO. Saiba como foi a primeira noite de desfiles do Grupo Especial do carnaval do Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 fev. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/saiba-como-foi-primeira-noite-de-desfiles-do-grupo-especial-do-carnaval-do-rio-22390161>. Acesso em: 30 abr. 2025.

OITICICA, Claudio. Nildo da Mangueira vestindo *P 15 Parangolé capa 11 – Incorporo a revolta* (1967), de Hélio Oiticica. [c. 1968]. 1 fotografia, color. Formato JPEG. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DO RIO DE JANEIRO. **Parangolés, 1964-1979**. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, [S.d.]. Disponível em: <https://mam.rio/obras-de-arte/parangoles-1964-1979/>. Acesso em: maio 2025.

PALMA, Leonardo. **Na Rego**: travestis, performance e prostituição na Rua Rego Freitas. 2013. Monografia (Licenciatura em Arte-Teatro) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2013.

PAXTON, S. **Gravidade**. Tradução: Rodrigo Vasconcelos. São Paulo: N-1 edições, 2022.

PEREIRA, J. “Quando Quebra Queima” retrata ocupação das escolas em 2015. **Perseu Abramo**. São Paulo, 31 maio 2019. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2019/05/31/quando-quebra-queima-retrata-ocupacao-das-escolas-em-2015/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Angelina Maffei Vita**. [S.l.], [S.d.]. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/2/folders/18lShvkL4ji1DI5unXK4s1Oj-eHO1GbcB>. Acesso em: 31 maio 2025.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Regiões, Prefeituras Regionais, e distritos**: Município de São Paulo. São Paulo, [S.d.] Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/subprefeituras/Fotos%20Site/Teste_mapa_prefeituras.jpg. Acesso em: 23 abr. 2025.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RIO, J. **A alma encantadora das ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RIO MEMÓRIAS. **Carlos Cacique Vergara de Ramos**. Rio de Janeiro, [S.d.]. Disponível em: <https://riomemorias.com.br/memoria/carlos-cacique-vergara-de-ramos/>. Acesso em: 03 maio 2025.

ROSSI, M.; BETIM, F. As imagens do que acontece quando estudantes protestam em São Paulo. **El País**. São Paulo, 4 dez. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/03/politica/1449172759_306162.html. Acesso em: 03 maio 2025.

SANTOS, B. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal de Educação**. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-arte>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO URBANO – SMDU / DEPARTAMENTO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÃO – DEINFO, **Regiões, Prefeituras Regionais e Distritos**: Município de São Paulo. [S.d.]. 1 ilustração, color. Formato JPEG. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/subprefeituras/Fotos%20Site/Teste_mapa_prefeituras.jpg. Acesso em: 23 abr. 2025.

SILVA, S. **Movimento Sentado**: outras formas de usar a cadeira. 2024. Monografia (Licenciatura em Arte-Teatro) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2024.

SODRÉ, M. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 1998.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SPERLING, D. Corpo + Arte = Arquitetura: proposições de Hélio Oiticica e Lygia Clark. *In*: BRAGA, P. (Org.). **Fios soltos**: a arte de Hélio Oiticica. São Paulo: Perspectiva, 2011. p.117-146.

VERGARA, Carlos. Série Carnaval. [1972]. *In*: RIO MEMÓRIAS. **Carlos Cacique Vergara de Ramos**, Rio de Janeiro, [S.d.]. Disponível em: <https://riomemorias.com.br/memoria/carlos-cacique-vergara-de-ramos/>. Acesso em: 03 maio 2025.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CANABARRO, B. **Má educação**: ações deseducadas para a (sobre)vivência do corpo docente-dissidente na escola pública. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2023.

GABANINI, L. **Corpo Gerúndio**: escritos de uma atriz mc em uma poética do prejuízo. São Paulo: N-1 edições, 2024.

LAROSSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RACHEL, D. **Escrever é uma maneira de sangrar**: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer. 2019. Tese (Doutorado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

ROCHA, C. **A dança negra em São Paulo**: dança afro, carnavais e outros palcos. 2022. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, L. **Ponta-cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SOUZA, A. **Arte no corpo da escola pública**: um exercício de “esperançar” atravessado pela pandemia. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2023.