

**A RUA QUE PASSA PELA ESCOLA LEVA A ESCOLA PARA A RUA:
MATERIAL PEDAGÓGICO PARA CRIAÇÃO DE CENAS DE INTERVENÇÃO
URBANA.**

Autora: Nathalie Soler

Orientador: André Luiz Antunes Netto Carreira

Universidade Estadual de Santa Catarina

RESUMO

Este texto apresenta o suporte teórico que embasou a investigação prática que teve como objetivo a estruturação da Proposta Pedagógica *A rua que passa pela escola leva a escola para a rua: material pedagógico para a construção de cenas de intervenção urbana*. A partir de uma pesquisa teórica sobre o campo das intervenções urbanas e de experiências realizadas com os estudantes, na escola e na cidade, foi possível idealizar o material anexo a este texto, que oferece ao professor metodologias para abordar o recorte temático escolhido por uma perspectiva essencialmente teatral. Primeiramente, o artigo apresenta alguns pensamentos acerca da estrutura do espaço urbano e da forma como essa estrutura se relaciona com questões políticas. No segundo momento, os conceitos de *happening* e jogo são abordados para situar as estratégias de construção de cenas teatrais contidas na Proposta, que buscam gerar momentos de imprevisibilidade e improvisação. Em seguida, são apresentadas algumas teorias sobre pedagogia que buscaram criar, através de processos diferenciados de aprendizado, espaços para a possibilidade da autonomia do aluno na construção de seu próprio saber. Os momentos de acaso produzidos pelo jogo teatral na rua são apontados como momentos de grande potência para o aprendizado autônomo por parte do aluno. Ao final, o texto articula todas estas questões com a confecção das metodologias que compõem a Proposta Pedagógica, de forma a relacionar os exercícios elaborados com as teorias percorridas.

Palavras-chave: pedagogia do teatro; proposta pedagógica; intervenção urbana; autonomia; escola.

ABSTRACT

This text renders the theoretical support used to lay the foundation for the practical research which purpose was to elaborate the Pedagogical Proposal *The street that pass by the school takes the school to the streets: pedagogical material for the creation of urban intervention scenes..* Developed from theoretical research on urban intervention and on experiments made with students, at the school and in the city, the material attached to this text was created to offer teachers some methodologies to discuss this subject in a mainly theatrical perspective. Primarily, the article brings a brief discussion about the urban space and its concern about political issues. In a second moment, the concept of happening and play are raised as a context to create the theatrical scenes of the pedagogical proposal. These scenes aim to generate unforeseeable and improvisational moments. Forward, some pedagogy theories concerned about giving the student autonomy for her/him to develop her/his own knowledge are introduced in order to understand the unexpected moments, produced by the theater game on the streets, as powerful moments which the student has autonomy to create her/his own knowledge. In conclusion, the text articulates all these topics with the methodology's formulations arranged in the Pedagogical Proposal, in order to relate the creation of exercises to the theories that were raised.

Keywords: theater pedagogy, pedagogical proposal, urban intervention, autonomy, school.

Introdução

Este artigo apresenta os elementos teóricos que fundamentaram a prática que me permitiu estruturar o Trabalho de Conclusão de Curso *A rua que passa pela escola leva a escola para a rua: material pedagógico para criação de cenas de intervenção urbana*, referente ao Curso de Mestrado Profissional em Artes. Minha proposta pedagógica está direcionada principalmente a professores que trabalham com teatro nos anos finais da Educação Básica, indicada para alunos a partir de 14 anos.

Enquanto recorte temático, a proposta se insere no campo de estudo das intervenções urbanas, isto é, um amplo território de experiências artísticas que pode mesclar manifestações cênicas e visuais, e que tem tido um desenvolvimento intenso nos últimos anos.

O material pedagógico resultante desta investigação foi elaborado a partir de uma pesquisa teórica sobre o campo, bem como sobre a criação e apropriação de metodologias que realizei na

escola, dentro e fora da sala de aula, que foram, de fato, uma experimentação prática das propostas sobre as quais reflito neste artigo.

Os processos práticos que serviram de base para a pesquisa foram desenvolvidos no Instituto Estadual de Educação (IEE) em Florianópolis/SC, durante o segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016. Duas turmas da disciplina de Teatro/Cultura participaram da prática, ambas do 3º ano do Ensino Médio Inovador¹, sendo 16 anos a média de idade dos alunos com os quais trabalhei. As aulas foram ministradas em encontros de 1h30min por semana. Os procedimentos experimentados em cada uma das turmas fazem parte da evolução de um mesmo enfoque, iniciado em 2015 com o primeiro grupo de alunos e, posteriormente, aprimorado em 2016, com o segundo grupo.

Quando me refiro ao ambiente da rua, não falo de qualquer rua que passa em qualquer lugar, mas sim das ruas que compõem os grandes agrupamentos urbanos. O espaço público – rua, praça, parque - é elemento fundamental na constituição de uma cidade, sendo ambiente historicamente carregado de significados, dispendo-se como palco de festas, lutas políticas, manifestações culturais, funcionando como espaço de convívio e trocas entre as pessoas. Em contrapartida, ao entendermos este espaço público como referente à esfera pública, ou seja, regido por processos e interesses políticos, torna-se possível identificar alguns mecanismos de controle que estão intimamente ligados com o próprio funcionamento da cidade, e cuja presença por vezes se faz mais explícita, e por outras, se mescla com os usos cotidianos. Tais mecanismos, entre o quais é possível identificar as forças policiais, o sistema de luzes de trânsito, normas de deslocamento ou barreiras físicas, restringem o fluxo, organizam o deslocamento e transformam o espaço urbano - e conseqüentemente o espaço público -, sob a lógica da organização governamental e do mercado, limitando o acesso e a permanência dos cidadãos em determinados lugares. Pode-se dizer que a ordem da cidade privilegia os fluxos que se relacionam principalmente com o consumo de mercadorias e com o funcionamento do trânsito veicular.

Em seu livro *O que é cidade*, 1989, a pesquisadora Raquel Rolnik explica que o processo de urbanização da sociedade, que teve início na Europa por volta do século XVI e segue até dias atuais, corresponde também a outro processo, o de segregação espacial. As cidades urbanizadas estão profundamente moduladas por um conjunto de cercas visíveis e invisíveis que delimitam os lugares e separam as pessoas. Ao percorrer os grandes centros urbanos, é fácil identificar quais são

¹ O EMI é oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de SC em 95 escolas da rede pública estadual e consiste em um programa que propõe maior permanência dos alunos na escola e possibilita, por exemplo, aulas específicas como a modalidade de Teatro, optativa para a disciplina curricular de Cultura, que tem uma carga horária de 1h30min por semana.

os bairros destinados aos ricos, à população de baixa renda, ou bairros essencialmente comerciais, áreas industriais, etc.

A autora afirma que durante o desenvolvimento das metrópoles capitalistas aconteceu um afastamento da vida coletiva em troca de um novo conceito que passa a reger a vida social burguesa: a ‘intimidade’. O surgimento da ideia de lar – “domínio de vida privada do núcleo familiar e de sua vida social exclusiva” (1989, p.49) – resultou na resignificação do ambiente de encontro que, no final do século XIX, passa a se organizar dentro das casas, restringindo o convívio e reforçando a segregação: “para a burguesia, o espaço público deixa de ser a rua - lugar de festas religiosas e cortejos que engloba a maior variedade possível de cidades e condições sociais – e passa a ser a sala de visitas ou o salão.” (1989, p. 49) A partir desse momento, os significados atribuídos aos conceitos de ‘espaço público’ e ‘espaço privado’ são redefinidos e, enquanto a rua passa a ser lugar de perigo e mistura (de classes, hierarquias, sexos, idades), o lar torna-se ambiente de exclusividade e intimidade.

É interessante pensar que quando nos referimos a esta transição para a sociedade organizada em centros urbanos, não nos limitamos apenas à modificação da infraestrutura desses espaços, mas a uma nova forma de exercício do poder que apresenta outras forças políticas que o exercem. A ação do Estado torna-se responsável pela definição da vida pública e é, portanto, estrutura de poder. A cidade passa a ser grande alvo de investimentos e especulação imobiliária e a terra torna-se mercadoria, sendo vendida por metro quadrado.

Perante a força exercida pela classe capitalista dominante que, além da ideia da intimidade exposta anteriormente, aspira também a rentabilidade de seus investimentos, o Estado cria suporte para a configuração das cidades de acordo com interesses privados e a organização do espaço urbano passa a acontecer a partir de uma lógica de mercado. Um dos procedimentos executados pelo poder estatal encontra-se na reconfiguração do espaço, como explicita a autora a seguir:

Uma das características distintivas na estratégia e modo de ação do Estado na cidade capitalista é a emergência do plano, intervenção previamente projetada e calculada, cujo desdobramento na história da cidade vai acabar desembocando na prática do planejamento urbano, tal como conhecemos hoje. O que há de mais forte e poderoso atrás da ideia de replanejar a cidade, é sua correspondência a uma visão da cidade como algo que possa funcionar como um mecanismo de relojoaria, mecanicamente. (ROLNIK, 1989, p.55)

As novas planificações espaciais são expressão de uma atuação governamental que implementa a noção de cidade enquanto algo mecânico, enquanto circulação ordenada do fluxo e planejamento matemático, ao mesmo tempo que toda a geografia urbana é redesenhada e esquadrihada pelo domínio do Estado. Ao longo do século XX muitas cidades tiveram suas áreas

centrais completamente reestruturadas isto é, destruídas e reconstruídas para que amplas avenidas permitissem a circulação dos carros, pessoas etc. Junto a essa ideia de planejamento, vende-se a fantasia de uma cidade sem males, uma cidade ideal, segura, limpa e ordenada.

Se por um lado as ideias acima correspondem à realidade que vivemos em nossas cidades, por outro, é necessário acrescentar que evolução da urbanização trouxe também uma série de benefícios à práxis social, como a possibilidade de vias de circulação para o acesso a escolas, centros de saúde e outros edifícios. Ou também a implementação de redes de esgoto e energia, que deveriam ser serviços básicos oferecidos nos bairros de uma cidade. A problemática está em juntar esse momento de replanejamento das cidades com a força do mercado imobiliário, que propõe a privatização dos espaços e melhorias estruturais visando atender uma minoria com grande poder aquisitivo, ao invés de proporcionar uma organização do ambiente urbano pensando de forma democrática nos diversos segmentos sociais.

A esta última noção explicitada, podemos agregar algumas questões derivadas dos pensamentos provocados pela Internacional Situacionista, vanguarda artística e política da segunda metade do século XX, como forma de aprofundar a problematização. Os Situacionistas criticaram a cidade como prisão mental e física do espetáculo. O termo ‘espetáculo’ foi cunhado por um de seus membros, Guy Debord, no livro *A Sociedade do Espetáculo*, 1997, e consiste na tese de que as sociedades capitalistas funcionam como um acúmulo de representações: “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, p.14). O caráter de irrealidade dessa construção espetacular instaura-se enquanto realidade sobre distintos setores da práxis social, desde relações pessoais, necessidades de consumo, configuração geográfica dos espaços etc. O autor afirma que a sociedade fundada na imagem e na aparência é o conjunto de estruturas de poder instaurado pela lógica capitalista do Estado, assim ele relaciona o Espetáculo a uma prática das aparências que faz parte de todas as mercadorias de consumo em exibição na esfera social.

Se as teorias sobre a sociedade do espetáculo abrangem grande parte da prática social, ao voltarmos ao recorte da investigação - o pensamento acerca do espaço urbano - o cenário dessa sociedade, diz Debord, é a cidade urbanizada, modelada, planejada, portanto, controlada pela capacidade de se espetacularizar a si mesma e à vida. Acrescentando mais uma noção exposta pelos situacionistas e, também, retomando o que fora apresentado por Rolnik acerca do poder exercido através do planejamento urbano, nos deparamos com a hipótese de que a promoção por áreas de circulação nas grandes cidades funciona em prol da organização do isolamento das pessoas, pois, para uma forma de poder, o perigo que representa a reunião e o encontro de parte da população dominada pode ser notável.

Debord complementa este conceito descrevendo as condições de pseudocoletividade que se estabelecem a partir do isolamento e a potência que o espetáculo ganha nesse contexto. Ambientes como clubes, shoppings, escritórios, escolas, condomínios residenciais etc., são espaços de pseudocoletividade, que geram uma noção fictícia de comunidade. Manter as pessoas “isoladas em comum” representa uma estratégia para que as imagens sugeridas pelo espetáculo ganhem força, uma vez que o contato de um indivíduo com as pessoas que não compartilham os mesmos aspectos do ‘comum’ torna-se restrito e, então, as imagens são limitadas ao núcleo de convívio, repetidas e, dessa forma, potencializadas.

Trazendo o foco de discussão para a cidade de Florianópolis, onde o processo prático que embasou esta pesquisa aconteceu, é possível fazer relações com estas teorias acerca da cidade urbanizada. A começar pela própria geografia da ilha, com concentrações de moradores espalhadas entre bairros muito distantes. Essa distância é ainda mais agravada pelas condições da mobilidade urbana implementadas pela prefeitura, cuja administração não privilegia o serviço prestado aos cidadãos, mas sim a rentabilidade das empresas concessionárias. Conseqüentemente, a cidade tem o pior índice de mobilidade urbana do país, de acordo com a pesquisa² realizada por Valério Medeiros, pesquisador da Universidade de Brasília, UnB. Tais fatores favorecem a segregação espacial, principalmente se levarmos em conta que há uma grande diferença entre as condições de vida oferecidas nos bairros para ricos e nos bairros para pobres.

Podemos citar o exemplo de Jurerê Internacional, bairro famoso por se parecer com Miami Beach, com casas exuberantes cuja grande parte é habitada apenas no verão, ruas bem feitas e planas, ambiente agradável, uma praia linda e uma série de casas noturnas dispostas ao longo da orla. Um bairro feito para milionários poderem usufruir. Em contraponto, os morros da cidade ou parte do continente são as áreas de concentração da população de baixa renda, possuindo uma realidade muito distinta da apresentada acima. Nesses bairros, muitas vezes, a população ainda está lutando por direito básicos de infraestrutura.

O centro da cidade Florianópolis representa o local de concentração de pessoas durante os dias úteis e horários comerciais. Neste período muitas coisas acontecem, os cidadãos saem de seus diferentes bairros residenciais para trabalhar ou estudar, povoando as ruas e prédios centrais. Quando as lojas fecham, todos voltam aos seus lares e o centro adquire um aspecto completamente diferenciado, com alguns poucos bares funcionando e a vida noturna das prostitutas ou travestis, usuários de crack e moradores de rua. Se pensarmos em um dia como um domingo, durante a manhã e a tarde o ambiente é quase fantasmagórico, com pouquíssimas pessoas habitando aquele

² <http://www.mobilize.org.br/noticias/6596/pesquisa-aponta-florianopolis-com-a-pior-mobilidade-urbana-do-brasil.html>

espaço e nenhum comércio aberto. No fim, os momentos de coabitar o centro das cidades são momentos que beiram o burocrático, em que as pessoas vão para o trabalho ou escola, e saem às ruas para executar tarefas como almoçar, pagar contas ou comprar algo.

Considerando o ponto de vista das teorias de Debord acerca da sociedade do espetáculo, cito alguns episódios florianopolitanos para ilustrar como as ideias pensadas na França na década de 50 e 60 ainda reverberam na realidade atual do Brasil, especificamente em relação à estruturação do cenário urbano. Pois o primeiro episódio trata-se da última reforma realizada no Mercado Público de Florianópolis, em que as bancas tradicionais que ocupavam o espaço deram lugar a cafés bem apresentados e restaurantes caros, transformando um local tradicional e histórico em um shopping ao ar livre, com uma estrutura “mais bonita”, “descolada” e “bem apresentada” – sendo o conceito de beleza, neste caso, voltado ao consumo -, que camufla a segregação imposta pelos altos preços das mercadorias. Ou ainda o processo de higienização que aconteceu na rua Vidal Ramos, no centro, local de grande comércio que, nos dias atuais, está ordenado e limpo a fim de tornar-se mais atrativo aos consumidores em potencial.

São muitos os exemplos que podemos elencar para situar a cidade de Florianópolis no contexto da segregação espacial, do planejamento urbano voltado a interesses econômicos, da exaltação da imagem em detrimento de um espetáculo de cidade, que se preocupa mais com sua imagem do que com questões ambientais, culturais e sociais.

É importante pensar que toda teoria apresenta-se como um recorte da realidade, uma vez que a realidade em si é algo muito mais complexo. Valendo-se desta ideia, é possível relativizar os conceitos discorridos até aqui, de forma a apresentá-los não como uma verdade inabalável, mas sim como um dos caminhos para o pensamento. Para que seja possível traçar estratégias de ação, é necessário escolher uma maneira de olhar para o objeto a ser transformado.

Resistência à espetacularização da cidade

Na contracorrente desse isolamento derivado da segregação espacial, algumas estratégias artísticas e políticas de ocupação do espaço público vêm acontecendo, e muitas das manifestações têm como mote a reivindicação por esse espaço de encontro e pelo potencial do encontro que acontece na rua. Estabelecer momentos de convívio no espaço público pode ser estratégia para promover pequenas (ou grandes) subversões ao modo de vida operante do espetáculo, causando rupturas com o funcionamento e organização do cotidiano, reavendo os papéis exercidos pelas

pessoas, estabelecendo uma nova zona de relação, ocupando o espaço público e misturando o que o sistema insiste em isolar.

O pesquisador André Carreira explana sobre a ideia de comunidade temporária no texto *Teatro de rua como ocupação da cidade: criando comunidades transitórias*, 2009, dizendo que “uma comunidade temporária remete ao estabelecimento de vínculos momentâneos que determinam tomadas de decisões e compartilhamento de experiências” (2009, p.12). A hipótese do autor refere-se especificamente à prática do teatro no espaço público como estratégia para a formação de comunidades temporárias, porém este texto dimensiona o conceito para outras formas de ocupação do espaço que não apenas a teatral. O compartilhamento de experiências e as tomadas de decisões inscrevem-se também em outros momentos que promovem a permanência e a ruptura com o uso comum do espaço público. Isso tem se mostrado uma arma política poderosa.

O termo *Occupy*, por exemplo, surgiu para englobar uma série de protestos essencialmente políticos que tomaram as ruas, cuja eclosão aconteceu simultaneamente em distintos países no ano de 2011. “Em todos os países houve uma mesma forma de ação: ocupações de praças, uso de redes de comunicação alternativas e articulações políticas que recusavam o espaço institucional tradicional” (CARNEIRO, 2012, p.8).

As ocupações não foram apenas das praças, mas também de ruas e outros terrenos públicos, sob a forma de manifestações efêmeras ou duradouras, como acampamentos que se estenderam por meses. Quanto às estratégias utilizadas pelos movimentos, elas podem ser variadas, porém o potencial das ações é justamente propulsionado pelo encontro das pessoas no espaço público. As reivindicações também são variadas dependendo do contexto, mas de forma geral as pessoas protestam por maior participação da população nas decisões relativas ao funcionamento da sociedade. Este viés escolhido para exemplificação certamente não é o único e nem o primeiro a propor ações no espaço urbano, porém, por abranger situações que aconteceram recentemente, torna-se objeto de interesse na discussão de procedimentos de reivindicações políticas nos dias atuais.

Há movimentos que, além das propostas políticas bem definidas, se utilizam de procedimentos artísticos para a estruturação de seus interesses políticos, como é o caso do exemplo contido na Proposta Pedagógica³, a *Praia da Estação*. Este evento, que basicamente cria a situação ficcional de uma praia no meio da Praça da Estação, centro da cidade de Belo Horizonte, visa à apropriação do espaço público por pessoas que residem na cidade, promovendo, assim, momentos

³ Material complementar a este artigo.

coletivos de aprendizado, troca e vivência urbana, funcionando como uma intervenção urbana política e performática.

É válido acrescentar também que, concomitantemente aos movimentos que se autodenominam políticos, existem as propostas de ações essencialmente artísticas que, muitas vezes, não excluem as diretrizes políticas relacionadas ao ambiente da rua, mas propõem um formato de ação pautado na construção de linguagem artística.

Direcionando o pensamento às questões pedagógicas, propor um questionamento político e uma experiência artística acerca do espaço público é possibilitar uma atividade diversificada para os alunos, fazendo-os criar também fora de sala de aula, fora do laboratório de artes, experimentando outros lugares que não sejam apenas os locais já previstos, levando a reflexão para lugares que habitamos em outras circunstâncias como o pátio, a praça etc., aproximando, dessa forma, arte e vida, escola e sociedade. Se traçarmos um paralelo entre as fronteiras de arte e vida e as fronteiras de escola e sociedade, é possível criar pontos de relação. É comum a noção de que a arte está apenas em lugares determinados, como os museus, teatros, cinemas e outros ambientes institucionalizados. Porém, também pode haver arte na rua. Será que não temos uma visão assim sobre a educação? A educação está apenas na escola ou está em múltiplas experiências que nos modificam e nos fazem aprender algo?

A intenção de levar os alunos para uma aula fora do espaço da escola, para a rua, reside também na ideia de que a educação e os processos de aprendizagem não devem se limitar ao ambiente escolar. Os alunos estão em constante aprendizado e através de múltiplas experiências – que não acontecem apenas dentro de sala de aula – eles se formam enquanto indivíduos. Atravessar as fronteiras delimitadas pelos muros da escola através de um projeto que nasce dentro da própria escola é uma forma de lembrarmos que a educação que nossos jovens necessitam não deve se restringir aos conteúdos programados para o vestibular, ela deve ser ampla, a fim de formar cidadãos para nossas cidades. Considero que este projeto tem, portanto, dentro de si um germe de questionamento acerca da norma central dos processos de ensino e aprendizagem.

As intervenções urbanas enquanto zonas de imprevisibilidade

A reflexão sobre o conceito de intervenção urbana faz-se urgente, uma vez que a própria estrutura de construção dessas ações nos levará a possíveis potenciais pedagógicos que o tema

sugere. Esta categoria artística abrange práticas realizadas no espaço público, em geral nas áreas centrais das grandes cidades, e que têm como objetivo desestruturar o uso cotidiano determinado para este espaço, possibilitando usos distintos e novas percepções sobre o ambiente. As intervenções podem ser desde manifestações visuais, instalações e ações de corpo presente como dança, performance ou teatro.

As regras de fluxo e circulação, tal como propôs o urbanista Kevin Lynch, 1988, bem como de uso dos aparatos presentes no espaço urbano instauram as formas como habitamos este ambiente e instituem padrões comportamentais. Toda ação artística realizada na rua pode funcionar como uma ruptura, porém algumas estratégias potencializam este caráter porque se propõem a jogar de forma direta com os elementos deste ambiente. Se uma ação de intervenção urbana objetiva, justamente, produzir determinada interrupção que subverta o uso comum do espaço, faz-se necessário estar atento às regras de funcionamento do mesmo para propor, a partir disto, ações de interrupção ao fluxo. Isso quer dizer que esta categoria artística está intimamente relacionada com as práticas de habitação que caracterizam o estar no espaço urbano - estejam mais relacionadas com as características arquitetônicas e estruturais, ou com os usos sociais dessa estrutura.

Possibilitar um processo pedagógico de construção artística a partir de um projeto com intervenções urbanas é uma forma de colocar os estudantes sob outra lógica de pensamento, entrecruzando o momento da aula de teatro curricular com a vivência no espaço da cidade. Da junção destes dois momentos, torna-se possível criar espaços de pensamentos e experiências diferenciados, tanto na cidade, como na aula de teatro. Se um aluno está acostumado a habitar determinado local do espaço público a partir de uma lógica de conduta, por exemplo, indo à praça para sentar-se nos bancos, conversar com os colegas etc., a partir dos exercícios para proposições de intervenções, este aluno irá habitar o mesmo espaço dentro da lógica do jogo teatral, que é distinta da lógica usual de uso deste espaço.

Para abordar o extenso recorte temático das intervenções urbanas, a pesquisa que empreendi para a formulação da Proposta Pedagógica *A rua que passa pela escola leva a escola para a rua: material pedagógico para criação de cenas de intervenção urbana*, perpassou um pensamento e uma criação, principalmente, através de um enfoque teatral contemporâneo, uma vez que as proposições envolvem a construção de ações ficcionais de corpo presente.

As diretrizes que guiaram a estruturação de cenas se afastam de um modelo de teatro pautado na dramaturgia, que conta uma história e tem personagens bem definidos. Pensando desde esta perspectiva, o material artístico resultante desta proposta se aproxima do conceito de *happening*

que agrupa experimentos artísticos realizados principalmente nas décadas de 50 e 60. Pavis, em seu dicionário sobre o teatro, inicia a definição para o *happening* da seguinte forma:

Atividade que não usa texto ou programa prefixado (no máximo um roteiro ou um ‘modo de usar’) e que propõe aquilo que ora se chama *acontecimento* (George BRECHT), ora *ação* (BEUYS), procedimento, movimento, *performance*, ou seja, uma atividade proposta e realizada pelos artistas e participantes, utilizando-se do acaso, o imprevisto e o aleatório, sem vontade de imitar uma ação exterior, contar uma história, de produzir um significado.” (PAVIS, 2011, p.191)

Esse espaço da imprevisibilidade, do acaso, é característica inerente ao fazer teatral uma vez que o teatro acontece sempre no momento presente, o que faz com que a cena esteja sujeita a uma série de ocorrências não programadas, exigindo dos atores habilidades para lidar com possíveis acontecimentos que surjam. Há, entretanto, formas de tornar esse jogo⁴ teatral ainda mais imprevisível.

Quando nos referimos a uma companhia de teatro formada, com uma peça bem ensaiada, falas decoradas e um público que vai intencionalmente assistir a apresentação, a possibilidade de que algo atravesse esta cena é pequena, pois o espaço para o improviso foi reduzido. Ainda que hajam momentos não previstos, esses momentos tendem a ser mais sutis, pois todos os atores sabem o caminho que têm que percorrer para chegar ao final da peça e o público dificilmente esboçará alguma resistência ou interrupção àquela apresentação, a não ser que isso conforme elemento do próprio projeto de encenação. Assim, temos um tipo de experiência estética controlada.

Já o teatro feito na rua está em diálogo direto com o movimento deste ambiente, cuja imprevisibilidade e a efemeridade dos acontecimentos faz com que este tipo de experiência possa ser aproximado ao *happening*. Ao falarmos nesta categoria de espetáculo, evocamos mais intensamente os momentos de imprevisibilidade que circundam o jogo teatral, pois o espaço da rua não é próprio da ação teatral, tal qual o edifício teatral. Há muitas coisas acontecendo no espaço público, de forma que as pessoas estão envolvidas em situações alheias à cena, ou melhor dizendo, é a cena que interfere no ritmo cotidiano dos acontecimentos, como um intruso que insiste em se fazer perceptível. Um teatro na rua, portanto, está sujeito a ser atravessado por estes acontecimentos. Mesmo que os atores saibam exatamente o que devem executar, as ações podem ser entrecruzadas por um som alto que vem de alguma loja, por alguém do público que está

⁴ Entende-se ‘jogo’ como a situação da cena, em que os atores operam enquanto jogadores da peça. Refere-se ao aspecto lúdico, ficcional da situação.

passando e decide interagir, ou por inúmeras ocorrências provenientes deste ambiente. Tal fato evidencia ainda mais a necessidade de que o jogo de um ator que joga na rua deve estar aguçado para a resolução de problemas que nem sequer existem ainda, e quem dirá as soluções para esses problemas.

Retomando o conceito de *happening*, a questão da imprevisibilidade é ainda mais acentuada pelo modo como as cenas serão construídas, pois o recorte proposto não engloba um teatro de rua que conta uma história articulada sob a forma de uma dramaturgia estruturada, com personagens e conflitos, senão apenas um local delimitado para que a ação teatral possa acontecer.

O artista estadunidense Allan Kaprow, um dos pioneiros na construção do conceito de *happening*, traz em seu texto *Como fazer um happening*, 1966, características que situam esta categoria artística como ação que busca, justamente, desvincular-se de aspectos artísticos restritos a regras e formatos pré-estabelecidos. O autor aconselha: “evite as formas do soneto, os pontos de vista múltiplos do cubismo, a simetria dinâmica (...), a técnica dos doze tons, os desenvolvimentos de tema e variação, as progressões e lógicas matemáticas e daí em diante.” (KAPROW, 1966, p.3). Para ele, o *happening* deve utilizar-se dos acontecimentos externos à ação a favor da própria ação e não contra. Não há a necessidade de se produzir uma boa performance, bem finalizada, mas sim de estabelecer uma forte relação entre os participantes e o que acontece no ambiente. Este último ponto é de essencial importância para o jogo cênico realizado na rua.

As cenas propostas pelo material pedagógico elaborado por esta pesquisa supõem a criação de situações ficcionais, mesmo que tais situações se aproximem ou se confundam com a realidade. O objetivo é modificar o uso do espaço, propor pequenas rupturas na lógica de funcionamento desta rua, seja de forma mais teatralizada ou quase invisível. A partir disso, suponho a possibilidade de colocar os alunos em situação de jogo, o que permitiria que eles se relacionassem com o ambiente da rua de uma forma distinta da usual, uma vez que o próprio jogo na rua propõe regras de conduta que não são as regras comuns deste espaço. Estas regras de jogo servem como um novo direcionamento ao modo de ser e estar no ambiente público e, partir da execução das mesmas, os estudantes estarão, conseqüentemente, habitando um espaço comumente habitado, sob uma perspectiva incomum, abrindo possibilidades para outras percepções deste local, vivenciando-o de outra maneira e provocando, quem sabe, os transeuntes a terem uma experiência similar.

Para reafirmar a potência desta proposta, é válido citar um exemplo de construção de cena resultante dos exercícios do material. Este exemplo será mais bem contextualizado na sequência do

texto, porém aqui ele é adequado para pensarmos questões acerca da estrutura das situações ficcionais.

Durante uma das práticas realizadas no processo de pesquisa um ponto específico foi escolhido para a realização de uma ação, no caso, um orelhão localizado em uma área de grande movimento. A ação combinada resumia-se a um pequeno roteiro: um primeiro jogador dirigia-se ao ponto escolhido e usava o telefone; os demais, aos poucos, formavam uma fila atrás do primeiro e aguardavam o momento para usarem o orelhão também; se possível, a fila se colocaria de forma a atrapalhar o fluxo de pessoas; depois de um tempo determinado todos iam embora aos poucos e a ação finalizava.



(foto tirada por mim durante a ação do orelhão)

Como podemos perceber, a situação era simples e não houve combinações detalhadas do que iria acontecer, apenas um esboço que delimitava de forma bem aberta um começo, um meio e um fim para o acontecimento. Dentro deste esboço, os jogadores tiveram que propor o modo como a cena se desenrolou e lidar com os problemas e atravessamentos que surgiram. Esta cena foi

executada mais de uma vez e seu formato foi aperfeiçoado para poder ser refeito diminuindo, desta forma, os espaços de improviso e acaso.

A maioria das construções de cenas que realizei com meus alunos, entretanto, se restringiu à experiência inicial de execução, oferecendo aos alunos momentos de jogo com regras maleáveis. Isso permitiu a realização de variadas experiências, o que estimulou os alunos a descobrirem mais possibilidades expressivas das intervenções. É importante dizer que o próprio ato de jogar constitui uma oportunidade de desfrutar da prática artística escolar como um momento lúdico.

As situações de interação com o público, por exemplo, foram as que mais instigaram as ações dos alunos. As respostas completamente incertas tecidas pelos transeuntes foram alvo de distintas abordagens por parte dos estudantes. A primeira experiência de abordagem envolvia uma situação muito simples: puxar conversa com algum desconhecido. Muitos alunos relataram que perguntaram a direção de algum estabelecimento, ou simplesmente falaram sobre assuntos frívolos, como o tempo. Outros, entretanto, aproveitaram a oportunidade para trazer à tona questões mais profundas. Cito a ação de uma aluna, assumidamente homoafetiva, que optou por colocar um bigode postiço que ela havia trazido à aula para abordar as pessoas, perguntado se estas achavam que estava tudo bem ela usar um bigode. Isso evidencia como um jogo com regras simples e flexíveis pode gerar proposições instigantes e provocadoras, e pode funcionar um momento de expressão para os alunos.

Faz-se interessante, aqui, acrescentar um pensamento acerca do jogo na rua e, para isso, voltamos a alguns sentidos propostos pela ideia de ‘jogo’ para aprofundarmos as possibilidades oferecidas por esta atividade. Pois jogo é uma atividade realizada por seres humanos, que estabelece uma realidade própria para o momento do jogar, funcionando como uma construção criativa do mundo (SCHECHNER, p. 95). Dentro desta ideia encontramos tanto os jogos esportivos, competitivos, jogos de sorte ou de imitação. Vamos focar no último tipo a partir da elaboração de situações ficcionais em que os atores, ou jogadores, jogam entre aquilo que está combinado previamente e o que será improvisado e criado na hora da ação.

Os jogos “envolvem a exploração, aprendizado, o fluxo entre o risco e o ganho ou o envolvimento total na atividade por sua própria conta.” (SCHECHNER, 2012, p.95). Em relação ao envolvimento total com o jogo, a experiência de jogar instaura uma fusão entre o mundo exterior e a ação de jogar, promovendo, desta forma, uma ação que se dá no fluxo do acontecimento:

O fluxo ocorre quando o jogador se torna uno com o jogar. 'A dança me dançou'. Ao mesmo tempo, o fluxo pode se tornar uma extrema autoconsciência, quando o jogador possui o controle total sobre o ato do jogo. Esses dois aspectos do fluxo, aparentemente contrastantes, são essencialmente os mesmos. Em cada caso, o limite entre o self interior e a atividade executada se dissolve. (SCHECHNER, 2012, p. 105)

A situação de jogar propõe ao aluno uma experiência de agir de acordo com o fluxo do jogo, e não a partir do fluxo da rua, como comumente as pessoas fazem quando estão nesse espaço. A lógica de ação muda, a regra de comportamento passa a ser outra e abre-se espaço para uma nova lógica, a do jogo. Dentro da situação de jogo, com o adensamento da ideia de imprevisibilidade proposta por esta investigação, cria-se um leque imenso de possibilidades para que novas questões surjam para serem respondidas, e que os jogadores as respondam de forma íntegra, pois o jogar pode proporcionar momentos de envolvimento total do jogador com a atividade.

O jogo na rua potencializa uma experiência de autonomia ao aluno, pois não há respostas certas para a resolução de eventuais problemas ou rupturas no que estava programado, portanto torna-se necessário jogar com a situação e criar soluções que ainda não existem. Da perspectiva pedagógica, criar essas zonas de autonomia pode ser um fator extremamente enriquecedor para o estudante, uma vez que a educação que temos na escola está canalizada em aprendizados que se restringem aos conteúdos sistematizados e respostas certas.

A seguir, farei um panorama acerca deste modelo educacional, apontando de que maneira este tipo de aprendizado pode repercutir na formação do aluno.

Do acaso para a autonomia: perspectivas pedagógicas

Para refletir sobre nossas práticas escolares, inicio com uma parábola que conta a história de um homem conservador que vivia na primeira década do século XX e foi trazido aos dias atuais. Ao chegar, ele mal pôde acreditar no que viu. Toda a sociedade estava profundamente modificada. Os meios de locomoção, as construções arquitetônicas, as roupas, as máquinas. O mundo estava completamente transformado. Como um bom conservador, ele não gostou do que viu, pois não era adepto às transformações e, dizem, só pôde alcançar o conforto quando entrou em uma escola, pois encontrou ali dinâmicas e situações que permaneciam similares às praticadas na época dele, há um século.

Embora simplória, esta parábola coloca em pauta uma reflexão pertinente a ser lançada sobre a forma organizacional do sistema de educação atual, especialmente ao adotado pelo Ensino Básico e Ensino Médio no Brasil. Este é o universo em que desenvolvo minhas práticas pedagógicas e ao qual dediquei a pesquisa realizada neste mestrado, e portanto, onde tenho realizado meus embates políticos, pois acredito que muitos pensamentos acerca dos processos de aprendizagem foram elaborados ao longo dos dois últimos séculos, pensamentos estes que problematizaram os modelos da educação tradicional, porém, por algum motivo, seguimos reproduzindo fórmulas pedagógicas ultrapassadas.

É perfeitamente possível identificar métodos tradicionais de ensino que predominam nas nossas práticas educacionais de hoje. As configurações espaciais de mesas e cadeiras, a forte presença de dispositivos disciplinares – que ao longo dos anos ganham outra estruturação, mas não deixam de existir –, a sistematização autoritária do saber e o poder concentrado nas figuras dos professores/coordenadores/diretores, são apenas alguns elementos facilmente reconhecíveis nas escolas atuais que nos fazem lembrar das escolas de tempos distantes. Será, então, que a educação estacionou no tempo? Esta questão pode soar generalista e simplificadora, mas a intenção aqui é provocar o leitor a refletir sobre a permanência de certos procedimentos e hábitos, apesar dos inúmeros discursos que se propõem a transformar a escola.

É certo que muito foi pensando sobre pedagogia desde a segunda metade do século XIX até os dias atuais. Novas teses acerca da educação foram criadas por pensadores como Sigmund Freud, John Dewey, Émile Durkheim, Jean Piaget, Lev Vygotsky, dentre tantos outros. Surgiram inúmeras tentativas de avanço dos modelos educacionais, de forma a construir um projeto de sociedade mais justo e democrático, enraizado nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade disseminados a partir da Revolução Francesa. Podemos situar a obra do filósofo Jean-Jacques Rousseau como uma das bases para uma série de teorias que revolucionaram as formas de pensar os processos de aprendizagem e a estrutura educacional tradicional das escolas.

Rousseau desenvolveu em seu livro *Emílio* ou *Da educação*, 1995, uma série de pensamentos voltados ao aprendizado, principalmente na primeira infância, defendendo a ideia de que o ser humano nasce naturalmente bom, provido de inteligência e personalidade e é corrompido ao longo de seu processo educativo. Ele desconstrói a figura de autoridade executada pelo professor, afirmando que uma educação baseada em saberes institucionalizados não permite o desenvolvimento do homem enquanto indivíduo. O papel do professor deveria cumprir a noção de

‘preservação’ do aluno, permitindo que ele se desenvolva livremente a partir da experiência própria e manifestando, assim, todas as qualidades que são intrínsecas ao seu ser.

O plano de educação rousseauiano compreende a formação do educando em dois níveis: o primeiro refere-se à formação do homem em todos os seus aspectos naturais, em suas potencialidades enquanto indivíduo; o segundo engloba o homem em relação ao seu coletivo, ou seja, a partir de uma perspectiva social, enquanto cidadão. Estes dois ideais se somam naquilo que é chamado de homem total, onde não há a primazia de nenhum dos dois níveis, mas sim a simultaneidade de ambos. O plano político-educacional de Rousseau não visa, primeiramente, o aperfeiçoamento do homem com a finalidade de inseri-lo, futuramente, no coletivo. O autor busca a construção destas duas dimensões de forma constante durante todo o processo de educação. Ao longo dos anos de formação, o aprendizado passaria primeiramente pelos sentidos, depois pela inteligência e, apenas quando o indivíduo alcança determinada idade, atingiria a consciência, possibilitando a noção de homem total.

Para que esta ideia fosse possível, as dinâmicas de aprendizado apresentadas por Rousseau envolviam exercícios práticos, jogos diversos, passeios pela natureza e outras atividades que exigiam do aluno, desde criança, o aperfeiçoamento de suas virtudes naturais como, por exemplo, a capacidade sensitiva, o autoconhecimento, a bondade, a criatividade, dentre outras qualidades. Os saberes a serem aprendidos não deveriam se resumir ao que está contido nos livros. Os conteúdos dos livros representam saberes externos ao indivíduo e o conhecimento real seria fruto da própria experiência.

O pensamento que propõe Rousseau articula a autonomia do sujeito, que seria o resultado de uma aprendizagem livre e assistida, e o papel deste sujeito no plano político e social ao qual ele pertence. Quando os princípios da democracia moderna são firmados na ideia de que todos os indivíduos podem ser participantes das decisões referentes ao próprio destino político e que todos devem ter acesso aos mesmos privilégios, evoca-se a necessidade de que as pessoas que compõem essa sociedade tenham capacidade de reflexão crítica e autonomia de pensamento para viabilizar esta ideia. O homem total deve ser capaz de agir a partir de suas virtudes próprias a favor do social.

Alguns movimentos como a Escola Nova⁵, as escolas democráticas e escolas libertárias têm suas origens nos pensamentos rousseauianos e assim buscam proporcionar a produção de

⁵ A Escola Nova foi um movimento de renovação pedagógica difundido inicialmente nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos. As questões que eram a base dos pensamentos referiam-se a necessidade do aprendizado

autonomia do indivíduo, de forma que este tenha liberdade reflexiva e seja responsável por seu próprio aprendizado – negando, assim, a noção do aluno enquanto tabula rasa na qual se deposita o conhecimento. Embora haja esta origem comum, os movimentos citados acima traçam um caminho distinto, uma vez que as escolas democráticas e as libertárias operaram uma radicalização das noções explicitadas, rompendo com a estrutura educacional de forma abrupta.

De maneira geral, as formas de pensar as novas propostas educativas buscaram implementar atividades empíricas e práticas a fim de gerar maior vínculo do aluno com o conteúdo e, conseqüentemente, um processo pedagógico mais efetivo. Há a proposição de coletivos de aprendizagem, onde o aluno pode entrar em contato com pontos de vista e conteúdos múltiplos, não apenas os apresentados pelo professor, mas os compartilhados pelos colegas, ampliando, dessa forma, o poder concedido ao aluno na construção de seu próprio conhecimento. Este último ponto nos leva ao questionamento acerca da existência de um currículo pré-definido e fechado que delimite determinados conteúdos e, em contrapartida, introduz a perspectiva de que haja um interesse genuíno do aluno para com o saber a ser aprendido. Ou seja, abrem-se, a partir de métodos pedagógicos diferenciados, zonas de liberdade e autonomia, onde o sujeito torna-se ele mesmo o construtor de seu aprendizado.

Partindo do exemplo das escolas democráticas, ou escolas livres, as práticas educativas acontecem a partir de assembleias escolares e aulas opcionais, em que todos os membros que compõem o aparato educacional têm o mesmo poder nas decisões relativas ao grupo todo e aos processos de ensino e aprendizagem, mantendo o respeito e a liberdade de cada indivíduo. Se nos voltarmos, porém, aos exemplos concretos de escolas democráticas ou libertárias, o número de experiências que se pautaram nessas práticas pedagógicas é muito restrito, e desde suas primeiras formações estas escolas atuaram muitas vezes em contextos isolados, organizando-se em internatos onde os alunos moravam e estudavam. Outro fator para esse isolamento se dá pela inexistência de uma ligação entre elas próprias, mantendo as iniciativas em um âmbito particular, ou seja, as experiências que aconteceram na Rússia podem ser similares as que aconteceram na Inglaterra, porém não houve um contato entre os precursores dos movimentos a fim de desenvolverem concomitantemente novos procedimentos de aprendizado. O movimento por escolas livres aconteceu em diferentes locais, mas não existiu um projeto comum a todas essas experiências. Em sua pesquisa publicada em 1997, Helena Singer documentou cerca de 100 escolas democráticas no mundo, número quase irrisório se comparado à quantidade de escolas existentes.

estar vinculado ao trabalho, a partir de uma noção de aprendizado através da prática. O movimento chegou ao Brasil na década de 30, trazendo uma visão de educação como potencia para mudanças políticas e sociais. (SINGER, p.17)

A pergunta a ser lançada é: por quê esse movimento não se fez mais extensivo? Mesmo se pensarmos nas experiências menos radicais, percebemos que estas também não surtiram grande efeito na práxis educacional como um todo. Seguimos reproduzindo muitas dinâmicas dos antigos modelos de educação. Não seria lógico deduzir que a evolução de um conhecimento teórico suscite a evolução da prática?

O professor e pesquisador Silvio Gallo no livro *Pedagogia do Risco*, 1995, apresenta um estudo acerca da pedagogia libertária e, analisando a evolução de determinados processos educativos, o autor apresenta conceitos propostos por alguns pensadores anarquistas dos séculos XIX e XX que consideravam a educação uma ferramenta efetiva para a implementação da transformação social. O autor retoma os lemas proferidos pela Revolução Francesa – liberdade, igualdade, fraternidade -, e afirma que é fundamental compreender que esta noção pertence mais a um campo ideal do que à realidade em si. Pois, uma vez que a forma organizacional de poder passa a ser republicana, os aparatos governamentais e instrumentos de poder são realocados para o pensamento liberal, consolidando o que vinha acontecendo desde o século XVI com a Revolução Comercial.

Em suas análises, Gallo conclui que a educação proposta pelo sistema liberal é uma educação propositalmente alienante. Não é do interesse daqueles que possuem o poder formar seres humanos autônomos e pensantes, e sim pessoas que permaneçam aceitando o esquema de opressão proposto pelo sistema capitalista:

a educação (...) necessária para uma sociedade justa jamais será oferecida pelo sistema capitalista, pois uma educação fundada na liberdade, na justiça e na igualdade é completamente contrária às bases deste sistema, que são a dominação e exploração. Por esse motivo o capitalismo nunca educará nem ao povo nem a ninguém, a não ser àquela camada da burguesia destinada ao gerenciamento da sociedade, que garantirá a estrutura de dominação. (GALLO, 1995, p. 48).

Retomo a parábola relatada no início deste tópico para promover uma reflexão acerca das teorias até aqui apresentadas e a realidade prática da sala de aula. Trago, então, minhas experiências próprias de professora e também, creio, a voz de outros professores com quem troco conversas e experiências, dentro do âmbito escolar, na universidade ou na vida. A educação que propõe a escola é uma educação conteudista, pautada em tópicos, como nas provas do vestibular em que temos que escolher uma das cinco alternativas como correta. A escola nos ensina a repetir. ‘A resposta certa é

o que importa' e, com este lema, não é possível criar espaços e possibilidades para a construção do conhecimento que ainda não existe.

Que tipo de espontaneidade e curiosidade pode-se esperar de um aluno que está acostumado a copiar a aula do quadro? Posso perceber isso durante as minhas aulas de teatro. É comum eu realizar exercícios de concentração e prontidão que colocam os alunos em situações nas quais não há respostas prontas para solucionar os problemas que surgem. Quando, por exemplo, alguém erra, ou duas pessoas iniciam o jogo ao mesmo tempo quando uma só deveria ter a vez, etc. muitas vezes o que acontece quando ocorre um imprevisto é que o jogo acaba. Os alunos simplesmente param de jogar. É claro que com as devidas indicações muitos conseguem se permitir resolver o imprevisto, seja retomando ele mesmo o jogo ou propondo outra solução. Cito este exemplo dentre tantos outros que se manifestam sob diversas formas.

Os momentos de liberdade de ação e pensamento são poucos dentro do contexto escolar. Há infinitas regras conduzindo o comportamento que se espera: horários a cumprir, maneiras de sentar, pessoas a obedecer, provas para avaliar, sinal para sair, capítulo para começar, e mais uma série de protocolos que envolvem o saber. A sistematização do saber restringe a liberdade da experiência que nos leva ao aprendizado.

Quando pensamos na estrutura de construção das cenas que são propostas neste material, no extenso campo da imprevisibilidade que o teatro contemporâneo de rua oferece, e relacionamos aos conteúdos acerca da pedagogia, é possível constatar que este material tem a intenção de criar espaços para que estes momentos de liberdade e autonomia criativa possam acontecer. E isso se associa ao campo político mencionado anteriormente. Isto não se deve apenas porque cria espaços de autonomia durante as aulas de teatro e permite que o aluno se utilize desses mesmos espaços em outras situações, mas também por esta investigação se propor a refletir sobre as perspectivas políticas e sociais acerca da problemática do espaço público. Parece-me fundamental que os docentes assumam a tarefa de relacionar suas práticas pedagógicas com os questionamentos políticos sobre o conjunto de nossa Educação.

A seguir, apresento algumas explicações sobre a forma como a Proposta Pedagógica está disposta, bem como as principais referências que serviram de base para as metodologias sugeridas.

Arquitetando uma proposta pedagógica

Mesmo considerando minha leitura crítica da escola e dos processos educacionais institucionais, penso que é importante explorar todas as possibilidades de romper com essas práticas. Isso tem sido um estímulo para minhas aulas, assim como foi para minha pesquisa no Mestrado. O material que resultou da minha Proposta Pedagógica se inscreve neste contexto.

É tradicional que os cursos de pós-graduação do Brasil exijam de seus alunos uma dissertação como produto no qual fica registrado o resultado das pesquisas realizadas. Sabemos o que deve conter em uma dissertação, afinal, durante todo o processo de formação acadêmica perpassamos diversas vezes por esse formato, durante as disciplinas de metodologia e também nos trabalhos realizados. Muito me instigou a produção de uma proposta pedagógica, como propõe o Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), justamente pela maleabilidade que este modelo permite, pois não há um molde rígido para encaixá-lo. É certo que o próprio título ‘proposta pedagógica’ sugere uma série de elementos, porém ainda não existem muitas referências que enquadram os modos de produção e organização disto, especialmente na área do teatro. Isso me obrigou a refletir sobre várias hipóteses de apresentar uma pesquisa que nasceu de minhas inquietações como professora, e que me propulsionou a levar meus alunos para lidarem com o desafio de construir experiências na cidade.

Durante minha formação no mestrado, no qual convivi com estudantes das Artes Visuais e da Música, tive a oportunidade de perceber que o recurso do material pedagógico é muito utilizado, principalmente nas Artes Visuais, tanto pela perspectiva do pesquisador que se propõe a produção de um, como pela perspectiva do professor que utiliza este recurso já produzido.

Refiro-me, aqui, especificamente ao termo ‘material pedagógico’ que, certamente contém uma proposta pedagógica, mas que, sobretudo, está organizado em algo material, físico. Talvez por serem muito explorados por artistas visuais, a visualidade e materialidade dessas propostas também são fatores importantes para sua finalidade. Podemos encontrar materiais de diversos formatos: contidos em envelopes, com perguntas, imagens, cores, texturas e outros elementos que tornam este objeto mais interessante de ser manipulado.

Em grandes eventos das Artes Visuais é comum encontrarmos materiais produzidos especificamente para a recepção das escolas à exposição, ou seja, as curadorias desses eventos preocupam-se em contratar alguém para produzir uma proposta aos professores que levam seus

alunos à visitação. Isso certamente é um mecanismo muito interessante para a construção de pontes entre a arte e a pedagogia, entre a obra e a recepção da obra. Observo que no campo do teatro a iniciativa que se relaciona com as escolas é, por via de regra, o formato teatro-escola que consiste em vender espetáculos para o contexto escolar. Não predominam os projetos nos quais existam um investimento na formação dos professores, que podem finalmente funcionar como futuros divulgadores de espetáculos.

São poucas as propostas pedagógicas que buscaram edificar-se também materialmente. Cito o exemplo do famoso fichário da Viola Spolin que vem em formato de fichas, porém, mesmo neste material, o trabalho estético é limitado. A maioria das outras propostas está diluída nos livros, em meio a textos e conceitos, fazendo com que o professor tenha que se emaranhar nas páginas para encontrar as propostas que lhe guiarão. Isso não quer dizer que a fundamentação destes projetos não seja importante para a compreensão das metodologias apresentadas, porém, o formato visual também se faz importante para a proposta torna-se visualmente instigante e provocadora.

Por isso, nesta investigação, as metodologias criadas para a abordagem das intervenções urbanas estão organizadas em uma publicação, criada a partir de distintos materiais compilados durante a pesquisa (vale-se de fotos, colagens, escritos e outros), e entrecortados pelas propostas, ou planos de aula, que resultaram da experimentação destes variados estímulos. A publicação pode ser impressa, senão, será facilmente acessada via ebook na internet.

A Proposta Pedagógica está dividida em 10 Arranjos⁶, que funcionam como estruturas para planos de aula. Cada Arranjo tem um objetivo específico e, a partir deste objetivo, é sugerida uma série de exercícios a serem desenvolvidos.

Propor um pensamento e uma prática artística que essencialmente acontece no ambiente da rua, indicou um primeiro recorte metodológico; um recorte que pretende ressaltar o potencial político-social da discussão sobre a rua. Os cinco primeiros Arranjos propostos foram idealizados para acontecerem dentro da sala de aula e tiveram como objetivo provocar o debate do tema através da construção de linguagem teatral ou artística, e não apenas discursiva, isto é, conceitual.

A partir de estímulos como textos, imagens e vídeos levados à aula, são apresentados na Proposta exercícios de criação específicos para o tema, realizados na sala de aula e baseados em distintas metodologias, como os Jogos Teatrais, de Viola Spolin, ou Teatro Imagem, de Augusto

⁶ A escolha da palavra ARRANJO para agrupar os exercícios, tem a intenção de fazer referência ao sentido musical que a palavra possui. Na música, um arranjo é a preparação de uma composição musical para determinado grupo de vozes ou instrumentos. Ou seja, uma composição pode ser 'arranjada' e 're-arranjada', dependendo da condição em que será executada. Este sentido pode ser transposto também para os ARRANJOS contidos na Proposta Pedagógica, uma vez que os mesmos podem ser readaptados de acordo com as condições específicas de cada grupo de trabalho.

Boal. Nesta primeira etapa o professor poderá encontrar também uma grande quantidade de exercícios que não são particularmente teatrais, e que trabalham com construção de texto, colagens, debates e outros elementos de estímulo criativo.

Esta primeira parte busca ampliar o significado do espaço da rua junto aos estudantes, explorando elementos que caracterizam este espaço como local de poder exercido pelo Estado e interesse privado, mas também enquanto espaço de liberdade, livre de algumas regras que regem os ambientes privados. Essa abordagem conceitual apresentada no material constitui o suporte teórico da etapa seguinte, que acontecerá na rua.

Além do suporte teórico, considere necessário desenvolver com os alunos dentro de sala alguma ferramenta para composição artística, tanto com a finalidade de propor um treinamento de ator através da execução das regras de um procedimento teatral específico, quanto como instrumento para a própria composição. Optei por utilizar o exercício do *Campo de Visão* acreditando que o jogo corporal que ele propõe tem potencial para gerar materiais interessantes, sobretudo para o espaço da rua.

Este procedimento funciona como ferramenta para improvisação e composição e se assemelha ao jogo do *Siga o Mestre*, em que um líder é responsável pela movimentação que será reproduzida pelos demais. No *Campo de Visão* há uma série de outras regras que complexificam a dinâmica - e que estão devidamente esclarecidas na Proposta Pedagógica - mas, de forma geral, esta ferramenta deve gerar uma situação de um coro de movimentos em que alguém propõe um movimento para o restante se apropriar, criando uma visualidade corporal.

A gênese do exercício é incerta, visto que a mesma base de regras serviu para distintas experiências com novas proposições, porém, nesta pesquisa, o exercício aparece baseado nas investigações de Marcelo Lazzaratto, diretor e pesquisador teatral, que desenvolveu pensamento e prática acerca do procedimento do *Campo de Visão*.

A segunda parte da Proposta Pedagógica, os cinco Arranjos finais, consiste em uma série de estratégias para criação de situações/cenas no espaço público. Os Arranjos estão dispostos de maneira a contemplar alguns procedimentos relativos à construção de intervenções urbanas e estão dispostos da seguinte forma: observação do espaço, jogo com a arquitetura, jogo de abordagem ao transeunte, jogo de deslocamento e roteiro final.

Como primeira dinâmica na rua, observar o espaço é necessário para que os alunos iniciem um processo de reconhecimento do ambiente em que serão desenvolvidos os processos de aula e, ainda, para que estabeleçam um novo olhar frente a este espaço, um olhar direcionado pelas regras do exercício. Os procedimentos relativos ao jogo com a arquitetura visam focar nas características estruturais de um espaço determinado, elegendo um elemento deste espaço para ser o foco da

criação de uma intervenção, de forma a modificar, em algum nível, o uso da estrutura escolhida. Já o jogo de abordagem busca estruturar os exercícios de forma que os alunos possam, ao fazer uma abordagem ao público transeunte, jogar com a resposta que esse público lhes dá. As proposições de deslocamento sugerem a utilização do procedimento do *Campo de Visão*, explicitado anteriormente, como forma de se deslocar durante um percurso determinado no espaço da rua. Por fim, o momento de construção de um roteiro busca propor uma forma de costurar em uma sequência os exercícios mencionados neste parágrafo.

Devo frisar que no decorrer da elaboração desta segunda parte da Proposta, o foco de pesquisa foi especialmente as experiências dos alunos com o jogo no ambiente da rua e como essa condição traz, enquanto espaço para liberdade, autonomia e experiência artística. Os Arranjos contemplam metodologias que buscam instaurar de distintas formas outra lógica de uso do espaço público que não a usual e cotidiana. Mesmo que, ao fim, a Proposta seja concluída com a confecção de um roteiro para uma suposta apresentação final, os Arranjos não têm a pretensão de resultar em um espetáculo final bem acabado, mas sim de proporcionar momentos para a experiência artística na rua, desde a primeira saída da escola e durante todos os exercícios elaborados. E isso não exclui a possibilidade de que um processo pedagógico realizado a partir deste material resulte em uma apresentação final bem elaborada.

Em relação aos exercícios idealizados para rua, será possível encontrar na Proposta a opção de realizá-los dentro da escola, porém fora de sala, em um horário de grande fluxo de movimento, como o intervalo ou o final das aulas. Obviamente os exercícios farão mais sentido para o ambiente urbano, porém nem sempre os professores conseguirão sair com seus alunos da escola, devido a diversos motivos. As intervenções na escola podem funcionar como intervenções escolares, no sentido de se propor a modificar o uso do espaço escolar comum a todos. É certo que a opção por não realizar a prática na rua, fará com que as proposições percam parte de seu sentido inicial, porém as intervenções no ambiente comum da escola também podem criar espaços interessantes de aprendizado ou servir como um treinamento para as saídas à rua.

É possível identificar nesta segunda etapa da Proposta uma unidade temática, ou ao menos uma sugestão de direcionamento temático para as construções, visto que a maioria dos jogos que foram pensados para acontecer na rua circundam questões acerca do mercado de consumo. Tanto no JOGO DO TURISMO, como no JOGO DO VENDEDOR ou na criação do REPERTÓRIO CORPORAL, que são os três principais eixos metodológicos dos exercícios na rua, a temática do consumo se faz presente.

Esta escolha não foi resultado do acaso, visto que toda a teoria que pauta a primeira parte da Proposta está relacionada com discussões sobre mercadorias de consumo, em especial ao recorte

referente à Sociedade do Espetáculo. É certo que não há nos exercícios uma intenção de aprofundar estes temas, porém, para o professor que se propôs a desenvolver o roteiro final utilizando os materiais de todos os jogos realizados na rua, acredito que será possível identificar uma predominância temática nas construções corporais e discursivas/textuais. A possibilidade de um aprofundamento maior neste viés fica a critério do professor, que pode trazer novas propostas para agregar e problematizar ainda mais o assunto.

As estratégias de construção dos jogos para rua foram criadas a partir da apropriação de diversas experiências que vivenciei enquanto atriz no espaço público. Menciono especialmente as ações que realizei junto com o GRUPO ETC⁷, de Florianópolis, e o contato que tive com o ERRO GRUPO⁸, também de Florianópolis. Em relação a este último, destaco, sobretudo, a oficina que realizei no começo de 2016 intitulada '*EM JOGO: situações de intervenção urbana*', ministrada pelo diretor do grupo, Pedro Bennaton. Alguns procedimentos de jogo utilizados na Proposta são derivados desta oficina.

Na sequência do texto, faço um breve relato sobre como foi a pesquisa prática para a construção da Proposta Pedagógica.

Relato de experiência

No segundo semestre de 2015 iniciei os processos práticos de investigação com uma turma de alunos do Instituto Estadual de Educação, IEE, em Florianópolis/SC e, no primeiro semestre de 2016, desenvolvi novamente o projeto com a segunda turma. Ambos os alunos eram do terceiro ano do Ensino Médio e muitos deles haviam sido meus alunos em anos anteriores. A faixa etária era de, em média, 16 anos e, pelo fato do IEE ser a maior escola pública da cidade, os participantes do projeto residiam em bairros diversos de Florianópolis.

O trabalho com a primeira turma foi um tanto movediço, pois, durante minha pesquisa, eu compreendia parte das teorias que se relacionavam com a prática das intervenções urbanas, mas tinha dificuldade em visualizar de que forma essas teorias se estruturariam em planos de aula. Inicialmente meu projeto se dividiu em três etapas: exercícios para sala (idealizados para dentro da

⁷ www.facebook.com/artegrupoetc

⁸ www.errogrupo.com.br

sala de aula); exercícios para a escola (idealizados para dentro da escola, porém fora de sala); e exercícios para rua (idealizados para o espaço público).

A primeira etapa fazia referência às problemáticas políticas suscitadas pelo espaço público e, através das metodologias explicitadas no tópico anterior, foi possível, de forma geral, alcançar os objetivos propostos referentes a cada plano de aula, pois os alunos se mostraram interessados na realização dos exercícios e também na temática sugerida. Desenvolvi as primeiras aulas dentro de sala com alguns exercícios muito similares aos que constam na Proposta final. Outros exercícios foram readaptados ou inseridos depois das experimentações práticas.

Percebi, durante o desenvolvimento da pesquisa teórica e prática, que as etapas dois e três seguiam uma linha metodológica muito parecida, servindo-se dos mesmos procedimentos, tanto para a prática dentro da escola, quanto para a prática na rua. A semelhança das duas etapas foi um dos motivos que me fez repensar a relevância desta investigação se debruçar especificamente sobre o contexto escolar, uma vez que o foco do trabalho não se restringe a estrutura de uma cena de intervenção, mas sim às intervenções realizadas no contexto urbano. Outro motivo foi minha experiência de ação dentro da escola (e fora da sala de aula), realizada com a primeira turma em 2015. A ação gerou desconforto nos alunos, que se sentiram acanhados em se colocar na situação de jogo dentro do espaço institucional da escola.

Na época, a situação combinada era de um deslocamento que deveria ser feito com dois grupos separados. Ambos os grupos saíam de cima de diferentes rampas, vestidos com roupas coloridas e munidos de uma caixa de som que tocava uma música dançante. O percurso deveria ser realizado de forma dançada e o objetivo era que esses grupos se encontrassem no pátio do andar de baixo e dançassem uma música juntos, no horário de saída dos alunos. Talvez a falta de ensaios prévios ao acontecimento da ação – pois o conceito de *happening* já estava ali – tenha gerado a sensação de desconforto. Porém, acredito que o desconforto estava mais relacionado ao que os colegas ou professores que assistiam pensariam daquilo que estava sendo executado. Neste momento percebi que o ambiente da escola exige do jogador uma postura de maior desapego da vergonha. A escola, por ser um espaço tão institucionalizado e por estabelecer relações sociais que perpassam questões de aparência e status, torna-se, muitas vezes, um ambiente difícil de ser desconstruído.



(foto tirada por mim durante a ação da dança realizada na escola)

Isso ficou ainda mais evidente quando saímos para a rua. Desde os exercícios de observação, às pequenas intervenções e às ações maiores, os alunos se comportaram de forma distinta ao comportamento da sala de aula ou da escola. Era como se o fato de eles serem anônimos naquele ambiente tornasse o jogo mais permissivo, de modo que muitos conseguiram agir e jogar de maneira livre. É certo que alguns continuaram operando no registro da timidez ou da preguiça, fazendo com que os colegas mais desinibidos solucionassem os problemas dos jogos. Mas, pensando de forma geral, os alunos se sentiram à vontade para executar as propostas de cena no espaço público.

A partir dos distintos procedimentos de jogos sugeridos, foi possível criar materiais de cena interessantes, tanto pela perspectiva dos alunos que participaram da realização da ação, quanto pela minha perspectiva de fora. O roteiro final referente ao último Arranjo da Proposta ainda não constava nos meus planos de aula naquela época, porém algumas situações derivadas do jogo na rua foram escolhidas pelo grupo todo para serem repetidas. Muitas ações foram construídas durante o processo e, às vezes, os critérios para estabelecer se uma cena foi boa ou não eram muito relativos. Acredito que o que pautou as escolhas do grupo por determinadas ações foram as sensações e

impressões pessoais dos jogadores sobre determinado jogo e o meu olhar de fora. A partir disso elencamos momentos em que todos se sentiram mais à vontade jogando, ou em que a relação com o público funcionou, ou também momentos que geraram uma composição visual interessante no espaço.

O processo com a segunda turma enfrentou alguns problemas com os exercícios dentro de sala, pois os horários das aulas de teatro eram os dois últimos da sexta feira à tarde. Isso, muitas vezes, acarretou na dispersão dos alunos que queriam ir embora o quanto antes para suas casas e para o final de semana. Em meio a negociações entre exercícios teatrais que não faziam parte desta Proposta e que beiravam a diversão, e os exercícios que constam neste material, foi possível desenvolver as metodologias referentes às questões políticas do espaço público dentro da sala de aula. Mesmo com eventuais dispersões, os momentos de discussões políticas e as participações nos exercícios foram enriquecedores.

Depois de desenvolver o processo com a primeira turma, os Arranjos começaram a tomar uma forma mais definitiva, fazendo com que as dinâmicas com a segunda turma acontecessem de maneira mais fluida. Nesta parte do processo de investigação prática, optei por excluir definitivamente as metodologias direcionadas ao espaço da escola, fora de sala de aula. Portanto, após a primeira etapa mais conceitual acerca das intervenções urbanas, partimos para a rua.

O desenrolar deste segundo processo na rua suscitou questionamentos semelhantes à experiência realizada com a primeira turma. Os jogos realizados criaram situações que funcionaram e outras que não funcionaram. As composições que o grupo julgou interessante foram pinceladas para serem repetidas e aprimoradas. Foi traçado uma espécie de roteiro para as cenas acontecerem, similar ao apresentado no Arranjo final. A execução da sequência toda aconteceu uma vez e foi um pouco difícil, visto que sempre ocorriam momentos em que era necessário parar para administrar o grupo todo no ambiente da rua, sem que ninguém ficasse para trás ou se desviasse do caminho. Em especial, o exercício do Campo de Visão gerou composições corporais e visuais muito instigantes ao contexto do espaço urbano.

Em atividade de avaliação sobre o processo, muitos alunos relataram terem gostado da experiência na rua, outros, entretanto, disseram que preferiam ter realizado um processo de construção teatral mais comum aos projetos realizados por mim em anos anteriores.

Posso considerar que as experiências com as intervenções urbanas realizadas com ambas as turmas foram válidas por terem suscitado novos questionamentos e novas formas de criar

artisticamente. Quanto à experiência dos alunos em relação ao processo, percebi durante os jogos que muitos conseguiram jogar de forma autônoma e espontânea com as situações de jogo, se arriscando - no sentido de sair da zona de conforto - e propondo soluções inteligentes aos problemas que surgiam.

Conclusões

Minha opção por desenvolver uma Proposta Pedagógica como Trabalho de Conclusão de Curso no Mestrado Profissional em Artes, está fundada na vontade de que esta pesquisa possa servir diretamente para a prática de outros professores. Com isso, não quero afirmar que as outras duas opções de formato disponíveis para a apresentação de minha investigação – dissertação ou relato de experiência – não cumpram com a função de dimensionar campos de estudo. Porém, me propor a criar um material que fosse especificamente elaborado para ser manuseado por outro professor, foi instigante para que eu pudesse, de alguma forma, expandir o pensamento para além de minha própria prática pedagógica.

Uma das principais dificuldades deste processo está no fato de que eu não sei quem é meu interlocutor. Portanto, eu elaborei algo para alguém que não sei quem é, não sei em quais circunstâncias esta pessoa trabalha, o contato que ela possui com a temática que abordo, não sei como funcionam as dinâmicas de sala que ela usualmente propõe. Isto gera, certamente, uma zona de incertezas quando me refiro aos possíveis potenciais desta investigação. Sinto vontade de entregar minha Proposta Pedagógica nas mãos de algum professor e esperar ansiosamente os retornos dele em relação ao funcionamento das metodologias escolhidas por mim para, assim, escrever minhas conclusões.

Como sei que este retorno ainda não poderá acontecer, ao menos até que este trabalho esteja finalizado e publicado, minhas conclusões beiram uma zona de imprevisibilidades. Não posso afirmar absolutamente a funcionalidade deste material, pois ainda não tenho ferramentas o suficiente para avaliá-lo, mesmo assim suponho que as proposições metodológicas sejam estimulantes para quem deseja experimentar aproximar criativamente a escola e a rua. A minha experiência prática de pesquisa pode ser considerada um parâmetro para tatear a eficácia da Proposta, porém, seria muito reducionista levar em consideração apenas aquilo que experienciei, uma vez que estou produzindo algo para ser experienciado por outros.

De forma mais precisa, um professor que levar a temática das intervenções urbanas para dentro da escola estará propondo uma abordagem pedagógica e artística que não é comum aos alunos. Isso certamente gera um campo de incertezas, pois pouco se escuta sobre processos de intervenções urbanas dentro do contexto escolar pela perspectiva teatral. Outro ponto interessante refere-se ao espaço em que as aulas são propostas, pois, sair com os alunos para a rua também cria novos espaços e situações em que eles deverão lidar com outros estímulos que não fazem parte da sala de aula ou do ambiente público - se levarmos em consideração que eles estarão na rua a partir de uma perspectiva distinta do habitar cotidiano deles neste espaço.

Propor zonas de incerteza é abrir espaços de possibilidades infinitas, é distanciar-se do usual para criar novas formas de agir, pensar e vivenciar artística e politicamente. É gerar momentos para ação autônoma, para a criação de novos saberes, para a subversão de um aprendizado sistematizado ao qual o estudante é constantemente submetido durante o processo educacional. Portanto, como o recorte da educação para autonomia foi uma das perspectivas adotadas enquanto objetivo desta investigação, creio que há, na Proposta Pedagógica, possibilidades para que este objetivo seja alcançado, em maior ou menor grau.

O viés que considero o mais problemático nesta investigação refere-se à qualidade estética das ações que serão construídas a partir das propostas metodológicas, pois este fator depende de muitos outros fatores. Depende tanto da eficácia dos exercícios escolhidos por mim, como das ideias desenvolvidas pelos alunos a partir dos exercícios, como do professor que filtra e redireciona estas ideias, de forma que elas possam resultar em uma proposta artística interessante. Entendo que a eficácia de minha experiência com este material está também condicionada a minha experiência enquanto atriz na rua. Portanto, é difícil prever como será a experiência de um professor que nunca atuou neste contexto, por exemplo.

A preocupação com o caráter estético das cenas resultantes desta Proposta não foi o foco de pesquisa, até mesmo porque não haveria oportunidade neste artigo para que minha investigação abrangesse mais esta diretriz. É válido ressaltar que proporcionar exercícios de criação artística com momentos de autonomia não significa permitir que os alunos explorem livremente e de qualquer forma a concepção das ações. Por isso as regras dos jogos sugeridos servem como um direcionamento para esta criação. A perspectiva do professor, ao filtrar e redirecionar as ideias dos alunos, também me parece de essencial importância neste caso, uma vez que o professor possui maior domínio dos conteúdos referentes à disciplina. É interessante ressaltar a preocupação em

construir as cenas com qualidade, pois, não se trata de reivindicar apenas os processos de criação, esquecendo que, no teatro, o resultado final também é processual.

A intenção de produzir uma Proposta Pedagógica, com Arranjos que servem como estruturas para planos e aula, não corresponde à pretensão de oferecer ao professor uma receita metodológica fechada e uma promessa de sucesso. Assim como existem, nesta Proposta, possibilidades para criação de espaços de autonomia para o estudante, há espaços para autonomia do professor, que poderá manusear, adaptar, recriar e redimensionar este material da forma como fizer mais sentido para o contexto de trabalho dele.

Referências Bibliográficas

BENNATON, Pedro. **Deslocamento e invasão: estratégias para a construção de situações de intervenção urbana**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009 (Dissertação de Mestrado).

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CARREIRA, André. **Teatro de rua como ocupação da cidade: criando comunidades transitórias**. Revista Urdimento, vol.13, p. 11-21, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

CARREIRA, André. **Teatro de rua como ocupação da cidade: criando comunidades transitórias**. Revista Urdimento, vol.13, p. 11-21, 2009.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FELÍCIO, Erahsto (org.) **Internacional Situacionista: deriva, psicogeografia e urbanismo unitário**. Porto Alegre: Deriva, 2006.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do Risco: experiência anarquista em educação**. Campinas-SP. Papyrus 1995.

HARVEY, D.; TELES, E.; SADER, E.; et al. **Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

KAPROW, Allan. **Como fazer um happening**. 1966. Tradução brasileira do texto editada em formato de livreto junto à exposição Horizonte Expandido, sob curadoria de André Severo e Maria Helena Bernardes no Santander Cultural, Porto Alegre, 2010.

LAZZARATTO, Marcelo Ramos. **O campo de visão: exercício e linguagem cênica**. Campinas-SP: Unicamp, 2003, 208 pág. Tese de mestrado do curso de Mestrado do Instituto de Artes da Unicamp, Campinas, 2003.

LYNCH, Kevin. **A Imagem da cidade**; Trad. de Maria Cristina Tavares Afonso. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução para língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lucio Pereira. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio; ou Da Educação**; Trad. de Sérgio Milliet, 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995

SCHCHNER, Richard. **Performance e antropologia de Richard Schechner**; seleção de ensaios organizada por Zeca Ligiéro; Trad. de Augusto Rodrigues da Silva Junior... ET al. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.