

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes
Departamento de Artes Cênicas

FLÁVIA CORRÊA TRAPP

**ARTIVISMO AMBIENTAL:
UMA INTERSECÇÃO ENTRE ARTE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO**

Um estudo de caso da peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* na
Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho

São Paulo
2023

Flávia Corrêa Trapp

**ARTIVISMO AMBIENTAL:
UMA INTERSECÇÃO ENTRE ARTE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO**

Um estudo de caso da peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* na
Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade de São Paulo (USP), como
parte das exigências para obter o título de
licenciada em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza
Barros Pupo

São Paulo
2023

Flávia Corrêa Trapp

**ARTIVISMO AMBIENTAL:
UMA INTERSECÇÃO ENTRE ARTE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO**

Um estudo de caso da peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* na
Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade de São Paulo (USP), como
parte das exigências para obter o título de
licenciada em Artes Cênicas.

São Paulo, ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Sayonara Sousa Pereira
Universidade de São Paulo

Prof^a. Ma. Howardinne Queiroz Leão
Universidade de São Paulo

*“Um besouro
Com barbatanas de tubarão
Duas patas grandes
E mais várias patinhas
Pequenas, demais para o corpo
No balanço
Se misturam
Com olhos, narizes e testas
Como os besouros do verão
Que fogem da terra
Do balanço, implorando do chão
Por favor, me vire de barriga para baixo
Um C-O-R-ação,
Duas orelhas de abano,
Um elefante,
Talvez, uma minhoca saindo do chão
Ou melhor, lombriga, segundo ela
Ao lado, uma prisão oval
Um círculo, cortado ao meio
E um prisma
Como o que sai do triângulo dos livros didáticos que falam da luz
Só que esse é todo marrom
Mais uma arte que não faz sentido
Letras quase pronunciadas
Que se esboçaram no lábio daquele menino
Bã-Pú-P-A-Jornal-Tio
Uma respiração profunda em cada vírgula
República
Pontiagudo
Bálsamo
Hipócrita
As palavras se demoram
A demora dói
A educação dói
Vem de dentro
E o som de tambores,
E o cheiro do besouro,*

Atrapalham
Penso no frio que a arte anda me fazendo sentir
Sinto saudade daquele beijo
Do qual nem me lembro mais
Mas sei que foi dado no escuro
Beijo quente
Amazônia
Sinto saudade da Amazônia
Não faço ideia de como desenhar o que se vê no horizonte da janela da
prisão
Daqui, um grande prédio horizontal
De janelas quadriculadas
Não há estrelas incontáveis
Mitos nordestinos nem encantados parauaras
Aqueles que nasceram do rio-mar
Sob um céu diferente desse
Que não dá dimensão de longitude
A-M-A-S-Ó-N-A
Os olhos se enchem de lágrimas
Por motivos totalmente distantes
E penso no que tem que escorrer naturalmente da boca dos bebês
Mas a baba e o vômito são impedidos pelas amarras
E por aquele capacete que remodela cabeças mal feitas
Sinto saudades,
Passa um avião,
E um pássaro
Mas eu continuo deitada de costas
No banco gelado e bambo
E não posso ser nenhum deles”
(Registro escrito, recortado do acervo pessoal da autora, primeiro semestre
de 2022)

RESUMO

Esse trabalho lança um olhar sobre intersecção entre arte, política e educação. Debruçando-se sobre as experiências da autora ao longo de sua graduação em Artes Cênicas na USP e em sua participação em grupos de ativismo ambiental, esta pesquisa se desenrola em uma nova questão: será possível fazer presente o ativismo ambiental na educação pública de base brasileira através da arte, de forma a levar verdadeiramente artistas e público a reagirem em prol de pautas ambientais? Tal questão é posta em fricção frente ao estudo de caso da obra *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, peça teatral do Coletivo ATERRA, que é mediada na Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho. Para além de pesquisar uma obra ativista ambiental de forma pontual, essa pesquisa justifica-se pelo imediatismo que pede a crise ambiental, pela relação entre ética e estética e pelo olhar direcionado à recepção de ações ativistas.

Palavras-chave: ativismo ambiental; artes da cena; educação formal; mediação; São Paulo.

Agradecimentos

Sou grata, em primeiro lugar, à minha família, meu principal apoio no caminho da arte e dos estudos, ao longo de toda a minha vida. Depois, agradeço ao Programa Residência Pedagógica, a E. E. Prof. Adolfo Arruda Castanho e ao Cursinho Popular Ruth de Souza, que me permitiram viver e refletir a licenciatura na prática; à XR São Paulo, que me iniciou no ativismo ambiental; e aos membros do Coletivo ATERRA, Ana Fabrini, Clara Beatriz, Clarice Chaui, Bruno Fanin, Danni Vianna, Gabriela Cortez e Marcus Del Poente, que toparam fazer parte dessa pesquisa. Agradeço, especialmente às professoras, Nathália Imbrizi e Verônica Veloso, que me acompanharam durante todo esse trabalho; à Howardinne Queiroz, que me incentivou a lapidar essa pesquisa; à Sayonara Pereira, que me ensinou que a academia pode ser arte, corpo e vida; e à Maria Lúcia Pupo, que sempre foi pé no chão, frente às incertezas da formatura. Por fim, agradeço também ao Douglas Oliveira, à Layla Trindade, à Luana Sevarolli, e ao Matteo Dini, que nos pequenos detalhes, me fazem acreditar, dia após dia, na arte, na política e na educação.

Prólogo

Só tá sempre a favor da corrente, peixe morto.¹

Figura 01 - Flávia Trapp



Fonte: Giuliana Orlando, 2022

Figura 02 - Manifestante Ativista



Fonte: Giuliana Orlando, 2022

Figura 03 - Recorte Ação XR SP



Fonte: Giuliana Orlando, 2022

Os registros apresentados são referentes à Greve Global pelo Clima, que aconteceu no dia 25 de março de 2022, na Avenida Paulista, em São Paulo, Brasil. A greve foi organizada por diversos grupos ativistas ambientais espalhados ao redor do mundo. A ação artística apresentada nas fotos, mais especificamente, foi organizada pela Red Rebel Brigade Brasil, que é um grupo de performance que luta contra as mudanças climáticas. Ele surgiu em 2021 na cidade de São Paulo, como um braço da organização de ativismo ambiental Extinction Rebellion São Paulo.

A Extinction Rebellion é um movimento sociopolítico que utiliza a resistência não-violenta para evitar o colapso do clima, deter a perda de biodiversidade e minimizar o risco de extinção humana. Essa organização teve sua origem em maio de 2018 no Reino Unido, mas vem se espalhando através de pequenos subgrupos,

¹ Cada capítulo deste Trabalho de Conclusão de Curso acompanha uma frase. Essas frases são anotações pessoais, retiradas de meu diário de bordo da viagem para Alter do Chão. As frases são inspiradas em discussões desenvolvidas no encontro "Tramas na Beira do Rio Tapajós".

que se organizam em diferentes cidades do mundo, buscando representar o movimento. A Extinction Rebellion São Paulo (XR SP) é um desses exemplos. Em 2022, iniciei minha participação em ambos os grupos.

Desde sua origem, a Red Rebel Brigade Brasil foi amparada por outra grande instituição, conhecida como Escola de Ativismo. Ao longo de 2021, a Escola de Ativismo se propôs a acompanhar jovens grupos de ativismo urbano. A Red foi um desses grupos escolhidos. Nos destacamos, em especial, por termos em foco ações artísticas como principal ato de desobediência civil, o que ainda não é tão comum dentro de grupos ambientalistas. A minha primeira participação em uma dessas performances é a registrada acima, na Greve Global pelo Clima de 2022. Foi a partir dessa ação que chegou até mim o convite de um evento organizado pela Escola de Ativismo, que aconteceria na Amazônia.

O evento “Tramas na Beira do Rio Tapajós”, que ocorreu em março de 2022, foi uma viagem para Alter do Chão, vilarejo próximo a Santarém, no Pará, organizado pela Escola de Ativismo. Junto a mim, foram também convidados outros nove jovens, de regiões urbanas variadas do Brasil. Cada um de nós representou um movimento jovem ativista em potencial desenvolvimento – no meu caso, fui como representante da XR São Paulo, mais precisamente do grupo de ativismo Red Rebel Brigade Brasil. A Escola buscava reunir esses movimentos com o objetivo de discutir clima, democracia, ativismo e estratégias de luta pela Amazônia.

O encontro desenrolou-se por meios diversos. De leituras de artigos científicos, palestras e discussões com ativistas indígenas locais, até saraus, aniversários, chorinhos, banhos de rio, carimbó, trilhas, artesanatos, refeições típicas, passeios de barco, performances e andanças pela cidade. Pelo olhar da Escola, o evento tinha como fim concretizar trocas reais entre a juventude ativista ambiental, que infelizmente costuma atuar de forma descentralizada (ou seja, com pouca ou nenhuma articulação entre as diferentes regiões do Brasil). Por outro lado, aos meus olhos, o encontro foi para muito além dessas trocas, proporcionando uma união entre ações artísticas, luta climática e processos pedagógicos. Arte, política e educação. São a partir das experiências vividas nesse encontro que passo a reconhecer-me artista ativista. Mais tarde, também passo a me reconhecer educadora – e assim, têm origem as reflexões deste trabalho de conclusão de curso.

SUMÁRIO

Prólogo

INTRODUÇÃO: A Tríade da Pesquisa.....10

CAPÍTULO 01 – Um homem de vestido vermelho no intervalo.....12

CAPÍTULO 02 – Como desenterrar um futuro que ficou preso no
passado.....20

CAPÍTULO 03 – Mas então, os três porquinhos ficaram sem casa?.....23

CAPÍTULO 04 – Mediar: Estão dando aula de macumba na Adolfo!.....30

CONCLUSÃO: Ativismo, arte na intersecção.....46

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....47

INTRODUÇÃO: A Tríade da Pesquisa

*Respeitando os seus territórios, se perguntar:
Como a minha vivência se relaciona com a tua?*

Esse trabalho coloca em diálogo arte, política e educação – mais especificamente, as intersecções e fricções entre artes da cena, questões socioambientais e educação formal básica brasileira. De um lado, as disciplinas e processos da Licenciatura em Artes Cênicas; de outro, os ambientes e grupos de ativismo ambiental da capital paulista. A partir do vivenciado nesses contextos, busca-se ter em foco a recepção² e a mediação³ de ações artivistas ambientais. Pretende-se delinear se uma peça de temática ambiental é, por si só, uma obra artivista ambiental.

Na prática, esse trabalho procura por suas respostas e confluências a partir de um recorte pré-estabelecido, ou seja, a partir da mediação de uma obra específica em um contexto específico. A obra escolhida, trata-se da peça teatral *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, de autoria do Coletivo ATERRA. Ela foi mediada na Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho, nas aulas de artes do 4º ano C e 5º ano B, durante o segundo semestre de 2023. Busca-se, portanto, lançar olhar para uma educação artivista ambiental mediada pelas artes.

A E. E. Prof. Adolfo Arruda Castanho é escolhida como receptora da mediação da peça por ser o colégio em que atuo dentro do Programa Residência Pedagógica da CAPES Subprojetos Artes da Universidade de São Paulo. Quando o desejo de mediar a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* emergiu, eu já fazia parte do Programa Residência. Acompanhava as aulas de artes da escola, como estagiária residente, há um ano. A peça já havia sido mediada em duas escolas públicas, em contextos diferentes: uma, por uma educadora que acompanhava os alunos há meses, e outra, por uma mediadora que mal conhecia os alunos. Frente aos resultados de ambos os processos, opto por mediar a peça para alunos com os quais eu já tinha contato.

² Atitude e atividade do espectador diante do espetáculo; maneira pela qual ele usa os materiais fornecidos pela cena para fazer deles uma experiência estética (Pavis, 2008).

³ "Por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade [...]. No outro extremo do largo espectro das acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados." (Pupo, 2011, p.114).

Por outro lado, a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* é escolhida como objeto de estudo desta pesquisa por duas razões. Primeiro, por sua temática socioambiental, já que o trabalho tem como tema as tragédias ambientais ocorridas em Brumadinho e em Mariana, Minas Gerais. E segundo, por uma questão prática, ou seja, devido a minha proximidade pessoal com o Coletivo, que nasceu dentro de uma matéria do Departamento de Artes Cênicas.

Ao longo dos meses de pesquisa, a peça circulou por espaços como: o festival Encontro de Teatro Universitário (ETU), a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA - FEUSP), a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, o Teatro da Universidade de São Paulo (TUSP), o Encontro de Teatro JornaDAS, o Ato Festival Grave na Greve, etc. Nesse período, o perfil ativista ambiental da peça é posto em cheque, questionado e analisado. Isso se dá por três frentes: através do estudo teórico do conceito "ativismo", do acompanhamento dos bastidores do Coletivo ATERRA e da mediação da obra para os estudantes da E. E. Prof. Adolfo Arruda Castanho.

Em busca das confluências entre as três áreas de pesquisa envolvidas neste estudo de caso – as artes da cena, o ativismo ambiental e a educação formal – emergem pontos atrelados ao ativismo ambiental, que serão desenvolvidos adiante. A partir do texto de Chaia (2007), destaco três parâmetros de análise, estruturantes para enquadrar uma obra como ativista. Primeiro, "*o desejo de luta*" frente ao imediatismo que pede a crise ambiental. Segundo, "*a relação entre ética e estética*", ou seja, o quanto a experiência estética que provém do contato com arte, pode modificar noções de ética ambiental. E terceiro, "*o reconhecimento do outro*", ao olhar para a mediação de ações ativistas, em busca de reações em defesa do meio ambiente.

Mais uma vez, questiona-se: será possível fazer presente o ativismo ambiental na educação pública de base brasileira através da arte, de forma a levar verdadeiramente artistas e público a reagirem em prol de pautas ambientais?

CAPÍTULO 01 – Um homem de vestido vermelho no intervalo

*Qual órgão do corpo é o mais importante?
Não há como elencar importâncias.
Elencamos urgências, mas no fim, tudo se conecta.*

O desejo de levar a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* para a Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho, encaixou-se perfeitamente com o que estava sendo vivenciado nessa escola. O Programa Residência Pedagógica, no qual a Escola Adolfo está inserida, visa aproximar, de forma mais real, os alunos da graduação à educação pública de base. O Programa tem duração de um ano e meio, e é previsto em três etapas. No primeiro semestre, os residentes acompanham as aulas de artes como ouvintes. Em um segundo momento, esses são convidados a interferir de forma pontual. Assim, em uma terceira fase, os residentes estão prontos para desenvolver um programa de regência individual.

Por conta desse processo, o Programa leva os residentes a se envolverem de forma profunda com o contexto da escola. Além disso, o desenvolvido na segunda parte desse processo influencia de forma direta a terceira etapa: o das regências individuais – este é o momento em que está inserida a sequência de aulas que mediarão a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*. Logo, se faz necessário lançar um olhar mais atento à Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho e ao que vinha sendo trabalhado na escola antes da aplicação do meu projeto.

O primeiro semestre de 2023 nas Escolas Estaduais e Municipais de São Paulo foi marcado por uma tragédia. Na manhã do dia 27 de março de 2023, um aluno de treze anos da Escola Estadual Thomazia Montoro, na Vila Sônia, Zona Oeste de São Paulo, esfaqueou quatro professores e um aluno. Uma dessas professoras, Elisabeth Terneiro, faleceu. Assim, o medo se espalhou pelas demais escolas de São Paulo e do Brasil. Algumas aulas foram suspensas e alguns alunos pararam de frequentar a escola, devido às ameaças de novos massacres, que passaram a circular em redes sociais e grupos de Whatsapp.

A E. E. Prof. Adolfo Arruda Castanho fica localizada a quatro quilômetros da E.E. Thomazia Montoro. Talvez pela proximidade, a Adolfo tenha sido mais atingida pelo evento, do que outras escolas do município. Por algumas semanas, as salas de aulas ficaram mais vazias do que o comum. Havia policiamento em frente aos colégios. Havia uma tensão no ar, constatada no semblante dos professores e

em conversas de corredor. As crianças se assustavam facilmente com barulhos inesperados e pediam que as portas da sala de aula fossem trancadas.

Como consequência desse clima de tensão, as brigas entre os alunos se intensificaram. A escola já vinha passando por um momento de conflitos em excesso entre as crianças. Algumas semanas antes da tragédia na Thomazia, no dia em que a diretora da Adolfoino fazia aniversário, os estudantes foram liberados quinze minutos adiantados, para que assim os docentes pudessem se reunir na sala dos professores para um bolinho. Durante a cantoria do parabéns, vinha do pátio os gritos entoados melodicamente "Briga, briga, briga!", seguidos de um momento em que a diretora sorridente discursou sobre sua gratidão pela escola e a vida, ignorando de forma constrangedora os gritos ao fundo.

O evento traumático na Escola Thomazia chega na Adolfoino nesse contexto. A intensificação das brigas foi tanta, que algumas discordâncias não mais se resumiam a conflitos juvenis, mas eram seguidas de ameaças como: "Vou trazer uma faca igual aquele menino da escola da Vila Sônia, pra você ver quem tá certo...". Os funcionários da escola também estavam à flor da pele. Durante um intervalo, nos quais comumente concentram-se os conflitos entre as crianças, uma menina (*sem querer* ou *por querer*) arrancou a calça de um garoto brincando de pega-pega. A mediação desse conflito estendeu-se até a sala de artes, onde a inspetora discursou em tom de desespero, levantando frustrações e questionamentos em relação à violência extrema na escola. Citou o caso da Vila Sônia, como provindo da falta de empatia e de motivação por parte dos alunos. "Se perguntem de verdade, por que vocês gastam todas as suas manhãs nesse lugar? Eu estou com medo, mas estou aqui, por ter responsabilidade, compromisso com a educação e bocas pra alimentar em casa", disse ela.

Frente a essa situação alarmante, a direção optou por dividir o período de intervalo em três, atribuindo um horário para o 3º ano, um para o 4º e um para o 5º ano. Dessa forma, menos crianças interagiriam, o que, na teoria, conteria os conflitos. Tal proposta, fez com que os residentes da Adolfoino voltassem seus olhares para o intervalo, já que, segundo um outro ponto de vista, a divisão do intervalo ataca apenas uma das sequelas do problema e não as suas causas – questões estruturais, conflitos de raça, gênero e classe, somados à dificuldade de mediação das mesmas.

A partir desse ponto, surge uma pesquisa conjunta, realizada pelos residentes da Adolfo (Ana Fabríni, Artur Nava, Danni Vianna, Flávia Trapp, Giuliana Dall'Stella) e pela professora preceptora⁴ Nathália Imbrizi. Nós prevemos e propomos a realização de intervenções artísticas na E. E. Prof. Adolfo Arruda Castanho, durante os intervalos das aulas. Posteriormente, essa pesquisa é batizada pelo grupo como *Práticas Artísticas Desestruturantes: Confluências entre raça, gênero e território na Escola Pública*.

Assim, o objetivo estava dado: Questionar práticas do cotidiano escolar, através de intervenções artísticas desestruturantes. Aqui, o "desestruturar" se dá em vários âmbitos. Primeiro, ao contestar questões relacionadas a gênero, raça e território, estruturais em nosso país. Também ao desconstruir as formas de se fazer arte na escola, que normalmente são apenas atreladas às artes visuais. E por fim, lançar olhar para o espaço escolar de modo mais amplo, para além das quatro paredes da sala de aula. Durante essa pesquisa coletiva, a ruptura com o transe cotidiano se deu através de performances, realizadas por nós, residentes, nos intervalos das aulas. Mais tarde, com o desenvolvimento do meu planejamento individual, essa mesma ruptura seria constituída de outras formas.

Tal qual o performer que inventa uma gramática pessoal para dar língua a seus afetos, inventa maneiras de organizar e desorganizar a práxis, gostaria de propor uma relação educador/educando que possibilite aberturas, espaço para a poesia, a invenção, o jogo, discussões que reúnam ética e estética. Um espaço que seja constituído por relações que implicam responsabilidade: o que acontece em sala de aula não está restrito ao espaço de alguns metros quadrados, nem ao tempo regulamentado pelas horas/aula (Rachel, 2014, p.128).

Apesar do desejo e da linguagem estarem explícitos, ainda nos faltavam questões metodológicas. Por exemplo: por onde começar? Como tratar questões estruturais tão delicadas com crianças tão pequenas? Quais desses temas realmente interessavam às crianças? Como capturar o interesse das crianças com performances que se dão durante os intervalos? Sobre o que as crianças realmente querem falar?

Muitas dessas questões também me atravessaram durante a elaboração dos encontros de mediação da peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*. Nessa etapa do

⁴ No âmbito do Programa Residência Pedagógica, "professora preceptora" diz respeito à professora do ensino formal que recebe os residentes em suas aulas. Ela envolve-se com o Programa como um todo, participando de suas reuniões, redigindo relatórios e também recebendo uma bolsa CAPES. Nesse caso, Nathália Imbrizi é a professora (de artes) preceptora da E.E.Prof. Adolfo Arruda Castanho.

Programa, a partir destes questionamentos, surge a ideia de performar "Converso sobre qualquer assunto" de Eleonora Fabião – o que culmina no seguinte programa performativo:

Programa Performativo "Converso sobre qualquer assunto"

1. Vestir uma roupa confortável e tirar os calçados;
2. Posicionar duas cadeiras de praia no pátio da escola, uma de frente para a outra;
3. Sentar em uma das cadeiras;
4. Escrever em uma grande folha de papel: 'Converso sobre qualquer assunto';
5. Dar ouvidos apenas a quem senta na outra cadeira de praia;
6. Responder apenas com perguntas;
7. Permanecer assim durante todo o intervalo.

Acompanho a realização dessa performance por um colega, no dia 27 de abril de 2023. A mesma performance também foi realizada alguns dias depois, por outros três residentes. No primeiro dia da prática, muitas das respostas já são dadas pelas crianças: *"Eu quero falar sobre a escola que mata"; "Eu quero falar sobre como controlar minha raiva"; "Eu quero falar sobre racismo (porque me chamaram de racista, e eu não acho que eu seja)"; "Eu quero falar sobre porque não podemos jogar futebol no intervalo"; "Eu quero falar sobre: qual é sua cor favorita?"*.

Figura 04, 05 e 06 - Performance na Escola



Fonte: Acervo Pessoal da Autora, 2023

Para além do visto de imediato, essa performance foi capaz de interferir no cotidiano de forma mais ampla ao envolver os pais, a direção e a subjetividade dos alunos. Em primeira instância, a performance atingiu os pais, invadindo a casa dos alunos de formas positivas e negativas. Alguns alunos "re-performaram" a proposta com seus pais, criando fissuras no cotidiano familiar em busca de um ambiente seguro de conversa. Os alunos atrelaram a performance a um ambiente terapêutico, perguntando por semanas *"Oh tia, hoje vai ter terapia no intervalo?"*. Ademais, houve uma reclamação por parte dos pais, pois "havia um homem com um vestido vermelho no intervalo da escola" – como dá pistas as fotos anexadas acima, um dos performers escolhe vestir um macacão vermelho, de tecido leve e largo. Assim, a diretoria também é envolvida, e escolhe apenas insistir em reafirmar que se tratava de um *macacão* e não de um *vestido*.

Ao que diz respeito à subjetividade dos alunos, aos poucos aprendemos a procurar tais reverberações nos detalhes cotidianos, nos dias que sucediam as performances. Um exemplo de como uma performance pode afetar os alunos está dado em uma pequena conversa entre mim e um aluno do terceiro ano, que aconteceu uma semana após a performance "Converso sobre qualquer assunto":

- Professora Flávia, por que o professor Danni pinta as unhas?
- Por que você não pergunta para ele?

Danni: "Eu pinto as unhas porque eu gosto"

- É menos comum homens pintarem as unhas, né? Mas quando a gente é adulto, a gente pode escolher como prefere. Eu, por exemplo, não gosto de pintar minhas unhas (*mostro as unhas*), apesar de ser mulher.

Depois de alguns minutos de silêncio.

- Sabe, eu fiz essa pergunta, porque... Porque alguns meninos estavam comentando que ele pinta as unhas porque ele é gay.

Pequenas atitudes cotidianas, que despertaram após a realização das performances, deixam explícito a potência de tais propostas. Nos exemplos citados, fica evidente como essa performance, despretensiosamente, colocou em cheque premissas de raça, gênero e território. Essas premissas são muitas vezes desenvolvidas pelo currículo oculto⁵ das escolas, e influenciam diretamente no modo

⁵ O estudo sobre o conceito de Currículo Oculto foi bastante intenso no âmbito das teorias críticas entre as décadas de 60 e 80, mas o termo só é cunhado em 1968, na sociologia funcionalista, através do livro *Life in classrooms*, de Philip Jackson. O currículo oculto é "[...] constituído por todos

como as crianças agem no mundo. Atitudes impostas pela escola, como a divisão de meninos e meninas em filas no ir e vir entre salas, reverberam nos alunos. Esses preceitos escolares levam estudantes de gêneros distintos a, por exemplo, muitas vezes recusarem-se a se unir para realizar atividades em grupo durante as aulas de artes. Afinal, como explicita Bock:

A escola não é neutra e nem desinteressada. A escola trabalha para educar em uma determinada direção: a direção vitoriosa nas disputas entre os diversos interesses dos diferentes grupos sociais. A política educacional é o resultado da disputa de interesses e negociações que acontecem na sociedade, entre grupos religiosos, empresários, trabalhadores, organizados ou não em partidos políticos (Bock, 2003, p.84).

Algumas semanas depois, no dia 10 de maio de 2023, realizamos a performance "Corrida em câmera lenta", que tinha o seguinte programa performativo:

Programa Performativo "Corrida em câmera lenta"

1. Vestir roupas sociais, alinhadas aos estereótipos de gênero e de cores neutras;
2. Correr lentamente durante todo o intervalo.

Mais uma vez, acompanho a performance com um olhar externo, ou seja, não como a performer em si, mas sim como ponto de apoio do performer, o colega residente Danni Vianna. Esse, escolhe usar um terno social cinza, sem gravata. Os alunos recebem aquela figura com estranhamento. Os menores, do terceiro ano, ficam assustados, temem que ele esteja passando mal, e questionam, a mim e aos colegas, ininterruptamente: "*Ele está bem?*"; "*Ele não pisca?*"; "*A boca dele tá estranha?*"; "*Ela está bem?*"; "*Muito estranho ele?*". Questionamentos mais lúdicos também vêm à tona "*Ele está atrasado?*"; "*Não riam dele! Não riam dele! Esse é o trabalho dele!*"; "*Ele está atrasado para o trabalho?*"; "*Ele está indo para o culto?*"; "*Ele não vai chegar a tempo!*".

Aos poucos, as crianças aprenderam as regras do jogo, se aproximando e jogando junto com o performer, o acompanhando também em câmera lenta. O terceiro ano era o mais calmo e evitava contato físico. Por outro lado, o quarto ano foi o que desenvolveu mais contato corporal, criando uma espécie de "jogo de modelar". Eles tocavam sutilmente os braços do artista que executava a

aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (Silva, 2003, p.78).

performance, os reposicionando e criando imagens bonitas. Em certo momento, duas meninas pegaram cada uma, uma mão do performer e caminharam lentamente. Me perguntam se podem tocá-lo, eu digo que sim, mas a regra é ninguém se machucar, "cuidar do corpo do outro". Colocam um boné, fazem tranças no cabelo. Por fim, o quinto ano teve a interação mais violenta. Colocaram bananas na boca do performer. Em partes desse último intervalo, Danni ficou sozinho, as crianças corriam dispersas pelo pátio, sem lhe dar grande atenção.

Em primeiro lugar, é interessante destacar a relação intensa que os alunos desenvolveram com o performer. Na escola, as crianças se permitiam estar em jogo, vulneráveis frente à proposta trazida. A intersecção entre arte e educação se deu de formas curiosas, dignas de estudo, mesmo sem a presença da terceira perna da tríade dessa pesquisa – o ativismo ambiental. A dinâmica desenvolvida na escola muito difere da que se estabelece na rua, a qual eu era mais habituada, por performar junto a XR São Paulo. Na rua, muitas vezes o "pacto tácito" que divide o público do artista-performer, parece se sobressair. O público geralmente tem medo da interação, do se colocar em jogo. Isso pode se dar de forma ainda mais intensa em espaços culturais, onde a prática está enquadrada em um contexto formal, e por isso, assume mais facilmente o lugar da "arte a ser contemplada". Na escola, muito provavelmente por se tratarem de crianças pequenas, o brincar no aqui e agora está acima de qualquer acordo social de conduta. O mesmo pode ser observado na recepção de peças teatrais na escola.

A última performance desta pesquisa coletiva, realizada no dia 1º de junho de 2023, foi nomeada "Conte a história de seu cabelo". A mesma pretendia incentivar os alunos a compartilharem relatos pessoais relacionados aos seus cabelos, de modo a friccionar, principalmente, questões étnico-raciais. A performance foi inspirada em dois relatos de meninas negras da escola – uma que ansiava pelo alisamento de seus cabelos, e outra, que em contrapartida, verbalizava estar arrependida de ter alisado os seus.

Programa Performativo "Conte a história de seu cabelo"

1. No pátio da escola, posicionar: uma cadeira, uma capa de cabeleireiro, um exemplar do livro "Esse cabelo" de Djaimilia Pereira de Almeida, uma foto da mesma e um cartaz com os dizeres "Conte a história do seu cabelo";
2. Sentar na cadeira e vestir a capa;

3. Ler a primeira página do livro;
4. Levantar e ouvir.

Não foram poucos os relatos de *bullying* vivenciados pelas crianças com cabelos cacheados, crespos e raspados. Os relatos que inspiraram a performance, já nos davam pistas de como essa se desenrolaria. Diante da situação, notamos uma contradição marcada pela violência estrutural do racismo, cujas referências estéticas padronizadas preconizam o cabelo liso e loiro - difundidos como o "cabelo ideal" no âmbito social - em detrimento do cabelo crespo. Tal como apontado por Rodrigo Severo dos Santos, a ideologia racista do desejo pelo

[...] branqueamento da raça se encontra latente no imaginário social brasileiro que acontece pela rejeição do negro de si próprio e também como uma tentativa de fuga das características estereotipadas associadas negativamente aos não brancos na sociedade ocidental (Santos, 2018, p.3).

Na contramão de relatos de violência, estão interseccionadas outras experiências. Vale destacar o momento em que uma das inspetoras se sentou na cadeira para narrar a história de seus cabelos, uma mulher, branca com longos cachos tingidos de ruivo. A narração se deu em paralelo a história de seus antepassados, franceses e italianos por parte de mãe, e indígenas e negros por parte de pai, segundo ela: "Meu cabelo é minha raiz". Outro relato que se destaca é o de uma garota, nigeriana, negra, de cabelos trançados e com fitas coloridas: "Eu sou da África e eu amo o meu cabelo". No desenrolar dessas experiências, que acabam por desembocar nesse Trabalho de Conclusão de Curso, fica evidente, que ao abordar a arte na escola de maneira política, emergem questões etno-raciais, de gênero e classe. Mesmo que essas não estejam em foco, elas se fazem presentes, se entrecruzando.

Perante o exposto, explicita-se a importância das pesquisas atreladas às *Práticas Artísticas Desestruturantes: Confluências entre raça, gênero e território na Escola Pública*. Também fica explicitada a importância da presença, na educação, da união entre ética e estética – um dos pilares do ativismo ambiental. Por conta disso, o projeto artístico, desenvolvido em grupo, vem reverberando em outros espaços acadêmicos, atingindo campos para além do Programa Residência Pedagógica.

Finalmente, inspirada por esse processo coletivo, passo a planejar meu projeto de regência individual: a recepção e a mediação da peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, do Coletivo ATERRA, na Escola Estadual Professor Adolfo Arruda

Castanho. Ressalta-se que esse projeto de mediação, atrelado a este Trabalho de Conclusão de Curso, também está diretamente associado ao Programa Residência Pedagógica. Apesar de localizado na terceira etapa do programa, surge como uma continuidade do *Práticas Artísticas Desestruturantes: Confluências entre raça, gênero e território*, sendo diretamente influenciado por este.

CAPÍTULO 02 – Como desenterrar um futuro que ficou preso no passado

*Hora sou bicho-ônibus, bicho-homem, bicho-mulher,
hora sou bicho-planta, bicho-rio, bicho-terra,
Amazônia-mulher.*

Tudo Passa Sob(re) a Terra é uma peça teatral de autoria do grupo de teatro Coletivo ATERRA. Em suma, o trabalho tem como temas os desastres socioambientais que ocorreram em Mariana e em Brumadinho (MG, 2015 e 2019, respectivamente) e o conflito ancestral entre os orixás Ogum e Nanã. A peça foi criada no primeiro semestre de 2022, dentro da matéria "Encenação em Processos Colaborativos", no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. Desde então, a obra vem circulando e se adaptando a outros espaços e públicos.

O Coletivo ATERRA buscava traçar, a princípio, relações entre homem e natureza, corpo e natureza, natureza e morte. Com o tempo, esse campo de estudo afunilou-se até dois objetos, o elemento "lama" e a enchente de 2022 em Petrópolis⁶. Porém, por meio da criação de *workshops*⁷, o grupo encaminhou-se para uma pesquisa que englobava crimes ambientais como um todo – os quais acontecem no Brasil com muita frequência. Frente a esse universo, o coletivo parte em busca de um recorte mais concreto, mirando em crimes ambientais associados à mineração. Assim, Mariana e Brumadinho surgem como forma de simbolizar essa totalidade (por serem tragédias socioambientais pontuais, mas de grande proporção e destaque midiático no Brasil).

Para cumprir a tarefa de denunciar e recuperar essas inúmeras histórias interrompidas pela lama, é necessário fazer o movimento repetitivo e circular de:

⁶ Na época, início de 2022, Petrópolis, cidade serrana do Rio de Janeiro, havia sido atingida pela pior chuva registrada na região desde 1932. Segundo matéria da CNN (Puente, 2022), o total de chuva em três horas chegou a 258,6 milímetros – e em 24 horas, foram 259,8 mm. O desastre natural causou uma série de deslizamentos e enchentes, 233 mortes e mais de 600 pessoas desabrigadas.

⁷ Denominamos *workshop* uma cena criada pelo ator em resposta a uma pergunta ou a um tema, lançados em sala de ensaio. Talvez Richard Schechner tenha sido um dos primeiros criadores a definir o procedimento. Para Schechner, *workshop* é uma fase ativa de pesquisa no processo de criação da *performance*, em que o artista tem liberdade de explorar diversas possibilidades em ensaios (Rinaldi, 2006, p.02).

voltar ao passado, retornar ao presente e voltar ao passado novamente. Portanto, o grupo considera importante, no momento presente, trazer repetidamente para o público o questionamento principal da peça: *como desenterrar um futuro que ficou preso no passado?* E uma das respostas possíveis é, justamente: voltando para trás, valorizando a ancestralidade que veio antes e enterrando o que e quem deve ser enterrado (Projeto PROAC Nº 42/2023 - peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, p.2).

Por meio de cenas que propõem uma oposição de classe – ou seja, a fricção entre *aqueles sobre os quais a terra passa por cima*, os atingidos pelo crime ambiental, e *aqueles que passam por cima da terra*, os donos do poder – a peça cria uma justaposição temporal que retoma falas e situações de um passado recente (2015 e 2019) e de um passado outro (atrelado a cultura yorubá) para perspectiva-los a partir de diferentes pontos de vista. Essa relação é construída, ao longo da dramaturgia da peça, a partir do conceito de *tempo espiralar*, de Leda Maria Martins.

Espiralar é o que, no meu entendimento, melhor ilustra essa percepção, concepção e experiência. As composições que se seguem visam contribuir para a ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem (Martins, 2021, p.15).

A abordagem sobre a cultura yorubá emerge, inicialmente, de discussões que colocavam em cheque a performatividade das religiões afro-brasileiras. Com o tempo, o que fazia apenas parte de uma metodologia de ensaio, passa a estar incorporada na dramaturgia – como forma de tratar a mineração e a inserção do homem no curso da natureza, sob essa perspectiva de um "tempo-outro". Assim, Oriquis⁸ são usados como chaves para "entendermos e interpretarmos de forma mais dialética e complexa as questões de Mariana e Brumadinho", como explicita Vianna, o dramaturgo da peça: "eu não entendo os Itãs enquanto temas, mas como uma perspectiva, um ponto de vista sobre o tema, que é Mariana e Brumadinho" (VIANNA, Danni. Em entrevista concedida à autora, sobre o processo de criação da peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*. São Paulo, setembro de 2023).

Ao aproximar a peça do campo escolar, é possível notar que os temas trabalhados pelo espetáculo dão abertura para a elaboração de dois planejamentos

⁸ Oriqui [oríki]: epíteto, frase de louvação que acompanha o nome de determinada pessoa, família ou orixá e que fala de seus atributos e atos heroicos (Prandi, 2001).

de mediação – um que privilegia questões étnico-raciais e outro que lança um olhar às questões ambientais. Apesar dessa divisão didática, é importante ressaltar que a grande chave da peça está na intersecção destes dois universos temáticos. Essa intersecção faz com que a abordagem desses temas possa ir além de um olhar simplista sobre "diversidade étnico-racial" ou "hábitos sustentáveis". A obra permite que se instaure um processo pedagógico sobre as camadas sociais, políticas e econômicas que interseccionam esses universos temáticos.

Exemplifiquemos a partir de um olhar para o campo étnico-racial, que está mais bem estruturado nos estudos sobre currículo. Inicialmente, as críticas relacionadas à etnia se focalizavam apenas em questões de acesso à educação. Aos poucos, o currículo em si passou a ser problematizado (por ser, de forma explícita, racialmente enviesado). Atualmente, é posto como de suma importância enfatizar o caráter histórico e construído das categorias raciais. Se reconhece a importância política e estratégica do sentimento de identificação étnica e racial. É, precisamente, no vínculo entre conhecimento, identidade e poder que esse campo deveria ter destaque no currículo escolar. "Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las" (Silva, 2003, p. 102).

Um paralelo pode ser traçado em relação às questões ambientais. É importante tratar os desastres de Brumadinho e Mariana como um crime socioambiental ligado a muitos outros âmbitos: político, social, racial e econômico. Um rápido olhar para educação formal brasileira, nos revela que normalmente a abordagem de temáticas ambientais na escola se ampara bem mais a uma lógica neoliberal. Em outras palavras, o foco é direcionado ao indivíduo e não ao coletivo, ou seja, as crianças são orientadas a adotar hábitos ditos "sustentáveis", diária e individualmente⁹, em vez de serem incentivadas a questionar o sistema sócio-político em que vivem¹⁰ – que prioriza o desenvolvimento econômico em detrimento da destruição da natureza. Mais uma vez, na intersecção está a grande virada de chave.

Durante 45 minutos, são desenvolvidas 9 cenas em um único ato, a peça lança um olhar crítico sobre dois dos piores crimes socioambientais ocorridos em solo brasileiro, através de uma cosmovisão pautada em religiões afro-brasileiras. Tendo em vista que, o ativismo ambiental, assim como um currículo crítico e politizado, lida

⁹ Como por exemplo: tomar banhos rápidos; plantar árvores; desligar a torneira enquanto escova os dentes; não jogar lixo na calçada; reciclar etc.

¹⁰ Como por exemplo: o capitalismo, a indústria da carne, a mineração, a intensa desigualdade social ou o racismo ambiental.

com as confluências entre gênero, raça, classe e território (em busca de desestruturar premissas racistas, sexistas e classistas, junto à visão de mundo danosa ao meio ambiente, que estas carregam) fica explícito que a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* é um terreno fértil para uma abordagem ativista.

Assim, dado que a peça busca um enfoque ativista e levanta suas bandeiras através da arte, fica o questionamento – essa peça poderia ser considerada uma obra ativista ambiental?

CAPÍTULO 03 – Mas então, os três porquinhos ficaram sem casa?

*O olho é melhor que o vídeo,
o exemplo melhor que a teoria.*

Tendo como base o texto "*Artivismo - Política e Arte Hoje*", de Miguel Chaia, é possível delinear três parâmetros de pesquisa ativista. Supõe-se que, ao se encaixar nestes parâmetros, uma obra pode ser lida como ativista. Como já pontuado anteriormente, são eles: o desejo de luta, a relação entre ética e estética e o reconhecimento do outro.

1. *O desejo de luta.* O artista ativista tem, necessariamente, um envolvimento com causas sociopolíticas. Ele possui uma relação com o mundo "fundada no desejo de luta, na responsabilidade ou na vocação social que reconhece a existência de conflitos a serem enfrentados de imediato" (Chaia, 2007). No caso do ativismo ambiental, há o reconhecimento da urgência que pede a crise ambiental, por parte dos artistas-criadores;
2. *A relação entre ética e estética.* Uma obra ativista precisa, necessariamente, comunicar suas pautas de luta através da arte (através de uma experiência estética). "Neste forte envolvimento social, tem-se, assim, reduzida a autonomia da arte e, em contrapartida, amplia-se a relação entre ética e estética" (Chaia, 2007). No caso do ativismo ambiental, acredita-se que a experiência estética é ferramenta capaz de modificar noções de ética ambiental.
3. *O reconhecimento do outro.* O ativismo demanda, necessariamente, uma forte e crítica ligação com as condições sociais do público. "Portanto, torna-se fundamental no ativismo o reconhecimento do *outro* e também a crítica das condições que produzem a contemporaneidade" (Chaia, 2007).

No caso do ativismo ambiental, busca-se que a obra leve verdadeiramente o público a reagir em prol de pautas ambientais.

Dado os parâmetros acima, passamos a compará-los ao nosso objeto de estudo, a obra *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, de autoria do Coletivo ATERRA.

O desejo de luta. Certamente, a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* coloca em pauta questões socioambientais – como já destacado, Mariana e Brumadinho estão em foco. Tema central da peça, as cidades representam dois episódios de rompimento de barragens que marcaram a história do país e representam dois dos piores crimes socioambientais já ocorridos em solo brasileiro.

Em 5 de novembro de 2015 o Brasil passou pela sua maior tragédia ambiental com o rompimento da barragem de fundão em Mariana da Empresa Samarco. Pouco tempo depois, em 25 de janeiro de 2019, uma nova tragédia, o rompimento da Barragem do córrego do Feijão da Empresa Vale S.A, com terrível impacto social, devido à morte de centenas de pessoas, além de todas as questões ambientais [...] A tragédia de Brumadinho, foi o maior impacto social já registrado na nossa história. Foram quase 300 mortes e muitos corpos ainda não foram encontrados. Além de todas essas vítimas, houve grande perda de casas, pousadas, aldeias indígenas dos índios Pataxós, além do grande impacto ambiental na bacia do Rio Paraopeba [...] O prejuízo foi grandiosamente imensurável para a população e para o meio ambiente (Rocha, 2021 - p.184).

O Coletivo ATERRA, a priori, acredita ser de suma importância lançar um olhar crítico a esses acontecimentos. Como já destacado, em trecho do Projeto PROAC Nº 42/2023 da peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* evidencia-se que a dramaturgia da obra é escrita de modo a evitar que tais crimes sejam esquecidos ou que seus culpados fiquem impunes. Esse posicionamento, revela o reconhecimento da existência de conflitos a serem enfrentados de imediato, além de um olhar interseccional e politizado frente às pautas ambientais.

Apesar disso, ao olhar de forma mais atenta para o processo de criação da obra *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, fica evidente que as pautas ambientais em si não são o que envolve o grupo no projeto em primeira mão – o que acaba por afastar a peça do caráter ativista. Um exemplo disso fica evidente em um ensaio da peça, que se dá uma semana antes da estreia do grupo no festival artístico JornaDAS (em setembro de 2023).

Essa apresentação seria realizada em espaço aberto, logo não haveria projetor, parede ou luz adequada para efetivar uma das cenas da peça – em que é transmitido um vídeo institucional da década de 70 sobre a Vale do Rio Doce (empresa responsável pelos desastres de Brumadinho e Mariana). Para solucionar

esse problema, a diretora da peça Clarice Chaui, apresenta uma proposta: ela traz consigo quatro imagens impressas, fotos do desastre de Brumadinho e Mariana, as distribui entre os atores e propõe (de supetão) que cada um deles narre brevemente as tragédias explicitadas nas imagens. Porém, diante dessa proposta, os atores se atrapalham, mal sabendo o que dizer. O resultado disso, é revelador, em relação ao nível real de envolvimento que os intérpretes-criadores haviam desenvolvido com o crime socioambiental.

Figura 07 - Cena 04 no TUSP



Fonte: Acervo do Coletivo ATERRA, 2023

Figura 08 - Gabriela Cortez em Cena 04 na Adolfo



Fonte: Acervo de Matteo Dini, 2023

Essas tragédias socioambientais não são a centelha que acende o projeto criativo, tampouco é o desejo de abordar questões ambientais que une o grupo, em primeira mão. Mesmo que ao fim do processo esses desastres ambientais tenham sido dados como tema da peça, é importante lembrar que o desenvolvimento da mesma foi através de uma metodologia (de *workshops*) que leva a abordagem de temas, "tangencialmente, buscando aquilo que está no entorno ou na atmosfera sugerida pelo assunto principal" (Rinaldi, 2006) – o que acaba por afastar a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* do reconhecimento do imediatismo que pede a crise ambiental, por parte dos artistas-criadores.

A relação entre ética e estética. Sendo uma peça teatral, certamente, a obra em questão comunica através da arte. Essa comunicação, que se dá especialmente em obras artivistas ambientais, requer a habilidade de traduzir, de forma artística, fatos e acontecimentos históricos, no caso, relacionados às quedas das barragem em Minas Gerais. A efetividade do uso das artes, como ferramenta potencializadora da tomada de consciência social, é ponto central de discussão dentro das licenciaturas em artes.

Como exemplo disso, temos os autores Meirieu (2001) e Carvalho (2021), que defendem que as coisas são importantes para os humanos não porque são úteis e funcionais, mas sim porque elas têm um lugar em nosso universo simbólico. A arte e outras dimensões antropológicas, são maneiras de introduzir esses universos, trazendo à tona questões fundamentais sob uma forma mais aceitável no imaginário humano. A comunicação através de ferramentas lúdicas, através das quais não se diz tudo, nos leva a “viajar” em novas possibilidades. Assim, torna-se factível relativizar e ressignificar angústias, em nossos micro e macro universos.

Dessa forma, a recepção de obras artivistas seriam catalisadoras de reações em prol do meio ambiente, por aproximarem os espectadores de pautas ambientais que, a princípio, parecem distantes. Um exemplo prático disso, se dá em uma das cenas da peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, especialmente quando apresentadas para o público escolar. Por retratar uma dinâmica de sala de aula, refletindo o cotidiano dos alunos, essa, é capaz de arrancar risos altos dos espectadores, durante a peça, e rende comentários detalhados, no pós peça.

Três dos atores correm pelo espaço brincando de pega-pega. Logo a cena se configura em uma sala de aula. A quarta atriz assume o papel de professora. Por ela, é lido o comunicado que a Vale enviou para as escolas, após a queda da barragem de Mariana. Ela chama pouco a atenção das crianças, que desenvolvem falas em paralelo, um diálogo sobre a história dos “três trabalhadores que perderam suas casas”. Com o fim de dinamizar a sobreposição dessas falas em cena, o código cênico usado é o toque do agogô, que comanda as trocas entre a leitura do discurso e a conversa entre as crianças. Nessa cena, são criadas dicotomias entre as crianças em cena – enquanto uma das crianças conta a história, as outras duas reagem de formas distintas, uma com entusiasmo e atenção, e a outra com tristeza e ansiedade, revelando posições sociais e de classe diferentes. “Então, os três porquinhos ficaram sem casa? Ela nunca disse que eram porquinhos!”.

A cena dos três porquinhos, que ocorre logo após o prólogo da peça, é uma das que mais se modificou desde a sua criação. No início ela era uma cena com três figuras, sem identidade definida, que estavam juntas, em um local indeterminado, tentando narrar sobre uma sequência de casas que haviam caído. Atualmente, essa cena ganhou uma nova camada quando optamos por transformar os personagens em crianças e colocá-los em uma sala de aula, onde recebem o comunicado oficial do rompimento da barragem em Brumadinho (FANIN, Bruno. Entrevista concedida à autora, sobre o processo de criação da peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*. São Paulo, set. 2023).

A grande virada de chave está em transformar o que poderia ser apenas documental, em estético, em material artístico que alcança dimensões lúdicas. Essa cena aproxima os desastres ambientais do repertório simbólico das crianças, dando sentido a esses acontecimentos históricos. O uso da experiência estética para modificar noções éticas, no caso, relacionadas à consciência social, racial e ambiental, se repete de diversas formas durante a peça.

Figura 09 - Cena 03, “Escola”, na Adolfo



Fonte: Acervo de Matteo Dini, 2023

Figura 10 - Cena 03, “Escola”, na Adolfo

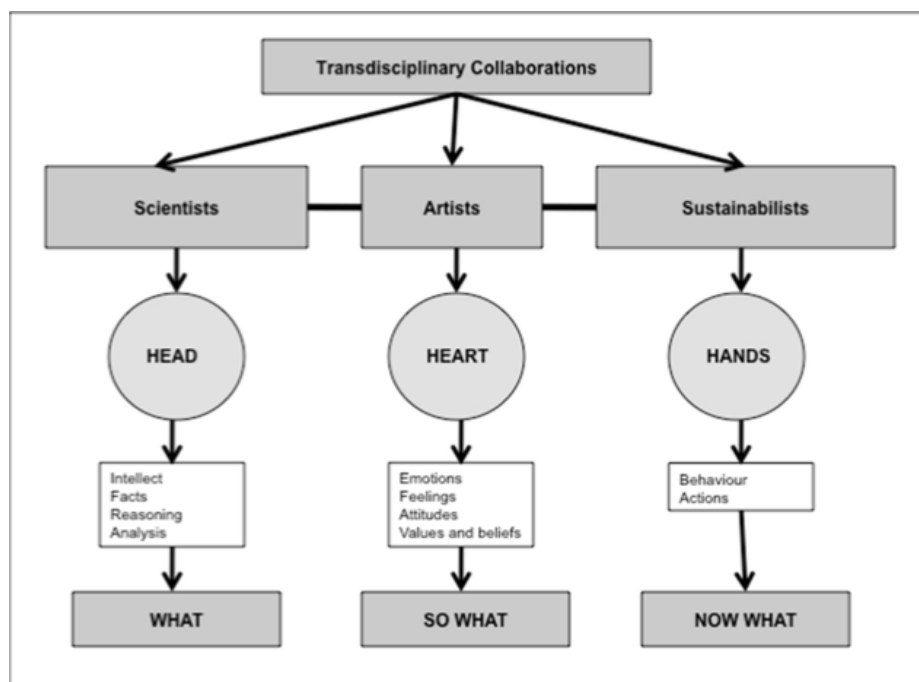


Fonte: Acervo de Matteo Dini, 2023

O reconhecimento do outro. No livro "Using the Visual and Performing Arts to Encourage Pro-Environmental Behaviour", publicado em 2020, Marda Kirn afirma que para atingirmos uma mudança comportamental (individual ou que atravesse a sociedade como um todo), é necessário interseccionar "the cognitive, the emotional and the doing"¹¹. Atrelado ao universo ativista ambiental, essa intersecção pode ser vista na união entre a ciência, a arte e a sustentabilidade.

Figura 11 - Gráfico *Transdisciplinary Collaborations*

¹¹ Que traduz-se, ao pé da letra, "o cognitivo, o emocional e o fazer".



Fonte: Copiada do livro "Using the Visual and Performing Arts to Encourage Pro-Environmental Behaviour" (2020, p.10)

A figura acima explicita que a ciência coloca em pauta o "o que?", uma evidência científica em si. A arte toca o "e daí?", ou seja, o que aquilo significa para mim e porque eu deveria me importar. E por fim, a sustentabilidade nos responde o "e agora?", por trazer soluções práticas de como agir em prol do meio ambiente. A colaboração interdisciplinar destacada na imagem, é uma forma didática de se explicar os meios pelos quais o ativismo ambiental atua. Quando pautas sociopolíticas são tratadas através da arte (de forma ativista), somos capazes de gerar mudanças comportamentais.

Tal análise pode ser comparada aos três parâmetros desenvolvidos neste capítulo. Enquanto o "desejo de luta" se atrela às evidências científicas, a "relação entre ética e estética" leva a construção de sentidos, fazendo com que o "reconhecimento do outro" esteja relacionado às reações dos espectadores a partir da recepção da peça. Portanto, através da arte, obras (verdadeiramente) ativistas ambientais são capazes de modificar noções éticas, de modo a levar o espectador a reagir em prol de pautas ambientais¹². Como destaca Miguel Chaia, em "Artivismo – Política e Arte Hoje":

¹² A "reação em prol de pautas ambientais" é dada aqui como forma de traduzir "*pro-environmental behavior*". O termo é usado diversas vezes no livro "Using the Visual and Performing Arts to Encourage Pro-Environmental Behaviour", e é entendido como: "Behaviour that is intended to reduce environmental impact is frequently referred to as pro-environmental behaviour (Jackson, 2005)", que traduzido ao pé da letra, significa "O comportamento que visa reduzir o impacto ambiental é frequentemente chamado de comportamento pró-ambiental".

Percebe-se no ativismo um realismo político que busca o sucesso dos objetivos seja no microcosmo (quartirão ou bairro), seja no macrocosmo (público ampliado, áreas internacionais ou Internet). Pode-se falar em realismo também por incorporar à arte uma certa instrumentalização, dando a ela uma função sócio-política, que vai desde a formação de consciência do outro, passando pela educação, até o fomento da mobilização. Pode-se ter, então, a metáfora do artista como gatilho de futuros desdobramentos sociais (Chaia, 2007 - p. 10 e 11).

Isso posto, fica evidente a necessidade de direcionar o olhar para as reações frente à recepção da obra *Tudo Passa Sob(re) a Terra* – já que buscamos aqui delinear se a mesma se trata verdadeiramente de uma peça ativista. Apesar de certo, este objetivo, colocar tal pesquisa em prática envolve outras complicações. Considerando o caráter dual e processual da comunicação (Marcondes, 2010), a esperada reação "em prol do meio ambiente" pode se dar de muitas maneiras. Ela pode se manifestar em tempos diversos, de formas subjetivas, ou simplesmente não se dar, o que a torna, muitas vezes, não rastreável.

Apesar disso, segundo uma das teorias da comunicação, desenvolvida por Ciro Marcondes Filho (2010), para uma comunicação verdadeira ser efetivada, não só a pessoa comunicada deve ser modificada, mas sim também o comunicador. Em outras palavras, seria possível delinear a efetividade da recepção de uma obra ativista a partir dos próprios artistas realizadores, ou seja, se estes fossem realmente afetados pelas questões socioambientais que comunicam sobre – o que, dado o desenvolvido em "o desejo de luta", parece não acontecer.

Assim, frente aos apontamentos tecidos (sobre os três parâmetros aqui delineados), conclui-se que analisar o caráter ativista da peça é um desafio. Em primeira instância, devido a condição efêmera e subjetiva das artes, que reflete-se na análise da recepção de obras teatrais. E em segunda instância, pela contemporaneidade dos temas trabalhados, em especial no que diz respeito à terminologia "ativismo". Esta é uma pesquisa em constante movimento, como prevê o que tange o ativismo, como defende Boas (2015), em *A(r)civismo: Arte + Política + Ativismo - Sistemas Híbridos em Ação*.

Na história recente do século XX, mais precisamente a partir da década de 90, nota-se que para designar arte e política, passou-se a utilizar também, termos como ativismo, arte ativista, e arte política. Mais recentemente, outro termo surgiu, causando polêmica entre artistas e estudiosos, além de bastante confusão também entre o público leigo: o Artivismo. [...] No entanto, veremos mais adiante, que apesar das possíveis diferenças conceituais entre estes termos ou designações, talvez tenhamos que entender que caminhamos em um terreno pantanoso, onde as ações possuem muito em comum, em matéria, procedimentos, metodologias, ainda que seus resultados nem sempre possuam e apresentem o mesmo significado simbólico ou a mesma carga poética, de

intenções e potência. Para que possamos compreendê-los, teremos talvez, que deixar à margem, parte de nossas convicções ou ideologias pessoais [...] (Vilas Boas, 2015, p. 39 e 40).

Diante dessa constatação, surge a necessidade de usar uma ferramenta de pesquisa mais concreta. Assim, emerge o desejo de trabalhar a partir de uma *mediação* da peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* – que como já explicitado, acaba por se dar no âmbito do Programa Residência Pedagógica, através de uma sequência didática autoral, aplicada por mim na Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho. Os detalhes práticos e as reverberações simbólicas desse processo, são detalhados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 04 – Mediar: Estão dando aula de macumba na Adolfo!

Pisam em nós, mas somos semente, e raiz.

A palavra "mediação", por si só, diz respeito à função de relacionar dois objetos ou termos, em âmbitos variados. Na esfera das artes da cena, essa palavra ganha um significado mais específico. Maria Lúcia Pupo, orientadora deste trabalho que atua principalmente no campo da pedagogia teatral, muitas vezes lança olhar à mediação teatral. Ela delinea, de forma objetiva, os campos que esse conceito abarca, no artigo "Mediação Artística: uma tessitura em processo".

A noção diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias. Essa caracterização, sem dúvida bastante ampla, cobre uma vasta experiência empírica. Por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade, a modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos, ou à fidelização do público. Ou seja, estamos no âmbito de estratégias de marketing, muitas vezes sofisticadas. No outro extremo do largo espectro das acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados (Pupo, 2011, p.114).

Sendo assim, a mediação pode ser entendida como uma área que aproxima duas competências: a artística e a pedagógica – abraçando assim, de imediato, dois dos três pilares colocados em foco por este estudo. Apesar dessa aproximação explícita, o desejo de mediar a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, não estava dado a princípio. Como já evidenciado, ele se deu ao longo do processo de trabalho, por ser

a mediação uma ferramenta de pesquisa mais concreta, especialmente na busca de delinear parâmetros em relação ao ativismo ambiental e frente a efemeridade da recepção de obras teatrais.

No acompanhamento das apresentações da peça, a mediação revelou-se ferramenta rica a partir de exemplos práticos. A obra, ao longo do ano, teve o privilégio de ser mediada três vezes. A primeira delas se deu aos alunos de 8º e 9º ano, da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Esta, foi mediada por Luana Sevarolli, licencianda de Artes Cênicas da USP e estagiária da Escola de Aplicação da FEUSP no âmbito do Programa Unificado de Bolsas. Já a segunda delas, se deu aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima. Ela fez parte de um projeto PIBIC desenvolvido por Mirella Duarte, também licencianda de Artes Cênicas da USP, que foi coordenado por Pupo e é parte integrante da pesquisa "Mediação teatral: formação e práxis". Por fim, a terceira mediação se deu no evento "Mostra USP de Teatro Universitário" e foi conduzida por Flávio Desgranges e Giuliana Simões, professores que tem como um de seus principais focos de pesquisa a recepção e a mediação teatral.

Por um lado, a mediação de Desgranges e Simões tem seu valor, para esta pesquisa, por revelar a pluralidade de sensações que a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra* pode fazer emergir. Essa, abriu meus olhos para como a mediação pode ser um meio eficaz de captação das reações dos espectadores frente à peça. Enquanto isso, por outro lado, as mediações trabalhadas nas escolas evidenciaram a importância pedagógica da presença de obras artísticas em ambientes escolares, além de me darem pistas para os focos que eu desejava adotar em meu planejamento de mediação.

Essa importância pedagógica, fica evidenciada em leituras como a do livro "Ida ao teatro", de Koudela (2010). Ele é desenvolvido, de forma simples e didática, em diálogo com os professores da educação formal, e tem por objetivo tornar a ida de escolas ao teatro um passeio mais prazeroso e certo. Nele, não só a presença do teatro na educação formal é valorizada, mas também a relevância do educador-mediador nesse processo: "A construção de conhecimento propiciada pela ida ao teatro será uma experiência sensível e a consciência de seu valor será conquistada por meio de sua mediação, professor" (Koudela, 2010, p.4).

No que diz respeito a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, o Coletivo ATERRA defende a presença de tal obra nas escolas públicas, em trecho do Projeto PROAC (Nº 42/2023) da peça:

Acreditamos também que a peça carrega certo caráter didático (sem se infantilizar) e que os alunos e alunas de **escolas públicas** são um público permeável e poroso para estabelecer as discussões políticas e ambientais que a peça suscita. Ademais, reconhecemos as desigualdades financeiras e as dificuldades de acesso que muitas vezes afastam esse público da sala de teatro e que ir até eles pode ser, nem que seja pontualmente, uma forma de driblar esses impeditivos. É do interesse de cada integrante do grupo a intersecção entre **Arte e Educação** e todos os bons frutos que podem surgir desse encontro (Projeto PROAC Nº 42/2023 - peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, p. 3).

Apesar de seus pontos positivos, – social, artística e pedagogicamente relevantes – ao direcionarmos nosso olhar para a mediação na escola, novos desafios se desenrolam. Ser mediadora na escola, faz parte de um processo de se entender "educadora-produtora". Mediar na escola está para além de processos pedagógicos por enfrentar barreiras administrativas, de caráter material e burocrático. Para Koudela (2010), e também como já apontado por Pupo (2011), o processo de mediar peças em escolas pode ser dividido em duas etapas: o acesso físico, que opera no campo material, e o acesso simbólico, que opera no terreno da linguagem.

A primeira barreira a ser enfrentada no planejamento da mediação, é o acesso físico – o transporte, a disponibilidade de espetáculos na região, a disponibilidade dos artistas frente a agenda escolar, o barateamento de ingressos, etc. Assim, esse processo inicia-se com as negociações que o âmbito físico pede. Primeiro, a escolha da peça que, por motivos já detalhados, tocam não só o que diz respeito à obra em si, mas também questões de acesso material. O Coletivo ATERRA estava de acordo em realizar a apresentação de forma voluntária, já que eu vinha trabalhando para o mesmo, há meses. Isto posto, partimos para a negociação com a escola.

Surpreendentemente, a ideia de mediar a peça para os alunos, foi acatada com entusiasmo pela direção da escola. Inicialmente, havia o desejo, por minha parte e por parte do grupo, que a apresentação se desse na USP. Eu considerava esse contato de extrema relevância. Primeiro, pedagogicamente falando, já que grande parte dos alunos nunca havia estado em um teatro, desconhecendo o funcionamento desse ambiente e de seus aparatos cênicos. E segundo, socialmente falando, tendo em vista que a maioria das crianças vivia ao lado da Portaria 03 da

Cidade Universitária, na região do Rio Pequeno, reforçando assim a necessidade dos mesmos descobrirem e ocuparem a Universidade de São Paulo. Além disso, a ida à USP seria mais conveniente ao grupo, uma facilidade logística e técnica.

Apesar da USP não ter fornecido o transporte necessário para os alunos, nem contribuído de nenhuma forma com a logística da visita, a escola, felizmente e para a nossa surpresa, se dispôs a ajudar com o transporte dos alunos. Por conseguinte, a visita foi agendada. Entretanto, o plano inicial de levar os alunos até a USP em busca de explorar (artística e socialmente) outros campos de ensino-aprendizagem, acabou sendo cancelado de última hora – por conta de uma justificativa (ou desculpa) burocrática que veio por parte da escola. Dessa forma, a peça teve de ser apresentada na quadra do colégio.

Finalizado o acesso material, passa-se a pensar no acesso simbólico. No campo da linguagem, o educador-mediador lida com a relação espectador¹³ e a cena teatral. A busca é pelo estabelecimento de uma comunicação efetiva, em que haja autonomia crítica e criativa frente a recepção da peça. Ou seja, é importante que a mediação se dê para além de uma transmissão de informações, chapada e em tom prescritivo. É função do professor friccionar o olhar crítico e a expressão de subjetividade, em busca de "estimular a apropriação pessoal do acontecimento cênico" (Pupo, 2022).

A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro se houver uma arte de observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Está contido na arte um saber que é saber conquistado através do trabalho (Brecht apud Koudela, 2007, p.6).

Tendo em mente as considerações tecidas a partir do campo simbólico da mediação, foram elaborados quatro encontros mediadores – dois que seriam desenvolvidos antes da apreciação da peça e dois após a peça. Porém, por conta do cronograma apertado da escola (que acabou por disponibilizar apenas dois dias de aula para a mediação), optei por dividir a mediação em dois eixos: uma sequência foi ministrada para o 5º ano e outra para o 4º ano, fazendo com que cada uma das salas tivesse acesso a uma das aulas pré e uma pós peça. Isso acaba por criar uma

¹³ É importante ressaltar, o uso da palavra *espectador* em detrimento do termo *público*, "[...] não é, pois, ao conjunto quantitativamente configurado dos fruidores que voltamos nossa atenção, mas sim à subjetividade necessariamente envolvida na relação de cada indivíduo com a obra artística" (Pupo, 2022, p.332).

nova dinâmica de pesquisa, em que dois caminhos de mediação distintos podem ser comparados.

É importante ressaltar que, situações do gênero, são muito comuns no âmbito da educação formal. Muitas vezes, as escolhas dos processos didáticos para as aulas, se devem a recortes pré-estabelecidos por questões materiais e práticas. Às burocracias e questões administrativas estão sempre presentes na escola pública, frequentemente se sobrepondo ao processo pedagógico. Apesar da divisão didática entre os acessos físico e simbólico, na prática, os campos se misturam e se interferem.

Assim, apesar de não configurar o cenário ideal, em que ambas as salas teriam acesso a ambos os eixos, a mediação (que se dá antes da peça) acaba por se dividir em duas temáticas centrais: uma tem foco nas questões étnico-raciais, atreladas à cosmovisão yorubá; e a outra, nas questões ambientais, mais especificamente, a mineração e o rompimento das barragens de Brumadinho e Mariana.

A aula ministrada para o quarto ano tem em foco uma dinâmica prática que consistiu em "caçar tesouros" enterrados dentro de grandes baldes de terra. No jogo, os baldes foram encarados, de maneira lúdica, como "baldes com uma floresta dentro" (figuras 13 e 14), e os tesouros consistiam em pequenos objetos que representavam ouro, ferro e diamantes (figura 12). Separados em grupos, cada qual com um balde, os alunos tiveram alguns minutos para encontrar os "tesouros". Finalizado o tempo pré-estabelecido, os objetos achados foram lavados em um único balde cheio de água. Limpos, foram entregues para os educadores-mediadores, e em troca, cada criança ganhou uma "moedinha de chocolate".

Figura 12, 13 e 14 - Mediação, anterior a apreciação da peça, desenvolvida com o 4º ano



Fonte: Acervo Pessoal da Autora, 2023

Através dessa dinâmica busquei desenvolver, de maneira lúdica e simplificada, o entendimento do método de beneficiamento mineral. Quando os minérios são extraídos da terra (normalmente, após um longo processo de desmatamento e escavação), eles ainda precisam passar por uma série de procedimentos que objetivam separar os minerais desejados dos que não possuem valor economicamente. Existem dois tipos de beneficiamento, o seco e o úmido, sendo que o último é o mais comum. Nele, muita água é utilizada – e é para essa água contaminada que surge a necessidade da barragem de rejeitos.

Já o processo de beneficiamento úmido utiliza a água para retirar as impurezas que prejudicam a qualidade final do produto. Depois, o material passa por um processo de desaguamento para retorná-lo à umidade natural para, enfim, ser comercializado. Como muita água é utilizada neste processo de beneficiamento, o rejeito deve então ser armazenado de forma que a parte da água utilizada possa ser restituída ao curso d'água de onde foi extraído. É aí que entram as barragens de rejeito. É o método mais antigo, simples e barato de disposição de um rejeito. Uma barragem de rejeito é uma estrutura de terra construída para armazenar resíduos do beneficiamento úmido. O rejeito é um material que não possui maior valor econômico, mas para salvaguardas ambientais deve ser devidamente armazenado. O rejeito tem alta umidade e característica de lama, mas não é uma lama. Lama, como a que ocorre no mangue, possui vida associada, uma lama de rejeito não (Souza, 2019).

Assim evidencio, de forma didática, lúdica e sensorial, a relação do uso de minérios com a "lama" que cobriu Brumadinho e Mariana. O balde de água em que os "tesouros" foram lavados, representou a barragem de rejeitos. Na conversa desenvolvida após essa parte prática do encontro, imagens das cidades mineiras,

após o rompimento das barragens, foram associadas (junto às crianças) à dinâmica desenvolvida.

A motivação para a criação desse planejamento, vem a partir do entendimento de que os alunos eram realmente muito pequenos quando esses desastres ambientais ocorreram. Além disso, ao longo das apresentações da peça, ficou evidente que, mesmo os adultos, com consciência dos eventos que se decorreram em Brumadinho e Mariana, pouquíssimo sabem como se dá a mineração, e qual a sua relação com as consequências sócio-ambientais do desastre. Assim, esta aula foi direcionada para esse fim, já que, como demonstrado pelos três pilares que levam ao engajamento em prol do meio ambiente (Curtis, 2020), o entendimento científico é de suma importância.

Por outro lado, a aula ministrada para o quinto ano, buscou tratar a cultura afro-brasileira trazida por cosmovisões iorubás. Parte do planejamento dessa aula baseou-se no observado nas mediações feitas na Escola de Aplicação da FEUSP, em que foi desenvolvida (anterior a apreciação da peça) uma dinâmica de contação de histórias, relacionada a Ogum e Nanã. Esse encontro mostrou-se extremamente positivo por introduzir os alunos ao universo da peça. Por outro lado, escolho não tratar diretamente os Orixás Ogum e Nanã, por preferir que a própria experiência estética da peça os apresentasse.

Assim, escolho tangenciar o tema, mas não pelos orixás Nanã e Ogum, que aparecem na peça, e sim, através da Orixá da Morte, Icu, e sua quizila com os Gêmeos Ibejis (que por acaso, são oficialmente louvados na data em que a mediação foi realizada). Falar de Icu é uma ideia que nasceu inspirada em uma pergunta feita a mim, por uma das alunas do 4º ano: "Professora, posso te fazer uma pergunta? Estou fazendo essa mesma pergunta para todas as professoras, para ver se elas me respondem igual! O que acontece com a gente depois que a gente morre?". Descobri mais tarde, que tal pergunta emergiu devido ao falecimento de uma das tias da aluna. Descrevi a ela que, na prática, nosso corpo se decompõe – "é comido por bichinhos e vira comida para as árvores" – mas que muito se confabula sobre os possíveis destinos de nossa "alma", e que são dessas diferentes cosmovisões que surgem as diferentes religiões. Na ocasião, também descobri que a resposta dada pela professora pedagoga (à menina), havia sido: "ou vamos para o céu, ou vamos para o inferno".

Desse modo, a partir da quizila entre Icu e os Gêmeos Ibejis, foi proposto que os alunos criassem imagens estáticas. As crianças foram divididas em grupos, e cada qual recebeu, em uma folha de papel, um trecho da história, que deveria ser encenada através de uma "foto" (imagem estática). Depois disso, cada imagem foi apresentada, discutida e nomeada pelos alunos-espectadores. São nomeadas: "O baile da umbanda", "A morte do rei Kaleb", "A traição: couro do pai" e "A costela quebrada da morte".

Vale ressaltar, que esse encontro foi desenvolvido de forma muito positiva, ao meu ver. Os alunos se mostraram muito engajados com a proposta, mesmo sendo uma sala que costuma ter dificuldades com trabalhos em grupo. As proposições cênicas, de construir imagens que não se mexessem, foi acatada, e todos os grupos apresentaram cenas relacionadas com os trechos propostos. O debate frente a cada imagem se estendeu, pois os alunos tinham muitas confabulações sobre o encenado. Mesmo as conversas paralelas, incessantes, pareciam ser sobre a aula.

Imaginar encenações para um texto, jogar com situações que serão redescobertas durante o espetáculo e escrever a partir de desafios similares aos dos autores são propostas especialmente férteis, na medida em que mobilizam os alunos a agir, formular discursos próprios, mergulhar no prazer da invenção e da metáfora (Pupo, 2022, p.338).

Entretanto, depois desse primeiro momento, a segunda atividade não se desenrolou tão bem. Os alunos são convidados a desenhar, de forma livre, em um longo papel craft. Enquanto desenhavam, a proposta inicial era que uma leitura da quizila na íntegra fosse realizada. Apesar disso, essa aula é cortada por um intervalo, e depois do intervalo, os alunos voltam agitados demais para tal. São incapazes de ouvir a história. Alguns deles brigam mais pelos lápis, do que efetivamente desenhavam. No fim, a liberdade do "desenho livre" é levada ao pé da letra, como se vê na figura 15. Apesar disso, vale ressaltar o pequeno desenho, fotografado na figura 16, que retrata uma das imagens estáticas, em um palco italiano – o que evidencia de forma abstrata um dos grandes ganhos dessa aula, ao meu ver, o contato com a linguagem teatral, através da construção de cenas.

Figura 15 e 16 - Mediação, anterior a apreciação da peça, desenvolvida com o 5º ano



Fonte: Acervo Pessoal da Autora, 2023

Além disso, é curioso notar a quantidade de porcos desenhados. Os porcos não são mencionados na aula, mas se relacionam fortemente com a narrativa da peça. Procuro entender de onde vem o impulso de desenhá-los, mas não chego a nenhuma conclusão. Os porcos, que ganham destaque na cena da escola (por ser traçado um paralelo entre a história dos "três porquinhos" e as dos "três trabalhadores"), surgem na peça através de uma cabeça/máscara de porco – a qual se mantém durante grande parte do projeto. O porco manifesta-se como uma representação simbólica de pessoas oprimidas pelo sistema vigente. Em paralelo com os porcos, que vivem na lama dos chiqueiros, estão estas classes "que vivem na lama". Essa discussão social simbólica sobre a lama está explicitada no título da peça, *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, que coloca em fricção tudo aquilo que passa *sob* a terra – Quem são aqueles que a terra passa por cima? Desaba, soterra, mata – e tudo aquilo que passa *sobre* a terra – Quem são aqueles que passam por cima da terra? Tratam a terra como se não fosse nada. Passam por cima daqueles que moram na terra, que ocupam a terra.

Figura 17 - Mediação pré-peça, quinto ano

Figura 18 - Workshop da peça



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023



Fonte: Acervo do Coletivo ATERRA, 2022

Assim, a peça chega à escola. Durante a apresentação, os alunos mostraram-se bem mais focados do que o esperado. Mesmo a apresentação não tendo se dado em um espaço ideal (na quadra, e não em uma caixa cênica), os espectadores permaneceram em silêncio ao longo de toda a peça, ou discutindo as cenas entre sussurros. Essa atitude surpreende a mim e ao Coletivo, por ser, esse, o público mais novo a assistir a peça, até então.

Posto isso, o grande destaque deve ser para a conversa que se estabelece entre espectadores e elenco logo após a peça. Essa mediação, não planejada, inicia-se pela ansiedade das crianças em fazerem perguntas e interagirem com os atores. Frente à permissão das professoras-pedagogas, da vice-diretora e da coordenadora (presentes durante toda a apresentação), fazem a primeira pergunta: "Vocês podem falar um pouco mais sobre Ogum?". Assim que esta pergunta foi respondida, veio uma outra: "O que é um Orixá?". Assim, os atores pertencentes ao candomblé, tomam frente da discussão.

Os questionamentos evoluem e o candomblé toma conta de toda a mediação, com perguntas vindas especialmente do quinto ano. As crianças pedem por mais detalhes: "Mas nesses rituais (nomeados, macumba, pelos alunos), vocês pedem exatamente o que?". Vale pontuar que o preconceito frente aos rituais afro-brasileiros já havia aparecido em outros momentos, ao longo das aulas de artes – a palavra "macumba" é usada, pelas crianças, associada ao ato "de pedir que algo ruim aconteça a alguém". A conversa é encerrada em seu ponto auge; "nossa, mas então, por que falam que é coisa ruim?", quando a mediação é cortada pela vice-diretora e pela coordenadora. Apesar de ainda sobrares 15 minutos para o fim da aula, elas alegaram ser "melhor parar por aqui!", porque aquela conversa poderia

"dar problema com os pais". Elas levantam e saem da quadra, pedindo que as professoras-pedagogas orientem as crianças a fazerem o mesmo.

Logo após a apresentação, um aluno, que não havia assistido a peça, por não ser de nenhuma das duas salas contempladas pela mediação, me abordou no corredor, dizendo: "Por que vocês estavam fazendo macumba na quadra?". Eu respondi que se tratava de uma peça de teatro, e que não havia acontecido nenhum ritual religioso, ele retruca: "Você acha que eu não vi o tambor e aquela gente vestida de branca?! Tavam fazendo macumba sim, você não me engana!". No dia seguinte, a escola é comunicada que a Diretoria de Ensino havia recebido uma denúncia – "estão dando aula de macumba na Adolfo".

Apesar da reclamação que vem da diretoria de ensino, decido manter o meu planejamento das aulas, e ver se e como o assunto surgiria, lidando com o imprevisto. Os encontros posteriores à apreciação da peça, estavam previstos com base no desenvolvimento das mediações anteriores à peça – a do quarto ano, tinha em vista a forte participação dos alunos frente ao jogo tradicional "vivo ou morto", e a do quinto ano, frente a criação de "imagens estáticas".

Com o quarto ano, no encontro que antecedeu a peça, o jogo "vivo ou morto" havia sido usado como método de aquecimento. Ele foi acatado com muita alegria pelos alunos. Foi de fácil aplicação, já que, por se tratar de um jogo tradicional, os alunos já conheciam as regras. Além disso, o uso da exatidão como ferramenta de captar a atenção é muito eficaz, especialmente por se tratar de uma sala agitada. Logo, escolhi adaptar o jogo, em busca de estimular as crianças a "manifestarem-se criativamente" (Pupo, 2022) a partir das cenas. Sendo assim, ao longo do jogo, as crianças podiam criar "comandos corporais" relacionados a ações da peça. Iniciamos com os comandos "vivo" (em pé, mãos ao longo do corpo) e "morto" (agachado). Em pouco tempo, acrescento ao jogo o comando "corre" (em pé, prestes a correr) e o "senhores" (em pé, uma das mãos no peito, prestes a discursar). A partir daí, os alunos passam a sugerir movimentações, todas atreladas a peça, surgem: "moedas" (movimento de arremesso com um dos braços, fisicalizando o jogar de moedas), "sirene" (tampar as orelhas), "terra" (levar as mãos até a boca, fisicalizando o comer terra), "bataque" (bater com as mãos, um atabaque fisicalizado).

É interessante notar que os momentos sugeridos pelos alunos, se relacionam aos elementos ressaltados verbalmente pelos espectadores presentes na mediação

de Desgranges e Simões. Em roda, em um debate que se desenvolveu imediatamente depois da apreciação da peça, os mediadores jogaram perguntas para o público como: "Que coisas vemos", "Quais sonoridades", "Quais gestos estavam lá?", "Quais palavras estavam lá?". Às quais o público reage, em fluxo de pensamento, através de palavras verbalizadas uma após a outra: "moedas batendo no chão", "o som do atabaque", "o som da sirene", "os pratos raspando", "o som do metal", "comer terra", "senhores", "porquinhos", "lama", etc. Dessas, os mediadores escolheram destacar e destrinchar: moedas, sirene, barro e atabaque – exatamente os mesmos quatro elementos trazidos pelas crianças durante o jogo. Nota-se que, o que realmente fica no imaginário, está atrelado às experiências estéticas e sensoriais, muito mais do que as falas ou fatos trazidos pela peça, o que enfatiza a relação entre ética e estética que prevê o ativismo.

Com o fim do jogo, foram apresentados dois vídeos que documentam os rompimentos das barragens de Brumadinho e Mariana¹⁴. A partir desses, em roda, foi conduzida uma conversa-debate, tendo como perguntas disparadoras: O que vocês acham que estava no vídeo? Qual a relação do vídeo com a peça e com a aula passada? Qual cena da peça representava esse momento? Qual foi a cena favorita de vocês? Que objetos cênicos foram usados nessa cena? Quais outros elementos cênicos existiam na peça? Qual era a função das pessoas na peça? O que mais surpreendeu vocês? Etc.

A grande maioria dos alunos dessa sala estava presente no dia da apresentação da peça, o que facilitou a dinâmica. Os alunos se mostraram muito atentos e interessados nos vídeos e em seus desdobramentos. Participaram ativamente do debate, levantando novas questões e respondendo às perguntas de outros colegas. Conseguem amarrar a aula anterior à peça e ao assistido no vídeo. Destaca-se o levantamento, por parte das crianças, de questões que interseccionam classe e meio ambiente. Eles debatem, por muitos minutos, a diferença de reação dos atores na cena "escola". Acabam chegando à conclusão de que um dos alunos deveria ser "filho do dono da empresa (a Vale do Rio Doce)", enquanto outro, era

¹⁴ Disponíveis em:

<<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/02/01/imagens-mostram-momento-em-que-barragem-em-brumadinho-se-rompeu.ghtml>> e
<<https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/11/barragem-de-rejeitos-se-rompe-em-distrito-de-mariana.html>>

"mais pobre", "tinha sua casa perto da barragem", e por tanto, havia sido atingido de outra forma pelo rompimento da mesma.

Além disso, a discussão nessa turma também atingiu campos que dizem mais respeito à linguagem teatral. A turma destaca a efetividade de resoluções cênicas trazidas pelo grupo, como por exemplo, nos momentos em que cenas acontecem de forma paralela, através de comandos como o toque do atabaque ou o "congelar" dos atores. A admiração é tanta que, durante a peça, os alunos se agitam durante a cena da queda da barragem, batendo palmas – o uso de um grande tecido, para simular o rompimento, é destacado em sala de aula. Também durante a peça, ouço o sussurro de uma das crianças, "nossa, que cinema legal...". Tais acontecimentos evidenciam a falta de costume das crianças com a linguagem teatral.

A partir dessa discussão, também são levantadas curiosidades sobre as profissões envolvidas na construção da peça. Tecemos comentários sobre a direção, a dramaturgia, a produção, as áreas técnicas e a atuação. A última, gera especial curiosidade nos alunos. Durante a mediação que aconteceu logo após a cena, um dos alunos perguntou para o ator Danni Vianna, que também é estagiário residente do quarto ano: "professor Danni, como você se sentiu quando jogaram terra em você?". A pergunta, dá início a uma discussão sobre o lugar do personagem na atuação, o trabalho de repetição que pede o ensaiar e os recursos cênicos usados para facilitar o trabalho do ator (como por exemplo, substituir a terra por bolo – o que gera grande surpresa nos alunos).

Ao fim da aula, os alunos foram convidados a desenhar, como o quinto ano, em um grande papel craft. Nessa etapa, a questão ambiental fica claramente em foco. Os desenhos representam o entendimento da gravidade da tragédia, além de suas ligações com questões sociais e ambientais. Construções como a da figura 20 evidenciam a criação de elos entre as cenas da peça e a subjetividade dos alunos. Lei-se: "eu me identifico com a sirene" – a sirene trata-se de um sinal, tocado por caixas de som ao longo da peça, em momentos de transição de cena. Esta sirene se assemelha sonoramente a que sinaliza situações de emergências em grandes instituições (como ao se romper uma barragem de rejeitos). Coincidentemente, é o mesmo som que sinaliza o início e o fim das aulas na Escola Adolfo. Mais uma vez reforça-se que elementos que têm lugar no universo simbólico das crianças ganham destaque, possibilitando reais mudanças de paradigmas frente ao mundo.

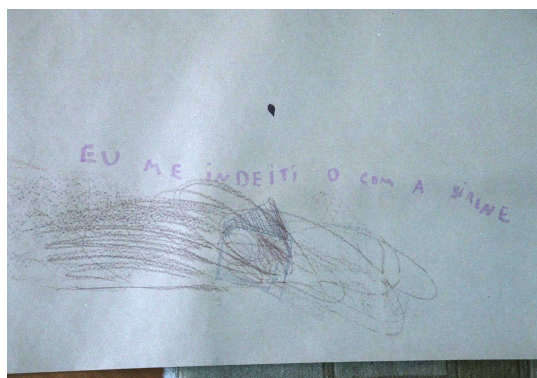
Ter tratado previamente os desastres ambientais com o quarto ano (de maneira lúdica, na "caça aos tesouros"), se mostra, nessa aula, um grande diferencial. As dimensões sensíveis dos alunos se revelam ampliadas, afinal como evidencia Pupo:

Sob determinadas condições, a ampliação das referências sem dúvida pode contribuir sobremaneira para enriquecer a fruição artística. Para que esse enriquecimento ocorra, contudo, é primordial ir além da simples apreensão de informações sobre o fenômeno artístico ou sobre o tema tratado. De modo bem mais complexo, trata-se de criar condições para que se dê uma ampliação da dimensão sensível do espectador, tecida a uma construção pessoal de conhecimentos (Pupo, 2022, p.351).

Figura 19 e 20 - Mediação pós-peça, quarto ano



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023

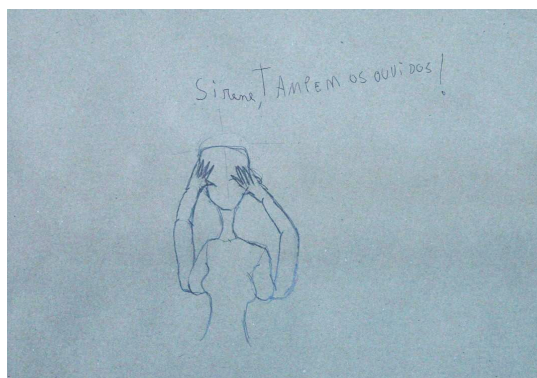


Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023

Figura 21 e 22 - Mediação pós-peça, quarto ano



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023

A aula desenvolvida com o quinto ano caminha para o lado oposto do conquistado com o quarto ano. Pensada a partir do sucesso que as "imagens estáticas" fizeram na aula pré-peça, nessa aula proponho a construção de pequenas cenas. Essas deveriam ser inspiradas na peça. Os alunos poderiam, em pequenos grupos, escolher como e qual parte da obra *Tudo Passa Sob(re) a Terra* gostariam de representar. Assim como no planejamento desenvolvido com o quarto ano, busquei ter em mente que:

O importante não é aquilo que a cena quer dizer, mas o que cada observador pode elaborar no plano simbólico, a partir daquilo que a cena lhe disse. Portanto, a sua função, professor, neste momento, é estimular o aluno a manifestar-se criativamente sobre a cena, efetivando a autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da análise fria e racional (Koudela, 2010, p. 24).

Dessa forma, passei a dividir a sala em grupos. Já nesse primeiro momento, uma das meninas afirmou que não gostaria de entrar em nenhum dos grupos, pois não queria participar da aula. Com a finalização da divisão dos grupos, este comportamento se espalhou pela sala. Muitos grupos se recusaram a trabalhar. Essa situação se agravou pois, mais da metade das crianças que estavam presentes nessa aula não haviam assistido a peça. Vale destacar que, mesmo as ausentes no dia da apresentação, durante a aula, pareciam ter uma opinião muito pontual: "a peça fala sobre 'macumba' e essa não é minha religião, logo, não preciso participar da aula." Dos cinco grupos, apenas três elaboraram cenas, e mesmo estes, estavam incompletos na hora da apresentação. Ao comentar e nomear cena a cena, como de costume, os alunos mal prestaram atenção, descrevendo a encenação dos colegas com desleixo. A maioria das descrições atrelava a peça a "macumba", por conta disso, em dado momento, interrogo o porquê da insistência, e recebo como resposta: "Ah, a peça fala sobre a rebelião dos macumbeiros, não é?". Questiono: "Tá, mas do que mais a peça fala?". Outro aluno responde: "Ah, quando chove muito e as pessoas ficam sem casa, porque fica com terra...".

Frente a tamanha reverberação, chego a me questionar se o foco da peça seria mesmo ambiental. Nessa turma em especial, a questão ambiental estabelece-se como pano de fundo, em detrimento da insistência em tratar matrizes afro-brasileiras de forma preconceituosa. Após o ocorrido, em uma conversa informal, uma das atrizes da peça, também residente na Escola Adolfo, relata ter "realmente refletido sobre o que, a peça que eu faço há um ano, fala sobre". Apesar disso, é necessário manter em mente os resultados opostos obtidos no quarto ano. Um relato, verbalizado por uma espectadora, durante a mediação da peça no TUSP (a desenvolvida por Desgranges e Simões), me volta a mente:

Mariana não é mais mencionada nas redes sociais da empresa. Só Brumadinho é citado. Essa peça me pegou em dois lugares: no lugar da angústia e da raiva, das pessoas não terem responsabilidade com o meio ambiente, e em segundo lugar me deu esperança com o teatro. O teatro que não tá deixando isso morrer. Pq se dependermos do estado e das impressas isso será só mais um caso em que um rio morreu (ANÔNIMO. Relato verbal, sobre a peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, concedido durante a mediação de Desgranges e Simões. São Paulo, agosto de 2023).

Frente à situação, decidi interromper o meu planejamento e questionar as crianças: "o que está acontecendo?" O silêncio reinou na sala. Passei então a discorrer sobre estar dando aquela aula como parte de um trabalho maior, falo sobre o Coletivo ATERRA ter apresentado a peça de graça para eles em troca de um trabalho que eu vinha desenvolvendo há meses. Reforço a arte enquanto profissão séria, digna de respeito e compromisso. Depois de um tempo, uma das meninas alegou não querer trabalhar em grupo. Mediei rapidamente esse conflito e esperei por outras contestações. O silêncio continuou a reinar.

Encerrei o sermão e continuei o meu planejamento. Passei a puxar perguntas em relação à peça, como havia feito no quarto ano. Apesar disso, nada desenrolava. A maioria dos alunos ficou quieta e de cabeça baixa, ou se distraiu com coisas paralelas. Desenvolvi a conversa por um tempo, com as únicas três crianças que davam atenção às perguntas. Como na outra turma, mostrei os vídeos documentais dos rompimentos, mas nem isso pareceu tocar as crianças. Logo, as crianças se dispersaram, brigando entre si.

Por fim, deixei que os últimos minutos da aula se passassem sem a minha intervenção. Decidi, em vez de lutar contra a vontade dos alunos, conversar em particular com duas alunas em especial. Uma delas foi uma menina normalmente participativa e porosa, que no dia estava completamente quieta e de cabeça baixa. E a outra, extremamente conversadeira e elétrica, que não havia visto a peça, mas tinha sido a primeira aluna a se recusar a participar da aula – e também, a única a realmente verbalizar que "não participaria por ser de outra religião".

Na conversa, grande parte dos porquês do decorrer da aula se revelaram. As garotas me contaram que no dia anterior (ou seja, um dia depois da apreciação da peça e um dia antes do encontro aqui descrito), a professora-pedagoga da sala delas, havia tido uma conversa com todos os alunos do 5º ano. Esta havia orientado que os alunos se posicionassem em relação à participação na aula de artes, ou seja, que caso os alunos não pertencessem às religiões afro-brasileiras e não se sentissem confortáveis em falar sobre a peça, que esses se recusassem a participar.

A descoberta da intervenção da professora foi uma surpresa. Fica explícito como esta se reflete intensamente no comportamento das crianças, afetando o modo como elas leem a peça. Analisou-se que tal comportamento é intensificado por três razões. Primeiro, por metade da turma não ter assistido a peça, tendo acesso

apenas às interpretações (preconceituosas) da professora. Segundo, mais tarde revelou-se que a denúncia feita à Diretoria de Ensino teria partido dos pais de um dos alunos dessa sala e, conseqüentemente, o posicionamento desse único estudante, também se reverberou pela sala. E por fim, essa reação é explicitamente consequência da posição da gestão, que desde do início se colocou contra a discussão do tema, evitando-o inclusive entre os docentes – apesar de ter sido orientado pelo supervisor da escola, abordar o ocorrido coletivamente, na reunião de professores.

A despeito do inesperado desvio de foco, não previsto inicialmente nesta pesquisa, é importante ressaltar que o Coletivo ATERRA já havia previsto – no projeto da peça, direcionado ao Programa de Ação Cultural (Edital PROAC Nº 42/2023), na categoria Artistas Iniciantes / Produção e Realização de Projeto Cultural (que não foi aprovado) – tais preconceitos e o desejo de quebrar com tais barreiras, especialmente na escola pública:

Cerca de 0,3% da população brasileira se declara de religião de matriz africana, segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge). Acredita-se que tal número é subestimado devido à intolerância religiosa que fragiliza a identificação e a auto-estima do povo-de-santo. Soma-se a esse cenário o aumento da violência e dos casos de intolerância religiosa. Segundo Mãe Nilce de Oxum: *“existe um imaginário negativo sobre o povo de religiões de Matriz Africana por falta de conhecimento”*.

Colocar em cena essas diferentes cosmovisões, narrativas sobre a vida, suas origens, os orixás e suas histórias é, portanto, uma forma de desmistificá-las e mostrar as mil faces que a fé pode assumir. Essa potência cênica ganha alcance quando levamos em conta que iremos apresentar para alunos e alunas de escolas públicas, as quais os currículos são obrigados, pela lei 10.639/03 – 11.645/08, a abordar Cultura Afro-brasileira e Indígena (Projeto PROAC Nº 42/2023 - peça *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, p.2).

Por fim, frente ao ocorrido, conclui-se que trabalhar arte de forma politizada na escola (principalmente atrelada às questões ambientais), leva ao emergir de temas interseccionados, que envolvem não só a subjetividade das crianças, mas também os pais, os professores e a gestão. Mais uma vez, se torna explícito como questionar práticas do cotidiano escolar, através de intervenções artísticas, provoca reverberações no entorno.

A prática acaba por tocar questões estruturais de nosso país, como o preconceito étnico-racial, escancarando a deficiência, por parte da gestão e do corpo docente, em trabalhar com tais temas (mesmo que a prática esteja prevista por lei). Também evidencia como fazer teatro na escola é questionar como a arte vem sendo feita na escola formal (normalmente apolítica e somente atrelada às artes visuais).

No fim, há uma grande confusão entre encenar através de cosmovisões atreladas à cultura afro-brasileira e realizar um ritual religioso – o que denota, não só uma falta de entendimento claro do uso da linguagem teatral, mas também a intensa presença do racismo religioso no ambiente escolar (e no Brasil, como um todo).

CONCLUSÃO: Ativismo, arte na intersecção

Peixe que não nada contra a corrente, tá morto.

Tendo em vista o recorte material estabelecido por essa pesquisa, é possível concluir, primeiramente, que o conceito "ativismo" é ainda contencioso. É difícil delinear parâmetros que enquadrem certamente uma obra como artista ambiental. Isso se dá, por ser este um campo de estudo recente, processual e demasiadamente poroso. Os resultados dessa pesquisa acabam por depender de diversas intersecções, fatores muitas vezes variáveis ou indetectáveis. Apesar disso, frente às reverberações dos encontros de mediação realizados na Escola Adolfo, alguns entendimentos se tornam mais mensuráveis.

Primeiro, compreende-se que mediar a obra *Tudo Passa Sob(re) a Terra*, certamente, a aproxima de um caráter artista ambiental. Isso porque, nesse caso, evidenciou-se ser essencial que o mediador criasse condições para que as crianças ampliem suas referências em relação ao rompimento das barragens de Brumadinho e Mariana. Realçar a evidência científica da peça mostra-se indispensável, especialmente, ao compararmos as reações do quarto ano, com as reações do quinto ano (levando em conta que aqueles tiveram acesso aos fatos ambientais previamente, e estes não). Já havia sido pontuado, pelos três pilares que levam ao engajamento em prol do meio ambiente (CURTIS, 2020), que o entendimento científico é de suma importância – e que, o em Coletivo si, não dá conta de supri-lo, por não trazer consigo "o desejo de luta".

Todavia, a "relação entre ética e estética" que pede uma obra artista, é certamente traçada com maestria pelo grupo. Através da arte, a peça é capaz de tocar a subjetividade dos espectadores. Assim, do meu ponto de vista, o fortalecimento desse parâmetro unido a hesitação do "desejo de luta", é o que nos leva ao vivenciado na Escola Adolfo. Em outras palavras, a obra é sim capaz de quebrar paradigmas, colocando em cheque preconceitos e preceitos estruturais, por atingir nossos universos simbólicos. Apesar disso, já que a luta ambiental não se

mostra pulsante nos artistas do Coletivo ATERRA, a obra não leva os espectadores, necessariamente, a questionarem preceitos ativistas ambientais. Logo, a reação em prol de causas ambientais não é certa – posto isso, decerto conclui-se que uma peça de temática ambiental não é, por si só, uma obra ativista ambiental.

Por fim, entendo ser esse trabalho capaz de evidenciar, sobretudo, que: fazer arte de forma politizada na educação formal se configura, ainda, um grande desafio. A disciplina de artes, afinal, é frequentemente abordada de forma "apolítica", ou seja, como uma linguagem apenas estética, desvinculada de questões sociais. Isso, acaba por tornar qualquer tipo de ativismo na escola, mesmo que pouco desestruturante, um problema – tendo em vista que a gestão, os educadores e os pais não parecem querer lidar com as adversidades da construção de uma educação realmente crítica, pública, democrática e plural.

Em suma, no desenrolar desse Trabalho de Conclusão de Curso como um todo, fica notório que ao interseccionar as artes da cena, um olhar ativista sobre diferentes temas e a escola de base, pública e brasileira, emergem questões estruturais, arraigadas no imaginário de nosso país. Mesmo que estas não estejam em foco, elas se fazem presentes, se entrecruzando. Pois afinal, falar de ativismo ambiental, está para além do lançar olhar a hábitos sustentáveis – o que nos exige disponibilidade para mediar o tema de forma interseccional, crítica e politizada.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOCK, A. M. B. *Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica*. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-103, 2003.

CARVALHO, José Sérgio de. *Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia*. São Paulo, 2021.

CHAIA, Miguel. *Ativismo - Política e Arte Hoje*. Revista PUC-SP. São Paulo, 2007.

CURTIS, David. *Using the Visual and Performing Artes to Encourage Pro-Environmental Behaviour*. Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing, 2020.

DESGRANGES, Flávio e SIMÕES, Giuliana. *O ato do espectador. Perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo: Hucitec, 2017.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *A ida ao teatro*. São Paulo, 2010.

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

MARCONDES, Ciro. *O princípio da razão durante – O conceito de comunicação e a epistemologia metapórica*. Nova Teoria da Comunicação III – Tomo V. São Paulo, 2010.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Editora Cobogo, 2021

MEIRIEU, Philippe. *Arte na Educação: “pra inglês ver” ou disciplina fundamental?* In: *Enfant, Art, Citoyenneté*. *Révue du Théâtre*. Hors série no 13, juin 2001, pp. 20-29. Traduzido por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo, 2001.

PUENTE, Beatriz. *Tragédia em Petrópolis completa um mês e mais de 600 seguem desabrigados*. CNN Brasil. Rio de Janeiro, 15 de março de 2022. Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/petropolis-tragedia-completa-um-mes-e-mais-de-600-seguem-desabrigados/>>

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Mediação Artística, uma tessitura em processo*. São Paulo: Urdimento, 2011.

_____. *Luzes sobre o Espectador: artistas e docentes em ação*. São Paulo, 2022.

RACHEL, D. P. *Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RINALDI, Miriam. *O ator do teatro da vertigem: o processo de criação de apocalipse 1, 11*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2006.

ROCHA, Leonardo Cristian. *As Tragédias de Mariana e Brumadinho: É Prejuízo? Para Quem?* São João del-Rei: 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Rodrigo Severo. *Performance Negra: o corpo como lugar de protesto*. São Paulo, 2018.

SOUZA, Márcio. *O que é e para que serve uma barragem de rejeitos?* UFABC Divulga Ciência, 2019.

VILAS BOAS, Alexandre Gomes. *A(r)civismo: Arte + Política + Ativismo - Sistemas Híbridos em Ação*. São Paulo, 2015.