



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS – PPGEAC

Ivan Fernandes

**Criação dramatúrgica colaborativa no ensino médio em Rio
das Pedras**

Procedimentos para o não ator sem vontade de dizer algo através do teatro

Dissertação de Mestrado

Rio de Janeiro
2022



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS – PPGEAC

Criação dramatúrgica colaborativa no ensino médio em Rio das Pedras

Procedimentos para o não ator sem vontade de dizer algo através do teatro

Ivan Fernandes

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Isabel Penoni

Rio de Janeiro
2022

FERNANDES, Ivan. **Criação dramaturgica colaborativa no ensino médio em Rio das Pedras**: Procedimentos para o não ator sem vontade de dizer algo através do teatro. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2022.

Aprovada em: 22 / 11 / 22

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rosyane Trotta
PPGEAC - UNIRIO

Prof. Dr. Caio Riscado
PPGAC - UFRJ

Profa. Dra. Marina Henriques Coutinho (suplente)
PPGEAC - UNIRIO

Profa. Dra. Adriana Schneider Alcure (suplente)
PPGAC - UFRJ

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Sonia.

Às minhas tias-professoras, Neuza e Natércia, a quem devo o início do amor pelos livros e pelas palavras.

À minha sobrinha, Raffaella.

Ao meu tio Nelson.

A todo o corpo de professores e funcionários do PPGEAC, sem exceção, pelo apoio e pela orientação segura em tempos de incertezas.

À minha turma de mestrado, autointitulada “Balbúrdia Unirio 2020”, pela rede de encorajamento e proteção formada ao longo do período de estudos.

Aos diretores, professores e estudantes do CAIC Euclides da Cunha, com quem convivi ao longo dos últimos dez anos, formando uma família extra na minha vida.

Às minhas eternas crianças Wesley, Shiryu, Maria e Carniça, por toda a alegria que sempre me trouxeram.

RESUMO

FERNANDES, Ivan. **Criação dramaturgica colaborativa no ensino médio em Rio das Pedras**: Procedimentos para o não ator sem vontade de dizer algo através do teatro. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2022.

O texto apresenta o caminho didático percorrido pelo autor na consolidação de um processo pedagógico com viés colaborativo, voltado para a criação dramaturgica e aplicado aos seus estudantes do Ensino Médio no CAIC Euclides da Cunha, situado em Rio das Pedras, Zona Oeste do Rio de Janeiro. No primeiro capítulo, o autor identifica a realidade econômica e sociocultural da região onde leciona; no segundo, o autor descreve as condições de trabalho com que se deparou ao sair do ambiente idealizado da faculdade de licenciatura, bem como o caminho percorrido para encontrar uma didática colaborativa própria, adequada aos desafios específicos que foi capaz de identificar e enfrentar. O terceiro capítulo descreve em detalhes um processo colaborativo dramaturgico conduzido de forma virtual, em meio à pandemia de Covid-19, tendo como ponto de partida o tema “Território”. A dissertação se encerra com as considerações finais, situando os diversos significados e usos do termo *processo colaborativo* no teatro, bem como suas relações possíveis com processos pedagógicos.

Palavras-chave: processos colaborativos; criação dramaturgica; teatro no ensino médio; teatro para adolescentes; projeto artístico-pedagógico.

ABSTRACT

FERNANDES, Ivan. **Criação dramaturgical colaborativa no ensino médio em Rio das Pedras**: Procedimentos para o não ator sem vontade de dizer algo através do teatro. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2022.

The text presents the didactic path taken by the author in the consolidation of a pedagogical process with a collaborative bias, focused on dramaturgical creation and applied to his students from the high school on CAIC Euclides da Cunha, placed on Rio das Pedras, in Rio de Janeiro. In the first chapter, the author identifies the economic and sociocultural reality of the region where he teaches; in the second, the author describes the working conditions he faced when leaving the idealized environment of the teaching university, as well as the path taken to find his own collaborative didactics, suited to the specific challenges he was able to identify. The chapter 3 describes in detail a collaborative dramaturgical process conducted in a virtual way, in the midst of the Coronavirus pandemic, having as a starting point the theme “Territory”. The dissertation ends with the final considerations, placing the different meanings and uses of the term “collaborative process” in theatrical medium and its possible relationships with pedagogical processes.

Keywords: collaborative processes; dramaturgical creation; high school theater; theater for teenagers; pedagogical-artistic project.

SUMÁRIO

Introdução	7
1 Mapeando o território	18
2 A sala de aula em retrospectiva: relato de um percurso pedagógico	36
2.1 O aluno adolescente	36
2.2 Os primeiros anos: utopia <i>versus</i> realidade	37
2.3 Modelo de uma primeira aula: o personagem-professor.....	42
2.4 Aulas práticas: ocultando o lúdico para chegar ao lúdico	47
2.5 Construindo dramaturgias.....	53
3 Relato de um processo dramatúrgico colaborativo virtual	62
3.1 Primeiro bimestre: jogos de atenção com câmeras desligadas	63
3.2 Segundo bimestre: o território.....	65
3.3 Terceiro bimestre: levantamento das cenas	75
Considerações finais ou é possível realizar um processo colaborativo em sala de aula?	95
Referências bibliográficas	106

INTRODUÇÃO

Ser professor nunca foi meu sonho. Foi uma profissão que chegou a mim, primeiramente, por uma questão de sobrevivência. Eu fazia bacharelado em Interpretação na Unirio e dedicava todas as horas vagas a tentar me inserir profissionalmente na carreira de ator. Isso significava fazer testes, enviar currículos, portfólios e *videobooks*, que não eram digitais na década de 1990 e tinham alto custo de impressão de cópias e fitas, revelação de fotos etc. Esse era um investimento que dava pouco retorno. Então, uma amiga, sabendo da minha necessidade de “equilibrar contas”, perguntou se eu me interessaria em dar um curso de férias em uma ONG que lidava com menores em situação de risco, chamada Ex-cola. Minha única dúvida foi sobre o cachê. Como era bom, aceitei imediatamente.

Porém, antes de começar, fui assaltado por dúvidas e temores. Meu passado de aluno rebelde, que tratava os professores com um misto de deboche e agressividade, voltou para me assombrar. Será que os estudantes me tratariam daquela mesma forma? Jamais tinha imaginado que a vida me conduziria para a outra ponta daquela corda.

Vindo de uma família conflituosa, em que a maior parte dos homens seguiu carreira militar, tive este caminho apontado desde a infância. Cercado de expectativas depositadas no ato de vestir a farda – destino com o qual nunca me identifiquei –, fui um adolescente considerado rebelde e contestador, daqueles que sentava no “fundão” da sala, tirava notas baixas e fazia visitas frequentes à coordenação, por mau comportamento. Particularmente, não sentia nenhum interesse pessoal pela minha vida escolar, tampouco reconhecia qualquer interesse da escola em mim, como indivíduo. No meu colégio, da rede MV1, nem mesmo a disciplina Artes era oferecida no Ensino Médio. Toda a grade curricular era voltada para que o aluno passasse no vestibular para os cursos mais prestigiados, como Engenharia, Direito ou Medicina, ou então nas provas para os colégios militares.

Na escola e na família, eu sentia uma enorme pressão pela escolha da profissão e para ser “bem-sucedido”. Questões como *o que eu queria ser* ou *o que me traria felicidade* não entravam em discussão e eram consideradas desvios, excêntricas. Da minha parte, só queria poder descobrir meu próprio caminho. Porém, não me encontrando no que era oferecido pela escola, era considerado um

mau aluno apenas por não me encaixar em uma didática de respostas prontas, visando ao sucesso em cursinhos que não queria fazer. Já na família, era considerado problemático, por não aceitar os caminhos propostos a mim até ali. Fragilizado, em diversos momentos ansiei por um canal de interlocução, por um adulto com quem pudesse conversar ou, nas palavras de Renato Russo, em sua canção *Andrea Doria*, “alguém que depois não use o que eu disse contra mim”.

Tudo mudou quando conheci o teatro. A história é prosaica, como talvez sejam todos os encontros com o destino: querendo impressionar uma menina – a influência decisiva dos hormônios – que queria fazer teatro e tinha vergonha, ofereci-me para entrar em um curso livre com ela, como forma de apoiá-la. Ela fez apenas uma aula; eu estou até hoje.

O encontro com o teatro provocou uma transformação de autoestima e autoconhecimento, que me deu força e foco para construir uma identidade pessoal e enfrentar uma pressão familiar e social que me empurrava para um destino que certamente não era o meu. Em todas as gerações da minha família, ninguém havia tentado uma carreira artística, e no ano em que prestei vestibular, eu era o único aluno entre as dezenas de turmas do MV1, localizado na Tijuca, a escolher faculdade de artes.

Naquela nova função de professor, portanto, tentei ser para meus estudantes aquele adulto que não tive por perto, fazendo da minha aula um lugar onde pudessem descarregar seus protestos, seus anseios, seus medos, seu humor e toda sua criatividade.

No primeiro dia de aula, sentei-me à frente da turma, que era totalmente formada por adolescentes de diversas comunidades, todos com históricos difíceis, envolvendo vício em drogas, detenções, fugas de casa, ambientes familiares pesados. Meu maior medo era que eles não me respeitassem ou se recusassem a fazer os exercícios que eu tinha preparado.

Para minha surpresa, os estudantes foram respeitosos e se interessaram pela aula. Fizeram os exercícios com aplicação, mesmo com uma tendência à dispersão, que achei normal por se tratar de adolescentes. No final da aula, abri um círculo para que cada um se apresentasse e falasse o que tinha achado da aula. Eles contaram sobre suas histórias de vida, sobre o que sonhavam para o futuro, sobre o que esperavam da aula. No encerramento, um aluno pediu a palavra e disse que,

desde que ele tinha começado a ir à escola, nunca nenhum professor tinha feito aquilo: pedir que eles falassem de si mesmos.

Aquele momento foi como um raio, uma revelação de que aquela profissão seria tão ou mais importante na minha vida do que minha carreira artística. Eu soube ali, com a mais nítida certeza, que nunca mais deixaria de lecionar. Que, embora nunca tivesse sido meu sonho, ser professor tinha acabado de se tornar minha realidade.

A partir daquela revelação, percebi que precisaria de um embasamento pedagógico maior. No dia seguinte, estava na biblioteca da Unirio devorando livros de pedagogia teatral, como *Improvisação para o teatro* (Viola Spolin) e *200 Exercícios para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (Augusto Boal). Eu não estava apenas em busca de jogos teatrais, mas principalmente em busca de alguma metodologia. Fui tentando construir minha própria metodologia, selecionando e aplicando exercícios na base da tentativa e erro, seguindo pelos caminhos que apontavam mais possibilidades.

A Ex-cola tinha uma cerimônia de confraternização de encerramento dos seus vários cursos de férias, que envolvia entrega de certificados com os familiares presentes. Propus apresentarmos uma peça nesta cerimônia, e os estudantes ficaram empolgados. Mas a escolha da peça se mostrou difícil, pois os estudantes eram inexperientes demais para lidar com qualquer texto que eu conhecesse. Decidi então gravar em fita cassete as cenas que improvisávamos nas aulas e, a partir delas, usando as ações e os diálogos criados por eles, fazer alguma edição que desse sentido ao conjunto.

A peça foi então constituída de diversas cenas fragmentadas, unidas pelo mesmo tema: uma noite de ano novo. A partir daquele tema, elaborado junto com os estudantes, foram criadas várias cenas: casais que brigavam, parentes se falando por telefone, pessoas trabalhando... Foi minha primeira experiência não apenas como professor, mas também como dramaturgo.

Ao fim da peça, os estudantes foram aplaudidos efusivamente. Muitos deles nunca tinham se sentido elogiados por nada que tinham feito. Familiares vieram me dar parabéns com lágrimas nos olhos. É como se tivessem visto algo novo em seus filhos. Mas algo que, sem dúvida, estava ali o tempo todo, esperando para ser revelado.

Quando acabou a oficina de férias, decidi começar o curso de licenciatura em Artes Cênicas assim que concluísse o bacharelado em Interpretação. A vida, no entanto, tinha outros planos para mim. Os esforços que havia feito na carreira artística começaram a dar frutos. Atuando em peças que envolviam uma disponibilidade maior, com viagens, e fazendo ainda algumas participações em televisão, imprevisíveis em frequência e horário, a volta aos estudos ficou comprometida.

A escrita, despertada por aquela experiência original como professor, também se desenvolveu, e surpreendentemente os caminhos profissionais dessa atividade se construíram de forma mais rápida que os de meu trabalho de ator. Comecei a escrever esquetes para festivais, ganhei alguns e logo passei a ser requisitado por colegas atores para escrever outros textos. Talvez isso tenha acontecido porque não havia muita gente escrevendo dramaturgia na virada do século. Não conhecíamos novos autores.

Na Unirio, por exemplo, as montagens eram todas de textos clássicos de grandes dramaturgos, raramente de um autor contemporâneo, e nunca um texto de algum aluno. Havia apenas uma disciplina dedicada à escrita de dramaturgia, chamada Técnicas Paralelas, optativa, a cargo de João Bethencourt, que já não era oferecida desde sua aposentadoria. Tentei então aprender a escrever da mesma forma como tentei aprender a ser professor – de forma empírica, pesquisando sozinho, reunindo livros sobre o assunto e desenvolvendo métodos a partir de tentativa e erro. Ao longo da minha trajetória, a atividade de escritor alimentou a de professor, e vice-versa.

Foi quando surgiu um movimento teatral denominado Nova Dramaturgia Carioca, que reuniu diversos novos autores que, até ali, estavam como eu, pesquisando seus métodos isoladamente. O movimento chegou a ter uma revista editada pela prefeitura (Cadernos de Dramaturgia) e possibilitou a montagem profissional de muitos textos, oferecendo pautas em teatros e uma verba mínima para a viabilização dos espetáculos, além de oficinas com autores como Bosco Brasil, Lauro Cesar Muniz e Miguel Falabella, gerando trocas de ideias, informações e parcerias entre autores jovens.

Nesse período de efervescência e trocas intensas, por meio do Nova Dramaturgia Carioca, estream montagens dos meus primeiros textos: “Manual de sobrevivência para as grandes cidades” (Figura 1); “Trem fantasma” (Figura 2);

“Jumping Jack Flash” (Figura 3) e “Alma S.A.” (Figura 4). A visibilidade que meu trabalho como autor alcançou logo ultrapassou a que eu tinha como ator, e escrever passou a ser minha principal atividade artística, como é até hoje. De lá para cá, a escrita me levou a outras peças, roteiros, livros, prêmios e montagens, dentro e fora do Brasil (Figuras 5, 6, 7 e 8).

Figura 1 – “Manual de sobrevivência para as grandes cidades” (2003)



Fonte: acervo pessoal.

Figura 2 – “Trem fantasma” (2004), montado na Mostra Nova Dramaturgia Carioca



Fonte: acervo pessoal.

Figura 3 – Montagem gaúcha de “Jumping Jack Flash” (2005)



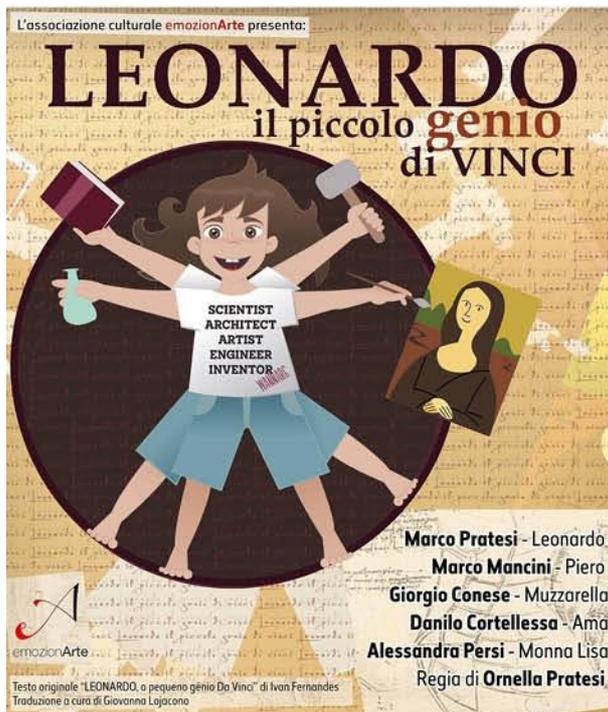
Fonte: acervo pessoal.

Figura 4 – “Alma S.A.” (2006)



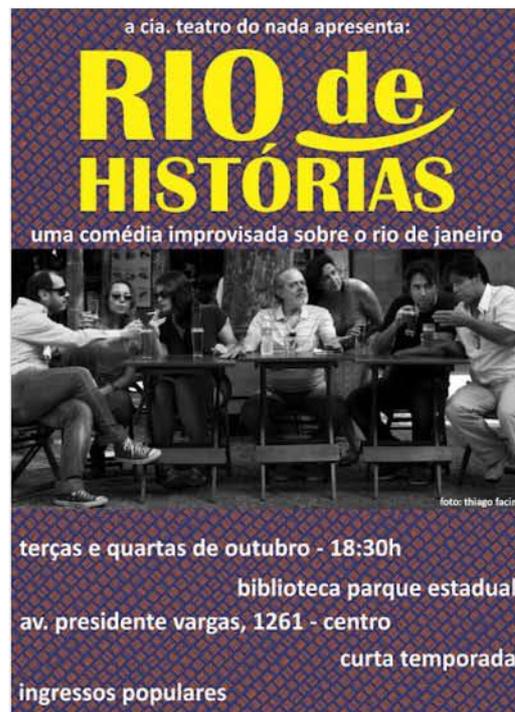
Fonte: acervo pessoal.

Figura 5 – Montagem italiana de
“Leonardo – O pequeno gênio da Vinci”



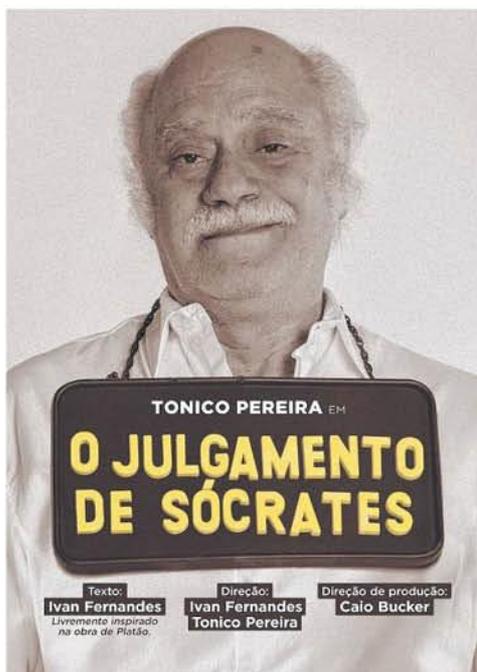
Fonte: acervo pessoal.

Figura 6 – “Rio de histórias”, espetáculo de improvisação da Cia Teatro do Nada



Fonte: acervo pessoal.

Figura 7 – “O julgamento de Sócrates”,
monólogo com Tônico Pereira



Fonte: acervo pessoal.

Figura 8 – Lançamento virtual dos romances
Martins e Caetano e *As Folhas da Estrela*



Fonte: acervo pessoal.

Se meu trabalho como professor foi contaminado pelo de dramaturgo, também o foi pela minha experiência com o grupo Teatro do Nada – um dos mais antigos grupos de improvisação do Rio de Janeiro, em atividade desde 2003. O Teatro do Nada dedica-se à pesquisa da criação de dramaturgia improvisada (Impro ou Improv), inicialmente a partir do teatro-esporte de Keith Johnstone¹, mas tendo se expandido para diversas outras formas, como a Impro Long Form². Em seus mais de dez anos de existência, o grupo já criou diversos espetáculos, como “Teatro do Nada” (2003), “Nada contra” (2007), “Segredos” (2010) e “Um rio de histórias” (2017), tendo se apresentado e conduzido oficinas de Impro em festivais de diversas cidades do Brasil e também no exterior.

Paralelamente a essas atividades, eu ministrava *workshops* e oficinas periódicas de dramaturgia, improvisação ou de iniciação em teatro. Mas sentia necessidade de retomar o plano de completar o curso de licenciatura, o que pude fazer entre 2005 e 2006. Durante a graduação, convivi com pessoas que, por motivos variados, tinham feito a mesma escolha que eu. Juntos, nos entregávamos apaixonadamente à aventura de cada aula. Experimentávamos cada exercício com entrega total e coração aberto, sentindo na pele e na alma cada um dos seus efeitos, para podermos repassá-los para os futuros estudantes, antevendo o gozo e o tipo de reflexão que iríamos proporcionar a eles.

Minha trajetória como professor de Artes no ensino médio começou em 2009, quando, por meio de concurso público, fui designado para lecionar no CAIC Euclides da Cunha, localizado na comunidade carioca de Rio das Pedras. Ali, pela primeira vez, tomaria contato com uma realidade de aula completamente diferente da que tinha vivido até então. Em todas as minhas experiências com oficinas, deparei-me com turmas que tinham escolhido fazer teatro. Agora, iria conhecer turmas que eram obrigadas a assistir minha aula. E isso fazia toda a diferença.

Desde então, fui construindo minha experiência de fazer teatro com estudantes que alimentam, pelo fazer artístico, toda a sorte de preconceitos e resistências iniciais. Fui tentando sempre despertar a vontade – essa preciosa e

¹ O Teatro-Esporte apresenta uma espécie de competição de cenas curtas improvisadas, com dois times de improvisadores e um ou mais juízes, que, juntamente com a plateia, pontuam o grupo que melhor executou cada prova.

² A impro (ou improv) Long Form desenvolve uma peça inteira totalmente improvisada, a partir de alguma sugestão da plateia, que pode ser uma palavra, uma frase, uma memória etc. Existem diversos formatos de Long Form, de acordo com a estrutura: Harold (3 atos de 3 cenas cada), La Ronde (estrutura circular semelhante à peça de Arthur Schnitzler) etc.

inegociável condição para o fazer teatral –, em turmas em que não havia vontade nenhuma. Mais uma vez, este foi um percurso construído de maneira empírica e solitária, já que, desde que comecei a dar aulas no CAIC Euclides da Cunha, sempre fui o único professor de teatro da escola.

Assim, fui construindo meu caminho didático, confrontando a todo momento a utopia e a realidade, o ideal e o possível. Depois de uma década de prática, o desejo de estudar voltou pela necessidade de ampliar meu leque de experiências e pela carência de trocas com colegas do campo da educação. Ao passar para o mestrado, pude entrar em contato com outros professores, e suas histórias compartilhadas preencheram lacunas e transformaram minha forma de pensar, aperfeiçoando minha prática didática.

Muito se fala sobre a atividade acadêmica ser solitária: jamais me senti dessa forma, tanto em minha graduação como em meu mestrado. Ao contrário, o sentimento foi sempre de encontro e acolhimento. O estudo dirigido através dos textos trabalhados em sala, a qualidade dos professores e orientadores, e a garra da turma que dividiu comigo o mestrado desempenharam um papel em minha vida bem além do oficial. Afinal, atravessamos juntos todas as incertezas de uma pandemia, que se instalou na semana seguinte à primeira aula do programa.

Ao longo de todo o período de isolamento, criamos entre a turma um forte vínculo de força, solidariedade e informação, expresso em diversas mensagens diárias em nosso grupo de WhatsApp – “Balbúrdia 2020 Unirio”. Essas mensagens iam de piadas e válvulas de escape a impressões sobre as aulas, atualizações das matérias, atas de reuniões com o colegiado, informações de concursos, além do mais importante: apoio e encorajamento mútuo diante do período de angústias e incertezas que vivíamos. Da mesma forma, o corpo docente contribuía com o entusiasmo do encontro, a cada aula virtual, com diferentes convidados. Após uma década de solidão pedagógica, o mestrado compensou o isolamento forçado da pandemia de Covid-19 com uma grande carga de afeto e informação.

No entanto, essa mesma pandemia alterou a maneira como as transformações poderiam ser experimentadas em sala de aula, durante o período em que esta dissertação foi escrita.

De forma geral, os apontamentos metodológicos que faço ao longo desta dissertação referem-se ao ensino de teatro na grade curricular do ensino médio público, que possui muitas especificidades em relação aos processos de criação

efetuados por grupos teatrais, em oficinas ou cursos profissionalizantes, em que o ator ou estudante de teatro escolheu estar ali. A maior dessas especificidades diz respeito ao fato de uma turma de ensino médio não constituir um coletivo formado por afinidade ou objetivos em comum, mas uma turma reunida por obrigação. Essa obrigação se traduz em um fechamento para o processo teatral, em hostilidade e resistência à simples ideia de fazer teatro.

Na maioria dos livros que fizeram parte de minha formação como professor, a ênfase metodológica se encontra em exercícios e jogos a serem realizados em ambiente favorável para a criação teatral. Frequentemente, a condição do não querer, da não participação voluntária do aluno é deixada de lado. O título do já citado livro de Augusto Boal, um dos primeiros que li sobre o tema – *200 Exercícios para o ator e o não-ator **com vontade** de dizer algo através do teatro* (1977, grifo meu) – muito usado na graduação em licenciatura, expressa esta premissa geral: para que uma metodologia de ensino de teatro funcione, deve haver vontade de aprender.

Contudo, em meus anos de experiência em sala de aula, precisei descobrir o que fazer quando essa vontade não está presente “de cara”. Minha prática passou então, e ainda passa, pela tentativa de superação de todos os entraves que existem para que uma turma chegue ao estágio de que partem meus livros de formação: quando se pode pedir que o aluno faça um exercício introdutório – como formar um círculo de mãos dadas e olhos fechados – sem que isso gere posturas defensivas, deboche, resistência, ansiedade.

A entrada no CAIC Euclides da Cunha, marcaria, portanto, o fim das utopias de estudante e o começo do meu aprendizado como professor de escola pública de comunidade, mais especificamente, da comunidade de Rio das Pedras.

Com a escrita desta dissertação, procurei principalmente aprofundar minha prática colaborativa em sala de aula, em busca da abertura indispensável do aluno do Ensino Médio para a criação teatral. No capítulo 1, apresento as características históricas e sociais do território de Rio das Pedras, onde o CAIC Euclides da Cunha está inserido. A ênfase na descrição do território em um capítulo específico da dissertação reflete a centralidade que busco hoje conferir ao contexto do aluno em minha prática didática.

Já nos capítulos 2 e 3, faço um relato retrospectivo do meu processo artístico-pedagógico em sala de aula. Esse relato abrange o choque de realidade dos

primeiros dias em um colégio público, passando pela busca de uma didática própria e possível, chegando à descrição detalhada da aplicação de uma metodologia colaborativa, conduzida em plataforma virtual, durante a pandemia de Covid-19. Por fim, apresento algumas considerações em relação ao termo “processo colaborativo”, usado com frequência para descrever a prática de grupos profissionais contemporâneos, cuja transposição para o campo pedagógico revela limites, mas também promissoras possibilidades.

Espero que este texto sirva a outros professores, que, em situação semelhante à minha, vindos do ambiente idealizado da licenciatura e entrando na realidade do ensino público, tenham acesso ao que eu não tive: um parâmetro para sua experiência concreta de ser obrigado a ensinar a quem não deseja, inicialmente, aprender.

1 MAPEANDO O TERRITÓRIO

A escola para a qual fui encaminhado, ao passar no concurso para professor do ensino público, é a mesma na qual leciono até hoje, doze anos depois: o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Euclides da Cunha (Figura 9 e Figura 10), localizado no bairro de Rio das Pedras. Uma das maiores escolas públicas da área de Jacarepaguá – grande região da Zona Oeste carioca –, o CAIC foi fundado nos anos 1990, a princípio como escola destinada à educação infantil.

Atualmente, o CAIC abrange apenas o ensino médio. É a única escola deste tipo que funciona em período integral na região, já que a maioria das escolas estaduais oferece apenas o turno da noite, ocupando o mesmo prédio onde funcionam escolas municipais durante o dia. O prédio da escola fica localizado na principal avenida do bairro, a avenida Engenheiro Souza Filho, com ampla oferta de transporte público, sem nenhuma dificuldade de acesso.

Figura 9 – CAIC Euclides da Cunha (entrada)



Fonte: acervo pessoal.

Figura 10 – CAIC (quadra)



Fonte: acervo pessoal.

Rio das Pedras (Figura 11) é uma comunidade³ que não se enquadra no padrão recorrente de narrativas e estudos sobre comunidades cariocas por apresentar algumas características marcantes e diferenciais (AGUIÃO, 2005). A primeira delas é a presença maciça e sistemática da migração nordestina – 54% dos moradores são migrantes diretos (BURGOS, 2002). No entanto, o número de famílias de origem nordestina pode chegar a 80%, segundo depoimento do vereador Nadinho à CPI das Milícias (ALERJ, 2008, p. 60).

A porcentagem ganha relevância ainda maior quando se verifica a explosão demográfica da comunidade: no censo de 2000, a comunidade aparece com 40 mil habitantes; já no censo de 2010, com 63 mil. Em 2019, segundo a revista *Piauí*⁴, a população de Rio das Pedras já teria chegado aos 80 mil habitantes, sendo maior do que metade das cidades brasileiras. Finalmente, ainda segundo o censo de 2010, é

³ O Plano Diretor da Secretaria Municipal de Habitação define “favela” como área habitacional ocupada por população de baixa renda, caracterizada pela precariedade de infraestrutura e serviços públicos, vias estreitas e de alinhamento irregular, lotes de forma e tamanho irregular, construções não licenciadas, em desconformidade com os padrões legais. Estudos conduzidos por Freire (2008) e Birman (2008) mostram como o termo “favela” foi adquirindo um sentido pejorativo, levando os moradores a preferir usar o termo “comunidade”. O IBGE, para o censo de 2010, adotou o termo “aglomerados subnormais”.

⁴ ABREU, Alan. A metástase: o assassinato de Marielle Franco e o avanço das milícias no Rio. *Revista Piauí*. ed. 150, mar. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/a-metastase/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

a terceira comunidade mais populosa do Brasil, atrás apenas da Rocinha, também no Rio de Janeiro, e da Sol Nascente, no Distrito Federal.

Figura 11 – Vista aérea de Rio das Pedras



Fonte: <https://informeagora.com/wp-content/uploads/2022/01/rio-das-pedras-jpg.jpg>

Um fator possível de explicação para o crescimento demográfico de Rio das Pedras pode estar justamente na origem nordestina predominante da maioria dos moradores. Historicamente, os migrantes nordestinos começaram a chegar na comunidade para trabalhar nas obras da expansão imobiliária da vizinha Barra da Tijuca, a partir da metade dos anos 1970 (ALERJ, 2008, p. 42). Burgos (2002) aponta que a retomada do crescimento populacional carioca, a partir do fim do século XX, deve-se principalmente aos fluxos migratórios para a metrópole (p. 111). Uma vez assentadas em Rio das Pedras, as famílias vindas do Nordeste tendem a trazer familiares de sua terra natal, que, por sua vez, ao se assentarem, continuam trazendo mais parentes.

Segundo Cordeiro (2021), a rede familiar é a forma mais utilizada para inserção do migrante nordestino em seu emprego na região Sudeste. O nordestino não concebe a migração como um afrouxamento dos laços familiares, e sim como um novo arranjo dessas relações. Os migrantes já estabelecidos são os responsáveis pela integração de parentes nordestinos recém-chegados ao mercado de trabalho. A questão da moradia é de igual importância, e cabe ao parente já estabelecido receber os parentes em casa ou utilizar-se de suas relações para conseguir, na mesma comunidade, uma casa disponível.

Além disso, a posição central de Rio das Pedras, entre Barra da Tijuca e Jacarepaguá, cumpriu também seu papel na explosão demográfica da comunidade, que oferece opções de moradia mais baratas para quem trabalha naqueles bairros. Cabe ressaltar que pelo censo de 2010, Barra e Jacarepaguá estão entre as regiões

que mais cresceram no Rio de Janeiro durante a virada do século, atraindo massivos investimentos econômicos. Segundo Burgos, para cada cem novos moradores do Rio de Janeiro, oitenta e seis vão morar em comunidades. Destes oitenta e seis, um em cada três vai morar em comunidades dentro ou perto das regiões de Jacarepaguá e Barra (BURGOS, 2002, p. 114).

Essa expansão imobiliária também se reflete no intenso e diversificado comércio de Rio das Pedras, caracterizado em sua maioria por negócios familiares de pequeno e médio porte (BURGOS, 2002, p. 136). Muitos de seus bares e lojas não fecham as portas, permanecendo abertos 24 horas por dia, sete dias por semana.

Na comunidade, a forte influência nordestina se expressa nas inúmeras caixas de som permanentemente ligadas tocando forrós, bem como nas granjas, nas feiras, nas casas de produtos nordestinos (Figura 12) e no sotaque da maioria dos estudantes. Essa característica cultural confere a eles um contraste com a identidade carioca (BURGOS, 2002) (Figura 13). A dupla identificação provoca conflitos culturais em muitos adolescentes, que vivem a fase psicologicamente mais sensível às opiniões alheias, em uma cidade onde são usados termos pejorativos para ridicularizar quem migra do Nordeste. A identidade “carioca”, portanto, acaba por predominar hierarquicamente entre esses jovens.

Figura 12 – Loja de produtos nordestinos em Rio das Pedras



Fonte: acervo pessoal.

Figura 13 – Cartaz de *show* musical em Rio das Pedras



Fonte: acervo pessoal.

Além da origem, o endereço no bairro também afeta a construção das identidades sociais. Em comunidades que ocupam morros e encostas, o *status* do morador é maior quanto mais perto sua casa estiver do asfalto. Desse modo, quanto mais a casa for no alto da favela, mais recente é a ocupação e mais pobres são seus moradores. Em Rio das Pedras, que fica em região plana, os mais desfavorecidos na comunidade são os moradores das áreas mais perto do mangue, insalubres e precárias, que vem sendo intensamente ocupadas nos últimos anos, como Areal e Areinha (Figura 14). Seus moradores têm condição econômica mais limitada e são considerados “favelados” pelos que moram nas regiões mais privilegiadas, como a área central e o Pinheiro (Figura 15).

Figura 14 – Rua na região do Areal, em Rio das Pedras



Fonte: acervo pessoal.

Figura 15 – Rua na região do Pinheiro, Rio das Pedras



Fonte: acervo pessoal.

A outra característica marcante e diferencial de Rio das Pedras em comparação à maioria das comunidades cariocas é a ausência de facções criminosas, substituídas pelo domínio político, social e econômico das milícias. O “Relatório Final da CPI Destinada a Investigar a Ação das Milícias no Âmbito do Estado do Rio de Janeiro”, publicado pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, conceitua “milícias” da seguinte forma:

Grupos armados para prática de diversas extorsões e exploração irregular de serviços públicos, controlados por integrantes das instituições de segurança pública e-ou das Forças Armadas, para fins econômicos escusos, não raro com representação direta de parlamentares ou indiretamente na forma de sustentação dessa atividade criminosa, contando, no mínimo, com a tolerância de autoridades do Poder Executivo. (ALERJ, 2008, p. 261).

A relação de Rio das Pedras com as milícias acontece desde os primórdios da ocupação da comunidade, podendo se afirmar que ambas cresceram juntas. Para Zaluar (2007), a consolidação das milícias na cidade do Rio de Janeiro se dá a partir da experiência bem-sucedida de Rio das Pedras, cujo modelo de atuação é ancorado no triângulo “taxas de segurança + monopólio do comércio + assistencialismo”. Tal modelo é copiado por outras organizações, que passaram a expulsar o narcotráfico de comunidades para poder explorá-las. Uma reportagem do jornal O Globo⁵, de março de 2005, estima que a milícia havia se espalhado por 42 comunidades cariocas, a maioria na zona Oeste. Segundo dados publicados na revista Piauí⁶, esse número havia dobrado em 2019.

Burgos (2002) relata que a condição de favela livre do tráfico produz, na “assustada percepção” de quem mora ou frequenta a região, uma sensação de “oásis em meio à barbárie” (p. 34). Isso significa que não há, por exemplo, pessoas com armamento ostensivo controlando a entrada e a saída da comunidade, ou tiroteios a esmo.

Meu ponto de vista como professor corrobora essa sensação superficial de “oásis”, principalmente quando comparo minhas experiências com a de outros colegas que dão aula em comunidades controladas pelo tráfico: em mais de dez anos, jamais houve um único dia de aula suspensa por guerra de facções ou com a polícia, por exemplo. Jamais estive na linha de fogo de tiroteios. Não existem pessoas ostensivamente armadas controlando a entrada e saída da comunidade. Entre os estudantes, tampouco se observam comportamentos “de bandido” – atitudes de jovens que, por trabalharem para o tráfico ou por emularem o

⁵ TARTAGLIA, Cesar (ed). As milícias chegam para assustar. **O Globo**. ed. 25 mar. 2005. Disponível em: <http://memoria.oglobo.globo.com/jornalismo/reportagens/as-miliacutecias-chegam-para-assustar-9152202> Acesso em: 28 mar. 2022.

⁶ ABREU, Alan. A metástase: o assassinato de Marielle Franco e o avanço das milícias no Rio. **Revista Piauí**. ed. 150, mar. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/a-metastase/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

comportamento de quem trabalha, intimidam professores e funcionários, e até andam armados ou usam e passam drogas no ambiente escolar. Nesse sentido, enquanto na maioria das comunidades dominadas pelo tráfico parece imperar um estado de exceção, a atuação das milícias confere ao olhar apressado – e assustado – um verniz de normalidade a Rio das Pedras.

Ainda segundo Burgos (2002), o fato de a comunidade não ser dominada pelo tráfico ocupa tamanho espaço na psique dos moradores que todas as outras questões de cidadania ficam em segundo plano. Todavia, mesmo sem a presença do tráfico em Rio das Pedras, existem eficazes mecanismos de controle social, já que, embora protejam parcialmente os moradores, as milícias regulam sua participação política, contribuindo para mantê-los afastados e isolados. A Associação de Moradores mantém-se como o único canal de organização política da região e impede que qualquer outra associação seja formada.

Na Rocinha, como comparação, existem três associações de moradores e uma associação comercial. Esse monopólio da Associação, como porta voz exclusiva da comunidade, não se dá apenas por eficiência ou pela simpatia dos moradores, mas também pela coerção e pelo medo. Seja por uma maneira ou por outra, a Associação exerce total controle sobre a vida local – um poder paralelo e personalista que regula desde comportamentos sociais até manifestações políticas dos moradores.

Zaluar (2007) demonstra como a milícia e a Associação de Moradores estabeleceram uma relação simbiótica, inseparável para a percepção do morador, para quem existe apenas uma estrutura de poder. Nas falas de moradores, registradas pela pesquisadora, “se o cara é da Associação, ele é matador”. No imaginário do morador, a expressão “caras da Associação” quer dizer, inquestionavelmente, pessoas ligadas à milícia (p. 93).

Marcos Alvito (2001) nos mostra a maneira como representantes das comunidades são cooptados por políticos, que negociam votos em troca de favores e facilidades de acesso a bens públicos. Zaluar (2007) relata como, em 2002 e 2003, a Associação de Moradores promoveu uma intensa campanha de regularização de títulos eleitorais de seus moradores – muitos com domicílio ainda registrado no Nordeste – com o objetivo de formar um curral eleitoral para eleger como vereador seu presidente (ligado à organização miliciana), Nadinho. A campanha teve sucesso e, como resultado, Nadinho se tornou vereador pelo PFL

nas eleições de 2004, com apoio de Cesar Maia, com 60% dos votos válidos em Rio das Pedras (ALERJ, 2008, p. 95). Poucos anos depois, seria um dos investigados na CPI das Milícias de 2008, tendo delatado diversos milicianos e sendo assassinado logo depois⁷. Boa parte do legislativo carioca é composto por esses intermediários entre o poder público e a favela.

Esse tipo de articulação está na própria gênese de Rio das Pedras, que nasce no fim dos anos 1960, quando dez famílias de migrantes do Nordeste, ameaçadas de expulsão pelo dono do terreno que ocupavam, conseguem a desapropriação do mesmo por mediação do então governador Negrão de Lima. Todo o processo de expansão territorial ao longo das décadas, em grande medida encabeçado pela Associação de Moradores do bairro, passou por negociações com o poder público, que distribuiu novos lotes, arbitrou invasões e patrocinou projetos como o Favela-Bairro.

Na falta de uma política habitacional, Rio das Pedras surge e se consolida a partir de negociações com governantes, que, por pragmatismo, delegaram à Associação dos Moradores o papel de organizar as novas ocupações e escolher para quem os lotes seriam distribuídos. Com isso, a Associação – situada em um imóvel amplo na praça central de Rio das Pedras (Figura 14) – foi articulando ao longo do tempo os diversos interesses e as necessidades dos moradores, ocupando também os centros social, cultural e político do bairro, acumulando enorme poder (BURGOS, 2002, p. 132).

Figura 14 – Sede da Associação de Moradores de Rio das Pedras



⁷ EX-VEREADOR Nadinho de Rio das Pedras é assassinado em atentado na Barra. **Jornal Extra**, 11 jun. 2009. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/ex-vereador-nadinho-de-rio-das-pedras-assassinado-em-atentado-na-barra-298609.html>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Fonte: acervo pessoal.

Para evitar a entrada do tráfico na comunidade, consolidou-se uma “polícia mineira” ao longo dos anos 1980 e 1990. Tratava-se de um grupo de justiceiros à maneira dos antigos esquadrões da morte das décadas de 1960, formados, em sua maioria, por policiais e bombeiros da ativa ou aposentados. A “polícia mineira” vendia proteção e tinha liberdade para expulsar e matar não apenas traficantes mas qualquer um que fosse pego usando drogas. Burgos (2002) registra a moralidade local com a frase de um morador: “aqui, quem faz besteira some.” (p. 62-63).

O sociólogo Ignacio Cano desfaz o mito protetor da milícia, de “libertar a comunidade” de criminosos: a “taxa de proteção” cobrada por esses grupos é, na verdade, uma extorsão, e os moradores e comerciantes que não pagam passam a sofrer ameaças, assaltos e violências, proporcionados pela própria milícia, que portanto, vende proteção contra atos violentos causados pela própria organização. Para Cano, “o motor da milícia não é libertar ninguém, o motor da milícia é gerar renda”. (ALERJ, 2008, p. 37).

(Um parêntese que apresenta um paralelo nada desprezível: é por meio da organização de uma milícia paramilitar, que vende aos comerciantes do mercado de verduras de Chicago uma proteção contra roubos e violências praticados pelos próprios milicianos, que Bertolt Brecht inicia a ascensão ao poder do protagonista de sua peça “A Resistível Ascensão de Arturo Ui”. Arturo se beneficia da insatisfação dos donos do poder econômico, que promovem na imprensa uma campanha para depor o prefeito, plantando um escândalo de corrupção envolvendo uma casa de campo que ele supostamente teria aceitado como presente indevido. O chefe das milícias então sobe ao poder, como marionete a serviço dos magnatas do mercado. Arturo, no entanto, revela-se incontrolável, instalando um regime de terror, violência, ameaças e atentados aos opositores, encurralando os donos do poder econômico e, depois, os políticos. Com isso, inicia uma ascensão que o levará a controlar o país inteiro. A peça foi escrita em 1941, durante o exílio do dramaturgo e, apesar de retratar a ascensão, passo a passo, do nazismo no Estado alemão, guarda espantosas semelhanças com os acontecimentos políticos brasileiros ocorridos a partir de 2016. Arturo, o bruto e apalermado chefe das milícias que ascende ao poder supremo, é assumidamente uma paródia de Hitler.)

Voltando a Rio das Pedras, a milícia apresenta as mesmas características do narcotráfico: controle territorial, coação e lucro. Porém, tem como elemento diferenciador o discurso de legitimação social, apresentando-se como uma proteção às ameaças do crime e contando com a participação direta de agentes públicos. Aos poucos, os tentáculos do grupo miliciano de Rio das Pedras se estenderam a outras atividades lucrativas, como distribuição de botijões de gás, serviço de *vans* e de TV por assinatura, além da extorsão de comerciantes e grilagem de terrenos. Sua atuação se alargou a ponto de, hoje, ser uma sombra onipresente, inseparável de qualquer aspecto da vida no bairro.

Segundo o deputado federal Marcelo Freixo, em depoimento à Revista Piauí, “a milícia não é um estado paralelo, é um estado leiloado, porque transforma o domínio territorial em domínio eleitoral. Para isso, elege representantes e dialoga com o poder.”⁸ Para o procurador Antonio José Campos Moreira, do Ministério Público, “não há crime organizado sem que haja um braço no Estado – braço na polícia, no poder político, nas esferas de poder judiciário, de Ministério Público” (ALERJ, 2008, p. 35). Historicamente, as organizações paramilitares foram defendidas por diversos políticos: segundo a Revista Piauí, o então prefeito Cesar Maia, em 2006, as chamou de “organizações de autodefesa comunitárias”, tratando-as como um problema “bem menor do que o tráfico”.⁹

O deputado Natalino Guimarães, condenado por suas ligações com a milícia de Campo Grande, aliada à milícia de Rio das Pedras, recebeu, em 2008, a medalha Pedro Ernesto – maior comenda do Município (ALERJ, 2008, p. 61). Mais recentemente, tanto o atual presidente Bolsonaro como seus filhos deputados já fizeram diversas homenagens públicas a policiais considerados membros de organização miliciana¹⁰. Ligados à milícia também eram diversos presidentes da Associação de Moradores de Rio das Pedras, como o inspetor de polícia Felix dos Santos Tostes, assassinado em 2007, e seu sucessor, o vereador Nadinho, acusado

⁸ ABREU, Alan. A metástase: o assassinato de Marielle Franco e o avanço das milícias no Rio. **Revista Piauí**. ed. 150, mar. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/a-metastase/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

⁹ Ibid.

¹⁰ BOLSONARO diz que mandou filho condecorar miliciano morto. **O Globo**, 15 fev. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/bolsonaro-diz-que-mandou-filho-condecorar-miliciano-morto-24251455>. Acesso em: 26 mar. 2022.

de ser o mandante do crime (ALERJ, 2008) e que foi também assassinado, em 2009, após denunciar outros milicianos na CPI comandada por Marcelo Freixo.

O capítulo mais recente e trágico da participação das milícias na vida da cidade foi escrito com o assassinato da vereadora Marielle Franco, em 2018, em um caso que provocou comoção mundial e permanece sem esclarecimentos – embora a ligação com as milícias de Rio das Pedras seja dada como certa¹¹. Sintomaticamente, o nome e a imagem da vereadora, espalhados pelos muros de toda a cidade em frases como “Marielle presente”, permanecem ausentes no bairro, como se proibidos por alguma lei que não necessita ser escrita para que seja compreendida pelos moradores.

Quanto às alternativas culturais, Rio das Pedras é um bairro desprovido de recursos e equipamentos, abandonado pelo Estado, sem teatros ou cinemas, mas com grande oferta musical, embora restrita aos gêneros do forró e do funk. Por ser uma comunidade de formação mais recente, não há uma elite cultural, como a velha-guarda de uma escola de samba, por exemplo. O mercado cultural é predominantemente voltado para o público jovem. O funk já esteve mais em evidência, no tempo em que funcionava o Castelo das Pedras (Figura 15), considerado o principal baile do Rio de Janeiro, atraindo turistas e jovens da Zona Sul por ser um baile seguro e sem violência. Após o fechamento do Castelo, em 2018, o forró tem predominado, sendo a atração principal de grande número de bares e casas de *shows*, cujos cartazes se acumulam pelas ruas do bairro.

¹¹ COSTA, F. & RAMALHO, S. Milícia, bingo e venda de água: os negócios do PM acusado de matar Marielle. **UOL**, 16 set. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/09/16/caso-marielle-franco-morte-ronnie-lessa-chefe-de-milicia-rio-de-janeiro.htm> . Acesso em: 28 mar. 2022.

Figura 15 – Extinto Castelo das Pedras



Fonte: acervo pessoal.

O bairro possui também uma espécie de centro cultural alternativo, o Cine Rock, que organiza *shows* de *rock* de bandas locais e convidadas, sedia cursos e promove uma série de eventos, assim como distribuição de convites para peças e filmes. O Cine Rock foi fundado e é mantido por Leo Oliveira, que por coincidência foi meu aluno naquela minha primeira experiência como professor de teatro, em 1999, na ONG Ex-Cola, mencionada na introdução.

Figura 16 – Show na sede do Cine Rock



Fonte: acervo pessoal.

Preenchendo as lacunas culturais, existem dezenas de igrejas evangélicas. Entre elas, a mais atuante é a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), que conta

com duas grandes sedes na região, uma em Rio das Pedras (Figura 16) e outra no bairro vizinho, a Muzema. Assim como se expandem para círculos maiores, como a política nacional, as igrejas neopentecostais também exercem sua influência sobre os círculos menores da vida das comunidades. A influência do fundamentalismo religioso entre os estudantes é imensa: fazem grupos de estudo da Bíblia entre as aulas, sempre querem saber a religião dos professores (professores abertamente ateus ou de religiões de matriz africana podem encontrar resistência) e alguns contestam aulas de História ou Ciências usando a Bíblia de forma literal.

Figura 17 – Sede da IURD em Rio das Pedras



Fonte: acervo pessoal.

A penetração do imaginário evangélico pode ser percebida em inúmeros fatores, como as expressões incorporadas ao dia a dia: “abençoado”, “misericórdia”, “tá amarrado”, “tá repreendido”, “em nome do Senhor”, “só Jesus na causa” e outras. Tais expressões são aplicadas em inúmeras situações fora do contexto religioso e empregadas, inclusive, por pessoas que não são evangélicas.

No entanto, observa-se uma dualidade entre o ascetismo do *ethos* pentecostal (DUARTE, 2005) e o caráter hedonista da cultura funk (VIANA, 1990). Muitas vezes, o mesmo adolescente frequenta a igreja durante o dia e os bailes de funk – ou, mais recentemente, de forró – à noite. Manifesta-se, assim, mais uma vez, uma dupla identidade. Do mesmo modo que transitam entre “ser cariocas” e “ser nordestinos”, os jovens de Rio das Pedras também alternam entre “ser da igreja” e “ser do funk” ou “do forró”. No fluxo de um mesmo dia, os trajes recatados da igreja dão lugar a roupas curtas e sensuais, o linguajar contido solta-se em rimas transgressoras ou de duplo sentido, e a sexualidade do corpo se liberta ao som do batidão ou da sanfona.

Sintomaticamente, o motivo alegado para o fechamento do Castelo das Pedras, por seu dono, Geiso Turques, foi a conversão religiosa,¹² embora Turques tenha deposto na CPI das Milícias, acusado de participação na milícia de Rio das Pedras, sonegação de impostos (relacionados ao Castelo) e falsidade ideológica

¹² GAMA, M. Baile funk do Castelo das Pedras acaba, depois de 25 anos. **O Globo**, 11 out. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/baile-funk-do-castelo-das-pedras-acaba-depois-de-25-anos-23148852>. Acesso em: 20 fev. 2022.

(pois o estabelecimento era registrado como centro cultural sem fins lucrativos), provocando a interdição temporária do mesmo (ALERJ, 2008, p. 70).

Quanto às questões de orientação sexual e gênero, outra dualidade se verifica: muitos jovens oscilam entre o fundamentalismo defendido pelas igrejas e o pensamento mais progressivo associado ao feminismo e ao movimento LGBTQIA+, com os quais entram em contato, tentando mais uma vez encontrar seu lugar de pensamento entre polos opostos. Na prática, dentro da escola, verifica-se uma naturalização das diversas orientações existentes, e os estudantes se misturam em grupos bastante heterogêneos, sem que a sexualidade aparente seja motivo de conflitos ostensivos. Além disso, verifica-se hoje uma afirmação muito maior dos jovens LGBTQIA+, em comportamento e formas de se vestir, em comparação com as décadas anteriores, quando em geral procuravam se ocultar.

As questões de afirmação social LGBTQIA+ e de empoderamento feminino têm sido bastante trabalhadas no CAIC Euclides da Cunha. Pautas ligadas aos temas são frequentemente sugeridas pela direção para nortear os projetos educacionais em sala de aula, e regularmente são apresentadas palestras e mesmo apresentações de peças ligadas aos assuntos por grupos de teatro convidados, como o “Arteiros”, da Cidade de Deus. Em um país cujas taxas de violência relacionadas à homofobia e ao feminicídio estão entre as mais altas do mundo, seria de se esperar alguma resistência de estudantes mais conservadores a essas abordagens. No entanto, ao menos na superfície das aparências, percebo um acolhimento cada vez maior, com os muitos estudantes com identificação não cisgênero, e orientação sexual LGBTQIA+ orgulhosamente assumidos. Mesmo que eventualmente tenha havido alguma resistência, ela jamais se traduziu em violência física, verbal ou em qualquer forma de intimidação que tenha sido testemunhada pelos professores na escola.

Curiosamente, são os professores que parecem se incomodar mais com essa diversidade. Ao longo desses anos, vieram deles (não de sua totalidade, evidentemente, mas de uma parcela ruidosa e intransigente) as posturas mais abertamente homofóbicas e transfóbicas que presenciei. Por exemplo, uma professora que se recusava, por mais que fosse lei, a chamar pessoas transgênero por seu nome social, justificando-se com a “regra” de que lia estritamente o nome que estava escrito na chamada.

Já em relação às religiões de matriz africana, verifica-se uma intransigência maior e um preconceito generalizado, que não tem pudor de se afirmar. Minhas tentativas de abordar o tema em sala de aula enfrentaram resistência aberta, com afirmações como “macumbeiros são assassinos que sacrificam bebês em rituais”. Os estudantes praticantes daquelas religiões se mantêm discretos, evitando abordar o tema em seus trabalhos. Certa vez, um aluno me confessou que estava usando uma proteção na cabeça por motivos religiosos, o que faria durante algumas semanas. Para evitar o preconceito, dizia à turma que era por uma razão médica.

A questão se estende, mais uma vez, aos professores, já que muitos deles, sendo evangélicos, escrevem salmos e citações religiosas no quadro, mesmo em disciplinas que nada têm a ver com religião. Uma professora de matemática me disse, pessoalmente, que usa a Bíblia em sala de aula e compara sua aula a um culto, cobrando a mesma postura dos estudantes, como forma de fazê-los se comportarem.

A mesma professora, aliás, “viralizou” na internet, durante a pandemia, ao fazer um discurso negacionista em um protesto antivacina. O fato indica que a imagem dos professores – difundida genérica e levemente por políticos e veículos de comunicação como “doutrinadores” a serviço da esquerda – não abrange a complexidade daquela categoria, que tem em seus quadros um grande número de pessoas conservadoras e mesmo reacionárias, no que tange aos valores sociais. Nas últimas eleições, não foram poucos os professores do CAIC que declararam voto justamente nos candidatos mais ligados ao discurso religioso ultraconservador, como Jair Bolsonaro, Wilson Witzel ou Marcelo Crivella, por exemplo.

Assim, pode-se dizer que os estudantes do CAIC Euclides da Cunha são jovens que estão estudando e buscando construir valores no coração daquilo que se pretende ser o “novo Brasil” ou o “Brasil acima de tudo...”, cuja formação poderíamos dizer que data da década de 1980 e se encontra em processo de franca consolidação, sobretudo no Rio de Janeiro: um estado dominado pelas milícias e pelas igrejas neopentecostais.

A IURD iniciou sua trajetória política em 1986, com a eleição de um deputado federal. Em 1990, elegeu 3 deputados federais e 6 estaduais. Em 1994, já eram 6 deputados federais e 8 estaduais. Em 1998, elegeram-se 17 deputados federais e 26 estaduais, espalhados por 18 estados, somando 1.400.000 votos, um feito comparado a partidos de médio porte, como PTB e PDT (ORO, 2003). Em

2002, o bispo Marcelo Crivella se tornou o primeiro senador eleito pela IURD, pelo PL do Rio de Janeiro, com 3.235.570, superando políticos tradicionais, como Artur da Távola e Leonel Brizola. A IURD fez parte da base de sustentação do governo Lula, elegeu seu primeiro prefeito (Marcelo Crivella) em 2016, no Rio de Janeiro, e teve papel importante na eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

A crescente presença da IURD no Congresso Nacional formou, junto com parlamentares ligados à Assembleia de Deus e de outras igrejas, uma bancada evangélica, também chamada “bancada da Bíblia”. Embora não seja um grupo com unidade de propósitos, tem força suficiente para pautar discussões e projetos pelo lado mais conservador, dificultando ou mesmo barrando o avanço de pautas progressistas, como a legalização do aborto ou da união civil entre pessoas do mesmo sexo.

É constante o uso dos cultos da IURD e da Assembleia de Deus como palanque de propaganda eleitoral, com presença dos candidatos da própria igreja ou dos apoiados por elas. A escolha desses candidatos é feita exclusivamente no âmbito de seus dirigentes, sem participação dos fiéis, que apenas recebem os nomes dos candidatos em que devem votar. A eleição de Wilson Witzel – político até então desconhecido – para governador do Rio de Janeiro, em 2018, confirmou o poder da IURD: seu nome não apareceu em nenhuma pesquisa eleitoral prévia, contando apenas com o apoio massivo e silencioso da ampla massa de fiéis.

Esse plano de poder, expresso em título de livro escrito pelo bispo Edir Macedo¹³ e demonstrado pela ascensão neopentecostal na política nas últimas décadas, coincide no espaço e no tempo com o plano de poder das milícias e a eleição de seus quadros para os três níveis do executivo e do legislativo em nosso país. Além disso, tem sido cada vez mais comum que as duas representatividades – igreja e milícia – concentrem-se em um só candidato.

Os candidatos supostamente ligados às milícias e os diretamente ligados às igrejas costumam ter maioria esmagadora de votos em Rio das Pedras. Vêm justamente de candidatos alinhados a essas bancadas os projetos de lei que propõem controle do conteúdo educacional, como o Escola Sem Partido. Tal projeto visa promover uma educação supostamente neutra nas escolas, proibindo conteúdos que abordem posições políticas, embora se volte apenas contra as

¹³ MACEDO, E.; OLIVEIRA, C. **Plano de Poder** – Deus, os cristãos e a política. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2008.

políticas consideradas “de esquerda”, que promovam uma leitura crítica da realidade em que o aluno está inserido.

O Novo Ensino Médio, por exemplo, que está sendo implantado no currículo das escolas públicas, alinhado com essa visão, prevê que o aluno do terceiro ano do ensino médio tenha como obrigatórias apenas as disciplinas de matemática, português e ensino religioso. Nesse novo currículo, disciplinas como História, Sociologia e Filosofia perderam grande parte da sua carga horária no ensino médio¹⁴. De acordo com esses novos paradigmas, a escola deveria valorizar apenas a formação técnica dos estudantes, visando à sua capacitação para o mercado de trabalho, em uma concepção estritamente utilitária do processo educativo – isso quando não prega abertamente a militarização das escolas como um fator que supostamente iria “disciplinar o aluno” e melhorar a qualidade do ensino. Como salienta Paulo Freire (1987), o opressor sabe muito bem que a inserção crítica das massas oprimidas em nada pode lhe interessar.

Tal perspectiva, em processo de se oficializar como política educacional, já se encontra bastante difundida entre os estudantes. Mais preocupados em ingressar no mercado de trabalho do que em fazer faculdade, a maior parte deles sai do ensino médio direto para os balcões de lojas e lanchonetes dos bairros do entorno da escola. O discurso de um ensino técnico que os capacite para o mercado de trabalho ou para a carreira militar soa muito mais sedutor do que a possibilidade de entrar para uma faculdade. Nesse contexto, os estudantes tendem a enxergar o ensino de Artes como algo desnecessário e dispensável em suas vidas. Tornam-se estudantes resistentes à abertura intelectual e às aulas que fogem ao lugar comum.

¹⁴ Publicado em Diário Oficial no dia 4 de fevereiro de 2022. Disponível em: http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?k=579E5019-0AAPA-40BE-B9CD-41639AB75B74. Acesso em: 21 fev. 2022.

Figura 18 – Palestra da Polícia Militar realizada no CAIC



Fonte: acervo pessoal.

Para exercer meu trabalho de professor de Artes Cênicas, foi preciso contornar essa mentalidade plantada pelas forças motrizes da região. A busca pelo prazer de ensinar e aprender (hooks, 2019) passou necessariamente e cada vez mais – como procuro explorar no próximo capítulo desta dissertação – por um interesse declarado pelos meus estudantes, por procurar conhecê-los para além das ideias hegemônicas que reproduzem e que, num olhar apressado, podem ofuscar a diversidade e os vínculos de pertencimento que os definem.

2 A SALA DE AULA EM RETROSPECTIVA: RELATO DE UM PERCURSO PEDAGÓGICO

2.1 O aluno adolescente

Segundo a Psicologia, a adolescência é uma fase singular no desenvolvimento humano. Erikson (1987) a define pela confusão de papéis sociais e pela dificuldade de estabelecer uma identidade própria:

(...) período da vida em que o corpo muda radicalmente de proporções, a puberdade genital muda o corpo e a imaginação com toda espécie de impulsos, a intimidade com o outro sexo se inicia e (...) o futuro imediato o coloca diante de um número excessivo de possibilidades e escolhas conflitantes. (p. 133).

Aberastury e Knobbel (1989) chegam a definir uma “síndrome normal da adolescência”, onde figuram, entre outros itens, “atitude social reivindicatória com tendências antissociais”, “contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta” e “constantes flutuações de humor e estado de ânimo”, além de uma “separação progressiva dos pais” (1989, p. 21), que podem ser associadas ao professor ou a qualquer outra figura de autoridade.

Muitos livros de pedagogia teatral descrevem a experiência com jogos teatrais para crianças. É preciso entender que há mais contestação e menos confiança no relacionamento do professor com o adolescente do que com a criança. Assim, a atmosfera lúdica dos jogos encontra terreno mais receptivo em estudantes mais novos do que os da faixa entre 15 e 18 anos, que tendem a repelir violentamente tudo o que lhes pareça infantil, já que desejam ser vistos como adultos. O adolescente apresenta resistências e rebeldias diversas, e talvez a maior dessas resistências seja a de se expor em público sem que se sinta seguro para tal.

Portanto, é nesse território movediço de construções de papéis sociais e identidades pessoais dos adolescentes que uma aula de Artes Cênicas no ensino médio se move. Muitos professores de teatro evitam dar aulas para adolescentes, por conta desses conflitos e dessas tensões inerentes à idade. Preferem os estudantes de faixa etária infantil, supostamente menos contestadores e resistentes a entregar-se à ludicidade dos jogos. No entanto, para mim, a adolescência constitui um desafio fascinante. Se a minha não vontade de fazer

teatro foi transformada em plena adolescência, a deles também pode ser. O que não significa que seja um processo fácil ou suave.

2.2 Os primeiros anos: utopia *versus* realidade

Os dados da realidade de uma escola pública não entram nas salas de aula da universidade. Ao longo do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística pela Unirio, realizado entre os anos de 2005 e 2006, tive acesso a muitos exercícios, jogos, e uma extensa bibliografia que me prepararam para o planejamento de minhas aulas. No entanto, na universidade, esses exercícios eram testados com meus próprios colegas, todos sempre muito dispostos. Quando o professor propunha um exercício, a turma tinha interesse em experimentar e depois debater com profundidade.

Quando passei no concurso para professor de Artes do estado do Rio de Janeiro, minha visão do trabalho continha essa carga de ilusão que o estudante de licenciatura traz – de que encontrará estudantes abertos para a aula e dispostos a se transformarem através do teatro. Essa é uma ilusão que a realidade do ensino público logo se encarregou de mudar.

Nada do que vivi na sala de aula de uma graduação em licenciatura acontece em minha realidade de professor, diante de turmas de quarenta (ou mais) estudantes adolescentes em uma escola pública. Nesta realidade, somente levantar da cadeira e dar as mãos em círculo – algo que nem se caracteriza como um exercício em si, mas como uma postura para começar uma aula – demanda estranheza e negociação. Não demoram as perguntas desconfiadas – “o que significa aquilo, reza, macumba?” – assim como as recusas. A entrada no CAIC Euclides da Cunha marcaria, portanto, o fim das ilusões de estudante e o começo do meu aprendizado como professor de escola pública de comunidade.

Precisei criar métodos próprios para driblar não apenas a resistência prévia dos adolescentes, mas também outras dificuldades, como a falta de espaço próprio, porque o auditório era usado como depósito de bugigangas diversas, lixo de carteiras que não podia ser descartado etc. Desse modo, além da relação com os estudantes, a relação com a direção da escola foi outra lição não ensinada na universidade que precisei aprender na prática.

Para que o professor consiga exercer um bom trabalho, é imprescindível que haja uma gestão (direção) disposta a valorizar esse trabalho. As atitudes e a mentalidade da direção definem, positiva ou negativamente, o trabalho que é possível ser realizado em uma escola. Nos meus primeiros anos como professor, essa relação se deu de forma negativa, pois a direção não entendia a diferença entre um professor habilitado para dar aula de Artes Cênicas e outro habilitado para dar aula de Artes Plásticas ou Música, nem as demandas específicas de cada um desses professores. Assim, a cada pedido de liberação do auditório, era-me oferecida uma “sala de artes”, com o espaço totalmente tomado por grandes mesas fixadas no chão.

Na impossibilidade de usar o auditório, após muitas negociações frustradas, o passo seguinte seria tentar adaptar o espaço da sala de aula comum. Porém, o arrastar das cadeiras e o barulho inevitável que a aula de teatro produz, com estudantes se movendo pelo espaço e projetando a voz, atrapalhava os professores que davam aula nas salas vizinhas.

Sem ter um espaço próprio e percebendo a falta de acesso dos meus estudantes do ensino médio a uma diversidade de códigos culturais para além dos códigos locais, renunciei então às aulas práticas, estruturando um plano de aulas teóricas com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos estudantes. Mostrava vídeos, lia textos, apresentava aos estudantes universos totalmente desconhecidos para eles: filmes de Chaplin, óperas, textos clássicos de teatro, enfim, tudo o que achasse que podia ampliar seus horizontes. Entre a apresentação desses conteúdos, ia abordando assuntos que colocavam em xeque pontos de vista arraigados, como machismo, homofobia, racismo e fundamentalismo religioso.

Este último tema sempre se mostrou o mais problemático. Por exemplo, certa vez assistimos “Persépolis”, uma animação iraniana que provocou debates intensos. No filme, a autora Marjane Satrapi narra como se construiu, no Irã, seu país, uma teocracia violentamente opressora com as mulheres. Os paralelos com a escalada neopentecostal no Brasil são inevitáveis, embora aqui a teocracia ainda não esteja oficialmente instalada. Porém, como a autora mostra, esse é um processo que vai se construindo passo a passo, um pouco a cada dia, até que o cidadão percebe que já está vivendo sob domínio teocrático. Um dos *slogans* neopentecostais brasileiros, expresso em cartazes de passeatas, grafites em muros e túneis, adesivos colados

em carros e declarações de pastores, por exemplo, diz “Bíblia sim, constituição não” (BORTOLETO, 2014, p. 98).

Enquanto para uns estudantes o paralelo e o alerta funcionavam, outros defendiam veementemente os pontos de vista associados à dominação religiosa por parte das igrejas.

No campo teatral, agradou a leitura de peças como *Lisístrata*, de Aristófanes – texto com implicações políticas, que deu margem a discussões sobre pacifismo, feminismo e sociedade patriarcal –, ou como o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna (essa bastante conhecida por causa da série de TV), capaz de reconectar os estudantes com suas raízes nordestinas. Também foram lidos *Édipo Rei*, de Sófocles; *Romeu e Julieta*, *Macbeth* e *Othello*, de Shakespeare, e *O beijo no asfalto*, de Nelson Rodrigues – clássicos que a biblioteca da escola possuía em quantidade suficiente para distribuir por grupos de estudantes.

A leitura dessas peças causou comoção, pois o desconhecimento dos estudantes sobre elas era absoluto. Mesmo de uma peça famosa, como “Romeu e Julieta”, sabiam apenas o óbvio: que era uma história de amor. As implicações trágicas dessas histórias – o reconhecimento de Édipo como assassino de seus pais, os equívocos do plano que resulta na morte de Romeu e Julieta, a derrocada de Macbeth, o assassinato de Desdêmona, a revelação final de Aprígio, em *O beijo no asfalto* – pegavam-nos de surpresa e os atingiam em cheio.

No entanto, por mais que essas mostras fossem bem recebidas, eu as sentia como uma espécie de plano B, algo que não deveria ocupar inteiramente o espaço didático, já que a ampliação do repertório cultural dos estudantes, por meio do acesso aos clássicos da literatura dramática ocidental, tinha um certo caráter bancário (Freire, 1987:21). Segundo o educador, a concepção bancária da educação é aquela em que o professor, enquanto sujeito que detém o conhecimento, faz “depósitos” de conteúdo nos estudantes, que recebem as informações passivamente. Nesse sentido, o fato de o conteúdo depositado pela aula ser de enorme relevância cultural, principalmente em uma localidade onde aquelas informações não eram supridas por outros meios, não impedia que a mostra estabelecesse uma relação vertical entre educador e educando, uma vez que os saberes culturais deles não eram abordados.

Esse impasse interno durou até que uma brecha para a aula prática se abriu, quando houve uma troca na gestão e meu pedido para trabalhar no auditório foi

finalmente atendido. Resolvido o problema do espaço, deparei-me com a questão da participação dos estudantes. A partir do momento em que a aula passa a ser prática, não é mais possível para o aluno permanecer no conforto de sua cadeira. É preciso que se mexa e estabeleça uma nova relação com o espaço e com os outros. Mas é preciso que ele queira. Como cativar estudantes obrigados a participar de uma aula que, para funcionar, depende de sua adesão?

Impossível começar, por exemplo, propondo que imitassem bichos e saíssem latindo ou miando pela sala – exercício corporal de aquecimento sugerido por Boal (1977), pois para eles isso seria se expor ao ridículo na frente de toda a turma. Naquela altura, eu já sabia que precisava, primeiramente, conquistar a confiança dos estudantes. Portanto, era preciso uma primeira fase de contato, aclimatação e conhecimento mútuo, que despertasse nos estudantes a vontade de fazer teatro. Nessa fase, era essencial ter uma postura carismática para seduzir os estudantes e os atrair para a participação.

Ao longo de minha trajetória como professor, aprendi que estar diante de adolescentes em uma sala de aula é, antes de tudo, instalar uma espécie de performance. Porque o aluno adolescente, ao contrário do que pude apreender de minhas leituras, não começa a dissolver suas resistências através do contato com um método, exercício ou processo de criação. O primeiro passo para sua entrega é anterior ao conteúdo, dá-se pela confiança no professor e, em especial, pelo fascínio por sua performance. Essa percepção me levou a constituir uma performance como professor capaz de conduzir o aluno adolescente, de sua recusa inicial, a um estado de interesse indispensável para uma abertura para o processo artístico e colaborativo. O primeiro passo dessa travessia não será dado de forma espontânea, será preciso convencer o aluno a subir no palco.

Sobram textos didáticos sobre o que fazer *depois*. Faltam textos que falem sobre esse *antes*, sobre a importância de funcionar como uma fagulha inicial capaz de fazer os estudantes se interessarem em sair de um lugar de recusa para percorrer o longo caminho que os levará à beira do palco, frente à plateia. Nos livros que li em minha formação, o professor possui um modo impessoal, neutro, como se os exercícios e métodos escolhidos fizessem em si todo o trabalho. Mas minha experiência mostrou que, se eu não criar já de início um outro eu, uma espécie de personagem-professor com uma postura sedutora e carismática, não chegarei a realizar qualquer processo que seja.

Uso o termo “personagem-professor” para marcar uma diferença em relação ao “professor-personagem”, difundido por Beatriz Cabral (2006) para se referir ao ato do professor desempenhar um papel, dentro de uma montagem com estudantes infantis, com intenção de sublinhar alguma mensagem específica associada à criação dramática em questão. Dessa forma, ao dizer que represento um personagem-professor, não me refiro a uma participação minha, como intérprete, nas montagens dos estudantes; quero dizer que, como educador, encaro minha performance em sala de aula como um espetáculo em si.

Alguns autores, no entanto, também enfatizam a relação entre a postura do professor e o grau de engajamento do aluno em sala de aula. Viola Spolin (1998), por exemplo, fala da habilidade do diretor para inspirar, dizendo que ele jamais deve demonstrar cansaço ou tédio, pois fatalmente contaminará o grupo, e que deve “despejar energia no elenco da mesma forma como se despeja água em um copo” (1998, p. 27). Freire (1996) diz que o envolvimento com a prática educativa jamais pode deixar de ser feito com alegria e que nunca deixou de se preocupar com ela, enquanto atmosfera do espaço pedagógico. Segundo ele, há uma relação entre a alegria e a esperança – esperança de que professor e aluno possam juntos aprender, se inquietar, produzir e resistir aos obstáculos. bell hooks (2019) situa a noção de “entusiasmo”, causado pelo interesse do professor pelos estudantes e seu universo, como elemento fundamental da relação pedagógica.

Minha performance como professor, para seduzir o aluno, tornou-se condição prévia a qualquer processo artístico que eu queira implantar em sala de aula. Essa performance acompanhará cada etapa do processo, até que o aluno finalmente se disponha a tomá-lo para si, assumindo suas rédeas. Foi trabalhando sobre essa performance que comecei a encontrar minha identidade como professor. Um processo tão tortuoso como descobrir uma identidade artística e que se dá ao mesmo tempo em que o aluno adolescente também trava sua batalha particular em busca de uma identidade própria. A construção dessas múltiplas identidades depende da negociação entre o mundo ideal encontrado nos livros e o mundo real.

Ao longo dos anos, fui sintetizando essa primeira parte do processo até condensá-lo em uma única primeira aula, que exponho a seguir.

2.3 Modelo de uma primeira aula: o personagem-professor

Existe uma pergunta que gosto de fazer a outros professores de teatro do ensino médio, quando os encontro: “De qual filme saiu seu personagem-professor?” A resposta, para mim, revela tanto sobre o professor quanto sobre a teoria educacional em que ele se pauta. Gosto de perguntar sobre os filmes porque, se nos aproximamos dos nossos conteúdos de forma racional, através do estudo, é pela via intuitiva e emocional que descobrimos nossas afinidades em relação a eles.

Em uma pesquisa sem maiores pretensões, usei minhas redes sociais para perguntar o personagem-professor ideal de diversos colegas educadores. Segue alguns dos personagens citados, ao lado de uma breve pincelada sobre suas características:

- Minerva Macgonall (“Harry Potter”) – professora de magia, que combina em doses iguais a postura rígida e exigente com o carinho maternal dedicado aos estudantes.
- Merlí (“Merlí”) – professor de filosofia que busca fugir dos conteúdos decorados e ensinar os estudantes a pensar filosoficamente, valendo-se de debates livres e diversos métodos não ortodoxos.
- Mark Tackeray (“Ao mestre com carinho”) – professor negro que leciona em uma escola da periferia de Londres, com estudantes indisciplinados e rebeldes, conquistando o respeito da turma.
- Lou Anne Johnson (“Mentes perigosas”) – professora branca de classe média que leciona inglês em escola pública e usa letras de música para conquistar o interesse de estudantes pobres e marginalizados, divididos entre o subemprego e o crime.
- Katherine Watson (“O sorriso de Mona Lisa”) – professora universitária de uma escola feminina e tradicionalista dos anos 1950, que busca apresentar às suas alunas um pensamento liberal que as liberte das amarras da educação patriarcal.
- Professora Catarina (“Uma professora muito maluquinha”) – professora de educação infantil que utiliza diversos subterfúgios líricos e poéticos para despertar nas crianças o amor pela leitura.

Em cada uma dessas escolhas, percebemos não apenas uma identificação pela metodologia do professor de cada filme – há por exemplo os rigorosos e disciplinados, e aqueles cuja “indisciplina” é parte do método –, mas também possivelmente uma identificação pelo contexto em que lecionam. Foram escolhidos personagens professores que lecionam para diversas faixas etárias e classes sociais, e até um caso inteiramente fantasioso de uma escola de magia.

No entanto, apesar das diferentes metodologias e contextos sociais, todos os personagens dos filmes citados conseguiram provocar nos estudantes a vontade de aprender. E, para despertar essa paixão pelo conhecimento, foi preciso algum tipo de performance, seja a performance disciplinadora aplicada por personagens professores em ambientes totalmente indisciplinados, ou a performance libertária aplicada por personagens professores em ambientes rígidos e controlados. Em todos esses filmes, o interesse da turma pelo conteúdo passou primeiro pelo interesse despertado pela performance do professor em sala.

Na sala de aula real, não é diferente. Sem o fascínio pela performance do professor, o interesse do adolescente se volta rapidamente para qualquer outra das mil coisas interessantes que estão acontecendo nesse espetáculo teatral que é uma escola de ensino médio: a conversa de um amigo, o olhar de uma paquera, uma nova mensagem no WhatsApp. Tire tudo isso e ele ainda terá a janela para o pátio, o céu azul e suas promessas de liberdade. Tirem-lhe a janela e ele terá seus próprios pensamentos sobre o dia de hoje, de ontem ou de amanhã, todos muito mais importantes do que a aula.

Há uma grande repressão sobre o uso desses elementos pelo aluno, em sala de aula, inclusive sob a forma de leis, no caso dos telefones celulares. Eu aprendi que reprimir outros focos de atenção é inútil porque o adolescente sempre será mais esperto do que eu. A cada proibição, ele encontra imediatamente uma forma de burlar essa proibição. E a disposição dele para burlar é maior do que a minha para vigiar.

Portanto, quando entro para a primeira aula em uma sala de aula de adolescentes, eu sinto como se estivesse em uma batalha. Eles não estão ali porque querem. Eles não escolheram aquilo. Eles possuem diversos preconceitos em relação a fazer teatro e, acima de tudo, eles temem a exposição ao ridículo mais do que temem a morte. Não há ali o ambiente receptivo, fraterno, transformador que a gente idealiza na turma de teatro da faculdade. E não

adianta querer ganhar essa batalha no grito, proibindo o celular e outras fontes de desatenção. Você tem que competir com o celular. E ganhar. Dessa forma, ao longo dos anos, fui burilando um personagem, uma performance de professor que, já nessa primeira aula, fosse capaz de ganhar do celular.

Em um típico primeiro dia de aula, eu me apresento e pergunto aos estudantes para que eles acham que serve minha matéria. Respondem com um muxoxo aqui, outro ali. Até que os estudantes mais participativos esboçam algumas respostas de frases feitas que não expressam sua real opinião, mas sim o pavor absoluto de errar, de dizer algo fora de uma “resposta certa”. Muitos olhando para baixo, outros olhando para dentro de si mesmos. Ainda não estou nem perto de ganhar do celular. “Eu vou dizer a vocês para que serve minha matéria”. Faço uma pausa de suspense hitchcokiano e digo: “Para nada. Não serve para nada.” E já tenho atenção deles.

Sigo: “Teatro só funciona para quem escolhe. Eu sei que vocês não escolheram estar aqui. Então vocês não precisam participar se não quiserem. Quem quiser ficar no celular, quem quiser ler, ouvir música no fone, tá liberado”. Alívio generalizado. Celulares pulam dos esconderijos. “Só tem uma coisa que vocês não podem fazer: falar enquanto eu estiver falando. Conversar entre vocês. Quem não quiser participar da minha aula tem que ficar no seu próprio mundo, sem fazer som nem falar com ninguém. Se eu não precisar parar aula por causa de conversa, eu deixo os últimos dez minutos pra vocês conversarem. Temos um trato?”

Pronto. Foi estabelecido um pacto, um trato de confiança entre eu e esses adolescentes que não me conhecem nem há quinze minutos. Em primeiro lugar, estabeleço uma empatia – “eu sei como vocês se sentem sobre minha matéria, vocês não queriam estar aqui” –, depois ofereço um trato vantajoso para eles, com amplas saídas para o escapismo e apenas uma regra a cumprir: não conversar. Costuma dar muito mais certo do que exigir silêncio na base da intimidação. Aqui, na maior parte das vezes, eu já consegui atenção voluntária da turma. Resta mantê-la.

Feito o pacto, chega a hora da aposta: “No fim da minha aula, provarei que todos na sala já fizeram teatro.” Os estudantes riem, duvidam: nunca fizeram teatro. Eu digo que eles poderão estabelecer minha penalidade, caso eu não consiga. Mas se eu conseguir provar que já fizeram teatro, eles – todos, sem exceção – serão obrigados a fazer uma aula de teatro prática, no auditório, em cima do palco. Uma apenas. Se depois dessa primeira aula prática, eles quiserem parar, nós vamos

parar. Novamente, a aposta parece vantajosa (afinal, eles têm certeza de que nunca fizeram teatro), e topam felizes, antevendo a vitória.

Tudo até agora, nessa primeira aula, foi performance, foi personagem-professor. E é ainda dentro da performance que passo para a próxima pergunta: “o que é Arte?”. Surgem algumas respostas fáceis: desenho, música, até futebol (meninos adoram falar nesse ponto em “futebol-arte”). Continuo perguntando e surgem respostas mais elaboradas, não incorretas, mas impessoais, fruto do desejo da “resposta certa”, como “cultura”, “forma de se expressar”. A todas eu digo: “ainda não é a resposta que eu procuro”. Quando se esgotam as respostas, eu anuncio a resposta que procuro: “Arte é magia. Cada um que possui arte dentro de si não é artista. Essa é uma palavra que surgiu muito depois. Quando os primeiros artistas surgiram, na pré-história, as pessoas davam outro nome para eles: mágicos.”

Mostro então pinturas da pré-história. E explico que uma das hipóteses para o surgimento daquelas pinturas era a magia: “Os homens primitivos achavam que, ao pintar uma cena de caçada ou de bichos atraíam magicamente sucesso para a próxima caçada.” Então, pergunto quem sabe desenhar. Alguns levantam a mão. Eu digo que nós já vimos outras pessoas que sabem desenhar. Não é novidade para nós. Mas peço que imaginem o espanto dos primeiros humanos, quando um deles, valendo-se de uma mistura de pigmentos coloridos, deu forma, na parede, a algo que existia no mundo real. Peço que imaginem o impacto de ver, pela primeira vez, imagens reproduzidas de si mesmo, de um bicho ou de qualquer outra parte do seu mundo, na parede da própria caverna.

“Para o homem primitivo, aqueles que eram capazes de desenhar o mundo na parede não eram artistas – eram mágicos. A música também era mágica. O ser humano primitivo desenvolveu instrumentos de sopro, percussão e modulações de voz para alcançar um estado de transe que o permitisse se comunicar com os deuses. E até hoje, todas as religiões, por mais diferentes que sejam, usam música. Não existe religião sem música. Porque música também é mágica. E cada um de vocês que sabe cantar, tocar um instrumento ou fazer um desenho não é um artista, é um mágico.”

Agora conquistei um silêncio respeitoso. Cada um deles começou a se ver de uma forma que não se enxergava antes da aula. Já posso falar em voz baixa, dar pausas, controlar o tempo. Prossigo: “Outra mágica da arte é que ela é eterna. Nós vamos passar pelo mundo, mas nossa arte vai ficar.” Mostro uma pintura das

cavernas em que aparecem diversas mãos. “Essa pintura foi feita há milhões de anos. Nenhuma das pessoas que participou dela está viva, todas desapareceram. Mas suas mãos estão ali. E nós estamos aqui hoje falando nelas. Uma canção, um filme, um livro não desaparecem como nós. Eles duram para sempre. Serão um símbolo eterno da nossa passagem pela Terra.”

Pergunto então: “Será que vamos desaparecer? Ou será que vamos deixar algum sinal da nossa passagem pelo mundo? Qual marca vocês querem deixar?”

A turma está em silêncio genuíno, pensativa. Deixo cada um responder à pergunta internamente antes de dizer que nossa aula não será uma simples aula de artes, mas uma aula de magia. Nesse ponto, geralmente, o jogo já está ganho, a performance venceu, os celulares estão desligados. Mas essa vitória ainda não significa que os estudantes irão se “submeter” a uma aula prática. Para isso, terei que ganhar a aposta e provar que todos eles já fizeram teatro um dia. Mostro uma cena do filme “A guerra do fogo”, de Jean Jacques Annaud, em que uma tribo pré-histórica se reúne em volta da fogueira e um homem “narra” a caçada. Como ainda não existiam idiomas, a “narração” consiste em grunhidos e gestos, entre os quais, um homem colocando o crânio do animal em sua própria cabeça para imitá-lo.

“Aqui nasceu o teatro”, digo eu. “E aqui está a prova! Cada vez que um de nós está contando uma história, estamos fazendo teatro; somos atores-narradores, que contam uma história e ao mesmo tempo interpretam os personagens dessa história. O teatro nasceu através dos contadores, pela forma como contavam suas histórias, e não de um edifício teatral ou de um texto. Cada vez que vocês contam uma história aos amigos, caprichando, representando os personagens, vocês estão sendo atores-narradores. Vocês são capazes de recriar, fazendo com que a gente veja, nos mínimos detalhes, algo que aconteceu no passado ou que aconteceu apenas na imaginação. Dessa forma, vocês também estão fazendo magia. Portanto, cada um de vocês que está aqui não é apenas um aluno de Artes. É também um aprendiz de magia. Você está aqui para descobrir sua magia. Ela é única, só sua. Só você pode responder qual é a sua magia e qual utilidade ela vai ter na sua vida.”

Com isso, ao fim da primeira aula, venci o desafio de conquistar a atenção espontânea da turma e comprometer os estudantes a fazer uma primeira aula de teatro. Vale dizer que a vitória de uma aula nunca é definitiva. É preciso novas performances e novas batalhas para os próximos desafios, que envolvem a primeira aula prática – o início do processo criativo propriamente dito – e outras etapas.

Todas essas etapas envolvem a conquista da atenção voluntária da turma, que nunca é um elemento dado.

Por fim, respondo eu mesmo a pergunta que fiz a outros professores em meu perfil no Instagram. Minha identidade de professor foi formada pelos filmes “Sociedade dos poetas mortos” e “A escola do rock”. Minha performance, minha *persona*, é uma mistura entre John Keating (Robin Williams) e Dewey Finn (Jack Black). Não se trata de uma identificação pelo contexto social, já que em ambos os filmes as escolas retratadas são particulares, de elite. Mas a metodologia de ambos envolve a paixão pelo ato de ensinar, pelo despertar do conhecimento dos estudantes. Ambos procuram tirar os estudantes da “decoreba” de páginas dos livros e das rígidas regras educacionais, fazendo-os sentir que o conhecimento não é algo que diz respeito apenas a provas e concursos, mas a algo que transformará suas vidas. Ambos os professores se veem nesse papel de transformadores das vidas de seus estudantes, e é assim que procuro me ver. Essa performance que faço em minha primeira aula só é possível porque cada palavra dela é verdadeira para mim. Eu realmente acredito que aqueles estudantes podem descobrir e acessar arte-magia dentro de si mesmos.

E o aplauso do artista-professor não vem de uma plateia, e sim do reconhecimento do aluno: é quando ele lamenta ao descobrir que não terá aula de artes no próximo ano; é quando ele toma as rédeas do próprio processo criativo; é quando ele se descobre, para grande surpresa dele mesmo, capaz de ser criativo artisticamente – portanto, capaz de magia.

Outras respostas, outros modelos, proporcionarão caminhos bastante diferentes para o mesmo indispensável fim: conquistar o interesse e a adesão voluntária da turma. A performance nunca estaciona, nunca opera em uma zona de conforto, ela está sempre no limite. Da conquista do aluno, e não de uma autoridade preexistente (nem do professor nem do conteúdo da matéria), depende a possibilidade de realização de um trabalho teatral em sala de aula do ensino médio.

2.4 Aulas práticas: ocultando o lúdico para chegar ao lúdico

As primeiras aulas práticas são um momento importantíssimo, porque marcam a escolha voluntária do aluno de continuar com o processo das aulas de teatro.

A importância de um primeiro módulo composto de exercícios de introdução teatral e aquecimento, antes de entrar no processo criativo propriamente dito, é destacada por autores como Spolin (1998), Martins (2004) e Werneck (2015). Assim, todo o primeiro bimestre das minhas aulas é dedicado a uma introdução teatral, reunindo jogos teatrais com a menor carga lúdica possível, concebidos para serem aplicados a pessoas sem qualquer experiência prévia.

Divido as aulas práticas em três fases, de acordo com os exercícios e jogos selecionados. A **primeira fase** é voltada para uma ambientação ou introdução à arte teatral. Brincadeiras concretas, que não envolvam faz de conta,¹⁵ dissolvam resistências e provoquem interesse, movimento e interação, e por meio das quais seja possível se divertir.

São aulas em que procuro fazer com que a turma se entretenha e relaxe, fazendo um contraste com outras as outras matérias. Assemelham-se a aulas de educação física, onde procuro recorrer a jogos com bola, peteca, corda, cabos de guerra, pique-pega. Exercícios que envolvam atividade física, onde o aluno não pense muito e saia cansado. Nada que envolva representação ou elementos lúdicos. Todos os estudantes devem fazer os exercícios em grupo. Colocar alguém sozinho em destaque no palco ainda pode provocar medo e resistência. Quanto mais impessoais e coletivos forem os exercícios, quanto menos carga lúdica contiverem, mais o aluno se entregará a esse primeiro momento.

Se a diversão e entrega de energia forem alcançadas sem que o aluno tenha se sentido exposto perante a turma, invariavelmente a turma escolherá continuar com o processo de aulas práticas no auditório, em vez de permanecer sentada em sala de aula, de frente para o quadro.

Após essa primeira fase de jogos e aquecimentos, o processo pode entrar em uma **segunda fase**, onde se colocar no lugar do outro é o foco, gerando empatia: como o exercício das marionetes, do espelho e o teatro de imagens de Boal.¹⁶ Por

¹⁵ Como exemplo de exercícios sem faz de conta, cito a “contagem”, na qual os estudantes posicionados em círculo contam de 1 a 20 em ordem crescente. Cada aluno diz um número, sem combinação prévia; se duas pessoas falam ao mesmo tempo, a contagem volta ao início (BROOK, 2016). Também há os jogos físicos com bola ou peteca, exercícios com corda (pular corda, cabo de guerra) e jogos de pique.

¹⁶ Marionetes: um aluno manipula o outro, sem tocá-lo, como se este tivesse fios invisíveis (BOAL, 1977). Espelho: um jogador, de frente para o outro, procura imitar seus movimentos. Teatro Imagem: um primeiro grupo faz uma imagem real de um assunto, e um segundo grupo transforma a imagem em ideal, em como eles gostariam que fosse (Boal, 2019).

fim, parte-se para uma **terceira fase** de jogos que abordam mais detidamente algum faz-de-conta, exigindo que o aluno interprete papéis e situações, como os exercícios de Quem e Onde, propostos por Viola Spolin (2010).

Os jogos dessa fase de ambientação são, em grande parte, tirados de métodos de improvisação (Impro) desenvolvidos em meu trabalho com o grupo Teatro do Nada, e são aplicados, de acordo com Spolin (1999), como facilitadores de integração social, um despertar para o trabalho em grupo e para fundamentos da linguagem teatral.

Esse período introdutório é fundamental tanto para os estudantes como para mim. Enquanto eles têm um primeiro contato com a matéria e vão demolindo preconceitos formados pelo desconhecimento, eu começo a conhecer a identidade da turma, entendo se ela carrega um sentimento de grupo, ou rivalidades e conflitos; se é uma turma interessada ou apática. Procuo também perceber quais os estudantes interessados, os que tentam competir com a aula com piadas e gracinhas, e os que se recusam a participar.

Tendo estabelecido uma performance como professor para conquistar a confiança do grupo e escolhido jogos e exercícios para a vivência da experiência teatral, minha aula passou ao próximo desafio: a montagem de uma peça. Mas em grande medida, as diferentes correntes da pedagogia teatral ainda defendem o uso de jogos dramáticos ou teatrais como fins em si mesmos, privilegiando o processo em detrimento do produto.

Segundo Koudela e Santana (2005), isso acontece porque, até pouco tempo atrás, os fundamentos do teatro na escola eram pensados e formulados pelos campos da psicologia e da educação. Estes campos enfatizam os efeitos psicológicos ou sociais do ensino do teatro, minimizando seus efeitos artísticos. Para esta vertente, o professor deve usar os jogos apenas para libertar a criatividade do aluno, condicionando o ensino do teatro a objetivos educacionais mais amplos, não havendo, portanto, necessidade de se montar uma peça.

Peter Slade (1978), por exemplo, faz distinção entre teatro (adulto) e drama (infantil). Segundo esse autor, o valor máximo do jogo dramático é a espontaneidade atingida durante a realização do mesmo, e sua função é oferecer à criança uma válvula de escape, uma catarse emocional. A criança é levada a brincar dramaticamente, e o teatro aparece como um acidente, jamais como um valor em si.

Como consequência dessa perspectiva, forma-se uma oposição entre montagem teatral e manifestação artística espontânea. O teatro em sala de aula é concebido de forma abstrata, através da negação de modelos tradicionais, substituídos por um conceito genérico de criatividade. O produto teatral, que é o espetáculo, assim como o ensino de técnicas de ator, neste contexto, são considerados artificiais.

No entanto, a Pedagogia do Teatro também fornece conteúdos e metodologias norteadoras para uma prática do teatro como linguagem em sala de aula, denunciando a falta de clareza daquela visão que separa teatro e jogo dramático. Além disso, embasa o professor com metodologias de um ensino que se assuma como teatral e que não apenas use o teatro como um veículo para o desenvolvimento da criança, seja lá o que se pretenda com a palavra “desenvolvimento”.

A superação da dicotomia entre processo e produto talvez tenha se dado a partir de Viola Spolin (1987), que propõe que a criança é plenamente capaz de utilizar a linguagem artística do teatro e se expressar através dela. Sua obra é um passo adiante na sistematização de um processo de aprendizado da linguagem teatral.

Atualmente, a Pedagogia do Teatro conta com referências de teorias contemporâneas de estudos crítico-sociais, fornecendo diversas metodologias para montagens em sala de aula com ênfase no jogo teatral, com diferentes fundamentações: o espaço como elemento deflagrador do jogo; a criação de imagens cênicas a partir do jogo; a proposição de textos poéticos como ativadores do processo pedagógico; a interação entre jogo e narrativa teatral; o teatro como ação cultural, abordando didaticamente temas como drogas, meio ambiente ou violência.

A Pedagogia do Teatro abrange também o aluno como receptor estético, ao valorizar a importância significativa da ida ao teatro, da experiência não apenas como ator, em sala de aula, mas também como plateia. A apreciação e análise de espetáculos artísticos seriam, ao lado da participação em eventos artísticos, formas de trabalhar a construção de valores estéticos.

Portanto, segundo essas novas perspectivas pedagógicas, que assumem o teatro como linguagem em sala de aula, cabe ao professor empregar convenções que desafiem, resistam e desmantelem sistemas de privilégio criados pelos

discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática, através da montagem teatral, cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social. Por meio da montagem teatral – um exercício artístico coletivo –, o jovem passa pelo processo de construção de conteúdos em forma estética, construindo em grupo uma relação de trabalho, de estabelecimento de acordos e conciliação entre linguagens e visões diversas, em que a fonte da imaginação criadora – a espontaneidade – é combinada com a prática e a consciência da regra do jogo.

Segundo Koudela e Santana (2005), em uma educação artística que assuma a arte como valor em si, as propostas de jogo “deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar) para se tornar prospectivas (o que o aluno poderá vir a ser)” (p. 149). Nesse contexto, a montagem teatral em sala de aula representa a superação de uma proposta educacional retrospectiva, voltada para o reconhecimento do que a criança e o adolescente são capazes de realizar a partir de um jogo dramático que se esgota em si mesmo, para dar espaço ao que eles podem vir a ser com a montagem de uma peça.

Todo esse embasamento pedagógico me deu segurança para me decidir pelo caminho das montagens de peças. Contudo, minhas experiências iniciais confirmaram os perigos do formalismo. A tentativa de impor aos estudantes um tema de fora para dentro, um ritmo profissional, uma estética fabricada, falhava. Tudo o que havia de espontâneo nas improvisações ruía quando tentava repeti-las ou entregava a eles um texto pronto. Como então desenvolver um espetáculo sem engessar os estudantes com um formalismo teatral de textos e marcações? Como manter o vigor criativo das improvisações sem deixar que ele se perca nas inevitáveis repetições?

A superação desses entraves passava por reconhecer que minhas tentativas de montar espetáculos com os estudantes não davam certo porque partiam de uma visão particular e profissional. Ao escolher os textos, os papéis, ao marcar a peça, ao centralizar, enfim, o processo criativo do espetáculo, na função de diretor, eu frustrava duplamente os estudantes e a mim. A eles, porque se entediavam com o detalhismo e as repetições inerentes a uma prática teatral profissional. A mim, porque, por mais que tentasse refinar artisticamente o espetáculo, o resultado continuava sempre a denunciar seu amadorismo: forçado, sem vida, sem alma,

pensado e mastigado por um professor e executado mecanicamente pelos estudantes.

Essa percepção instalou em mim um conflito entre o diretor e o pedagogo. Haderchpek (2016) estabelece uma diferença entre o diretor pedagogo, que prioriza o processo de formação do grupo de atores, e o diretor convencional, que prioriza o resultado estético. Para Koudela (1992), toda proposta em teatro-educação se debate em torno desse binômio.

Tendo experiência nos palcos profissionais como ator, diretor e dramaturgo, deveria me comportar como diretor convencional em sala de aula? Suprimir objetivos pedagógicos em benefício da estética? Ou, priorizando o papel de pedagogo, concentrar-me na formação teatral propriamente dita, sem maior preocupação em impor uma estética de espetáculo? Qual a medida da ênfase artística em um processo formativo? Como fazer teatro e educação ao mesmo tempo, afinal?

Para Strazzacappa e Morandi (2006), artista e professor não são profissões antagônicas, mas complementares. Mendonça (2013) aponta para a articulação entre os dois saberes. Barba (1995) afirma que a pedagogia está ligada à maioria das experiências teatrais significantes de nossa época. Para Martins (2004), a pedagogia, a pesquisa e a encenação formam as faces integradas do fenômeno teatral, sendo impossível distinguir o encenador do pedagogo, já que a encenação, na sua essência, seria fundada sobre uma relação pedagógica.

O autor enumera uma lista de grandes encenadores que foram também pedagogos: Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Brecht, Grotowski, Barba, Peter Brook, Boal, Antunes Filho, entre outros. A prática e estética de cada um desses encenadores são indissociáveis de sua pedagogia – embora seja necessário, para o contexto desta dissertação, enfatizar mais uma vez que nenhum desses encenadores foi professor de quem não queria previamente aprender. Em outras palavras, eles não se depararam com o desafio do aluno obrigado a fazer teatro sem vontade, nem trataram desse problema em seus escritos.

Mas seja em um curso destinado à formação profissional de atores, seja uma aula da grade curricular do ensino médio, sempre haverá estética na pedagogia teatral. O equilíbrio entre ambas, no entanto, é uma questão que deve ser pesada internamente por cada professor. Este é um delicado fio onde o artista-educador precisa aprender a se equilibrar.

De minha parte, percebi que ensinar teatro não seria transferir meu conhecimento de profissional para meus estudantes. Seria, sim, ensiná-los a criar seu próprio teatro. Desse modo, era preciso buscar um processo de construção cênica que, mantendo minha condução como professor, descentralizasse a criação artística. Eu queria propor os caminhos, mas não impor uma visão minha da arte.

Então, o caminho que se abriu naturalmente a partir dessa percepção foi a palavra. Com ela, comecei a estabelecer minha identidade pessoal e intrasferível como artista, e agora seria assim também como professor. Sendo eu mesmo um escritor com razoável número de peças encenadas, com romances publicados, o mais natural para mim seria ajudá-los a criar sua própria dramaturgia, sua própria escrita cênica, suas próprias palavras. Como caminho para essa criação, me caberia encontrar e definir um processo com viés colaborativo entre mim e os estudantes. Uma via de mão dupla.

2.5 Construindo dramaturgias

Estabelecido o objetivo de que as próprias turmas construíssem a dramaturgia de suas peças, passamos então à escolha do tema que norteará o processo. Esse ponto de partida pode ser uma palavra, um assunto, uma música, uma imagem ou mesmo um texto. Nos primeiros anos de minha prática docente, embora submetesse a escolha do tema às sugestões dos estudantes, a decisão final cabia a mim, equilibrada por alguns vetores: precisava ser relevante, interessar a maioria dos estudantes, e ser algo com o que me sentia capaz de trabalhar.

A questão da relevância, porém, pode ser altamente subjetiva. Relevante para quem? Em que aspecto?

Spolin (1998) faz uma lista de perguntas relativas à escolha da peça, entre as quais: vale a pena fazer essa peça? Será uma experiência criativa para todos? Propiciará uma experiência nova? Peter Brook (1994) diz que o ponto de partida de uma peça deve ser uma intuição profunda: “Estou convencido de que essa peça precisa ser feita hoje, e sem essa convicção não posso fazê-la” (p. 19). A definição de relevância, em meu trabalho, parte dessa mesma sensação intuitiva de que aquele é o tema que precisa ser trabalhado, naquele momento, com aquela turma.

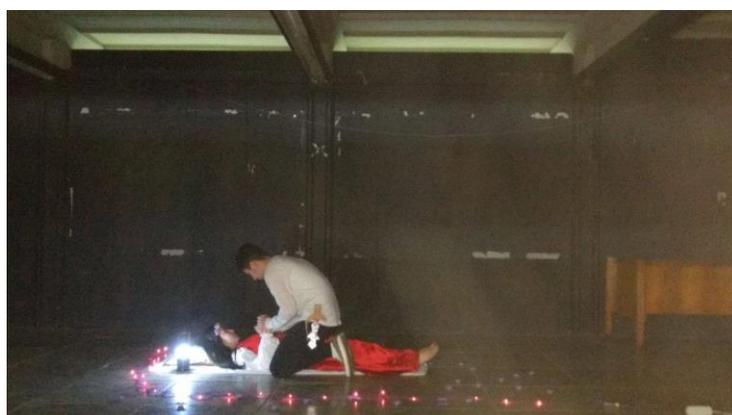
No entanto, embora seja um ponto de partida, a definição da relevância e da escolha de um tema não pode ser apenas uma intuição subjetiva. É preciso

confrontar essa intuição inicial com algumas objetividades, como o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, que anualmente nos sugere recortes de temas que atravessem e articulem as matérias entre si. Esses temas são escolhidos pela comunidade escolar, juntando professores, direção e representantes de turmas, que refletem, em consenso, sobre assuntos considerados importantes, e propiciam colaborações entre professores e turmas diversos.

No ano interrompido pela pandemia, um dos temas escolhidos pela comunidade escolar foi o racismo. Foram articulados trabalhos que juntariam disciplinas, como História e Geografia; foram convidados palestrantes que viriam à escola; abriu-se, no calendário, uma semana dedicada à cultura negra, com filmes, atividades diversas e um concurso de *raps* feitos pelos estudantes sobre o tema. Nesse contexto, as turmas de teatro também participariam da semana, criando e exibindo cenas sobre racismo.

Outro fator de objetividade que confronta a intuição inicial é o interesse provocado nos estudantes pela escolha temática. Diversas vezes a peça parte de cenas que surgem na sala de aula. Quando um tema surge de forma espontânea e rende cenas fortes, os estudantes aprovam com entusiasmo sua escolha como assunto da peça. Outras vezes, a sugestão parte diretamente dos estudantes, como foi o caso de “Romeu e Julieta”, cujo estudo, envolvendo filmes e leitura da peça, arrebatou as turmas, que pediram que esse fosse o tema do processo de montagem.

Figura 19 – Cena de Artes, inspirada em “Romeu e Julieta”



Fonte: acervo pessoal.

Figura 20 – Cena de Artes, com o tema *bullying*

Fonte: acervo pessoal.

Uma vez escolhido o tema, dá-se o processo de formação dos grupos. A turma, que até então fazia todos os exercícios coletivamente, reúne-se em subgrupos, escolhidos livremente e por afinidade, sem limite de número de pessoas. Há turmas que se pulverizam em agrupamentos menores, outras se organizam em formações maiores. A divisão voluntária garante que todos encontrem seu espaço de participação, pois numa sala de aula com 40 a 50 estudantes, uma única montagem dificilmente contempla um número tão grande de pessoas. Desse modo, cada turma não produz uma peça apenas, mas um conjunto diverso de cenas.

Escolhidos os grupos, passa-se à divisão das funções, quando os estudantes decidem entre si quem vai dirigir, escrever, atuar, ou compor a equipe de cenário, figurino, trilha sonora, caracterização e contrarregagem – funções distribuídas sem a minha interferência.

Muitos processos de criação de cenas em sala de aula funcionam apenas com o binômio professor-diretor e estudantes-atores. O teatro, porém, articula-se por meio de múltiplas funções – todas elas ricas em aprendizado e participação criativa. Além disso, a função de ator provoca pânico incontornável em alguns estudantes, e a possibilidade de trabalhar por trás da cena derruba qualquer argumento de não participação. Nesse sentido, a divisão de funções costuma abrir para o aluno a escolha da forma como quer participar, e essa possibilidade costuma render uma participação mais consciente do que a obrigação de participar apenas como ator.

Nessa etapa do processo, costumo explicar que, quando assistem um filme, *show* ou peça, não estão vendo apenas o trabalho de quem está em cena; existem muitos profissionais que trabalham atrás da cena para que a cena aconteça. Essa

observação, óbvia para um profissional, é inteiramente nova para eles, que passam a tomar consciência das diversas funções que um espetáculo exige, aprofundando assim seu olhar sobre os produtos culturais.

Certa vez, tive um aluno daqueles “do fundão”, interessado apenas em atrapalhar. Ao perceber que não teria saída para não participar da peça, escolheu a função de “cortineiro”. Seu papel no grupo, portanto, seria abrir e fechar a cortina, no início e no fim da cena. O aluno se sentiu muito esperto e malandro por uma escolha que lhe permitia, em suas próprias palavras, “não fazer nada”, a não ser ficar sentado do lado da cortina. Permiti que exercesse esse papel, primeiro, porque a função de abrir e fechar as cortinas de um espetáculo, embora possa parecer, não é uma função sem importância. Segundo, porque o pacto estabelecido com os estudantes garantia liberdade para a função escolhida; se o aluno encontrou uma forma de participação, ainda que representando para ele uma forma de não participar, isso deveria ser respeitado.

Ao longo dos ensaios, todavia, fui notando uma transformação no aluno. De tanto observar as cenas, sentado, ele começou a decorar o espetáculo e orientar, de fora, os estudantes mais confusos: você entra por aqui, você por ali... Começou também a ajudar os atores na contrarregragem, arrumando os objetos que precisariam ser usados e ajudando-os em trocas de figurinos. Além disso, soprava o texto para os estudantes que esqueciam o que dizer.

Quando a peça foi apresentada, ele já era, sem perceber, além de cortineiro, diretor de cena, contrarregra e ponto. Era o aluno que mais conhecia a peça, transmitia confiança ao grupo, chamava todos para o palco e o que puxava a rodinha do “merda”. Tudo isso se achando muito malandro, pois enquanto todos “trabalhavam”, ele era um simples cortineiro que passava a aula toda “sem fazer nada”. Foi com espanto que ele percebeu, na nossa conversa após a apresentação, que tinha acumulado todas aquelas funções, tornando-se a pessoa que mais tinha trabalhado pela peça.

Voltando à descrição da divisão de funções criativas dentro dos grupos, existem aqueles que preferem ter uma divisão mais rígida, enquanto outros operam sem liderança definida. Também existem aqueles em que as funções de diretor e dramaturgo são divididas por mais de um aluno, e aqueles nos quais essas funções não existem separadamente, sendo exercidas de forma coletiva. Finalmente, há

formações que reúnem estudantes atuando apenas como atores, e outras em que eles podem exercer diferentes funções por trás da cena.

Essas dinâmicas não são definidas por mim. Cada grupo decide livremente como vai operar, e cada aluno se encaixa onde se sente mais à vontade para contribuir. No entanto, no decorrer do processo, acabo fazendo ajustes para que as diversas dinâmicas funcionem mais precisamente. Assim, se um grupo cuja liderança é coletiva sofre de um vácuo de liderança, ou se um aluno que assumiu a direção não está sendo respeitado como líder, ou ainda se a distribuição de papéis não foi feita de forma satisfatória para todos, posso intervir para corrigir essas posturas.

As ideias iniciais para o tema são ensaiadas durante a aula, separadamente, reservando-se um tempo definido para cada grupo. Enquanto ocorre o ensaio de um grupo no palco, os outros assistem ou se reúnem em um canto do auditório ou em outra sala para ensaiarem. Esse primeiro momento da criação das cenas é livre. Procuro não interferir nesse estágio inicial, limitando-me a controlar e conduzir o tempo de ensaio no palco. Apenas quando cada grupo faz o seu “passadão”, ou seja, quando já há um esqueleto de cena, é que assisto e me permito interferir na criação, auxiliando nos impasses e sugerindo soluções para que o processo dialógico se dê do modo mais fluido possível, sempre respeitando a ideia original e a dinâmica de funções definida pelo grupo.

A culminância acontece com a apresentação das cenas no auditório, com os portões abertos e a plateia formada por estudantes de outras turmas, professores, merendeiras, direção, e qualquer outra pessoa do corpo escolar que queira assistir. Eu não trabalho com o conceito de apresentação única no final do ano, e sim com o de “mostra de cenas”, realizadas ao fim de cada bimestre. O objetivo da mostra bimestral é apresentar cenas, mesmo que não estejam perfeitamente concebidas, amadurecidas e ensaiadas, para acostumar os estudantes com a presença da plateia. Como a ideia de uma apresentação com público provoca verdadeiro pânico nas turmas, não seria possível trabalhar essa resistência e recusa apenas no fim do ano. Em contato com a plateia desde o primeiríssimo momento, os estudantes vão se acostumando e perdendo o medo ao longo do ano.

A participação da plateia é tão importante já desde o primeiro bimestre porque faz com que o aluno que está no palco se acostume a ser visto e ouvido. Muitas vezes, o aluno vive um histórico de anulação que faz com que sua autoestima seja

extremamente baixa. Muitos estudantes acreditam, sinceramente, que nada do que fazem tem valor – opinião emitida incontáveis vezes em minha experiência. O medo do público está entranhado neles, por ter sido inculcada ao longo de toda a vida escolar (e, às vezes, também familiar) a ideia de que não possuem nenhum talento. Acostumar-se a enfrentar uma plateia, mesmo que não se tornem atores profissionais, dá ao aluno a percepção de que ele merece ser visto e ouvido, que não precisa se esconder e que pode ocupar não apenas o palco da escola, mas qualquer espaço de visibilidade em sua vida com absoluto merecimento.

Fazer com que o aluno tome consciência, através do teatro, da importância de ser visto e ouvido se tornou um ponto-chave da minha prática em sala de aula, fundamentando minha decisão de mostrar as cenas a plateias já desde o primeiro bimestre, antes mesmo que estivessem amadurecidas. A partir do reconhecimento e aplauso da plateia, os estudantes começam a se assegurar de que são pessoas plenas de potência e a confiar em seu próprio poder criativo. Isso fica claro ao longo do ano: enquanto no primeiro bimestre a presença da plateia provoca ataques de ansiedade, no último bimestre os alunos já reclamam se acham que o auditório está vazio.

Contudo, também é preciso podar, de forma enérgica, a tendência de outras turmas, convidadas a serem plateia, de “zoar” os colegas – algo que pode pôr a perder toda a autoestima conquistada ao longo do processo. Werneck (2015) também registra a postura inconveniente e as “zooções” da plateia. Isso a levou a fazer cenas com a música alta para que os estudantes não fossem atingidos, no palco, pelos comentários do público, desconcentrando-se. Minha postura durante as apresentações das cenas costuma ser também bastante ativa. Não tenho nenhuma tolerância com plateia mal-educada. Faço meus estudantes no palco saberem que estou ali por eles e que vou reagir a qualquer deboche proferido contra eles.

Antes de começar a peça, subo no palco, agradeço a presença de todos e digo que são nossos convidados e muito bem-vindos. MAS (friso bastante este *mas*) digo também que, quando somos convidados a visitar a casa de alguém, devemos saber nos comportar nessa casa ou seremos postos para fora. “Vocês podem rir das cenas, podem se divertir, mas não podem zoar os atores”. Ameaço: “Se ouvir alguma zoação, vou parar a cena e pedir pro engraçadinho subir no palco”. Relembro o que aconteceu nas vezes em que precisei fazer isso: “O engraçadinho, tão corajoso, se borra todo e se recusa a subir.” O resultado

costuma dar certo. Aos poucos, foi se formando uma noção de comportamento de plateia. Assim, além de acostumar os estudantes para o palco, as mostras bimestrais, pelo número e variedade, foram também acostumando as plateias.

Outro aspecto importante das mostras bimestrais de cenas é o desenvolvimento de uma identidade autoral dos grupos. Há uma nítida evolução entre as cenas do primeiro bimestre e as cenas do último. Os estudantes começam a se apropriar da dramaturgia e do teatro para falar daquilo que lhes interessa. Passam a enxergar o teatro como um veículo de comunicação pessoal, e não como um discurso temático imposto pelas autoridades escolares. Essa característica autoral faz com que as mostras provoquem grande empolgação não só em quem faz as cenas como em quem assiste. Ao sair de uma cena aplaudida pela plateia, os estudantes invariavelmente se sentem empolgados e mais dispostos para as cenas do bimestre seguinte.

Importante salientar que todo o processo didático descrito até aqui foi sendo elaborado de forma individual, pois o trabalho do professor de Artes, particularmente o de Artes Cênicas, é muito solitário em sua rotina escolar. Uma escola costuma ter muitos professores de Matemática, Português, Ciências, História, entre outras, mas um número reduzido de professores de Artes. E entre esses, quase todos são de licenciatura em Artes Plásticas. Na minha prática, nunca houve um segundo professor de Artes Cênicas, e vejo, conversando com outros colegas da turma do mestrado, que eles também estão sempre sozinhos. Dessa forma, o planejamento e a avaliação do percurso são realizados solitariamente.

A experiência do mestrado foi rica em diversos aspectos, mas talvez o mais importante deles foi sentir que não estou sozinho: a troca possibilitada estimulou minha didática, problematizando questões e propiciando mudanças na minha metodologia.

Uma das problematizações que o estudo mais aprofundado conduzido no mestrado lançou sobre meu trabalho foi justamente sobre a noção de “processo colaborativo”, utilizada por Antonio Araújo (2002) para descrever um processo criativo aplicado ao teatro profissional. Poderia o mesmo termo ser aplicado a processos educacionais? Tratarei dessa questão no último capítulo.

A experiência do mestrado me fez questionar o quão colaborativo vinha sendo meu processo. Afinal, embora eu entregasse uma boa parte das decisões criativas aos estudantes (formação dos grupos, funções, criação das cenas), o tema central

dos trabalhos sempre partia de uma decisão minha. E muitas vezes esse tema dizia mais respeito ao meu universo cultural do que ao universo dos estudantes.

Como exemplo, cito um episódio em que acabei por não fugir da tendência autoritária de impor referências de fora para dentro, ou seja, referências externas ao universo dos estudantes.

A ideia da turma era criar cenas a partir de músicas, como uma espécie de videoclipe teatral, o que me atraiu pela possibilidade de trabalhar uma linguagem não verbal e não realista. Contudo, na hora da escolha das músicas, todos os grupos apareceram com funks de conteúdo pornográfico, como “Senta, Senta, Senta, Ai Droga”, de Kevin O Chris; “Vai Malandra”, de Anitta; “Funk Alarme da Moto (Ela incorpora atriz pornô)” de Mc Levin; “Deu Onda”, de Mc G15; ou ainda músicas “de ostentação” que exaltam noitadas, bebidas e carros caros, como “Como é Bom Ser Vida Loka”, de Mc Rodolfinho; “No Auge”, de Mc Guimê e “Ostentação Fora do Normal”, de MC Leo Da Baixada.

Embora reconheça o valor musical e sociológico do funk, assumo que, no campo pessoal, é um gênero com o qual não possuo nenhuma conexão afetiva. Assim, não vendo lugar onde pudesse me encaixar afetivamente ou didaticamente no processo, tomei a decisão unilateral de determinar as músicas que seriam trabalhadas, a partir do rock brasileiro: “Estado Violência”, dos Titãs; “Pais e Filhos”, do Legião Urbana, e “Admirável Chip Novo”, de Pitty. A decisão gerou protestos iniciais, contornados à medida que os estudantes iam se inteirando do amplo universo contido nas letras daquelas músicas (afinal, também existe um enorme preconceito deles com músicas que não façam parte do seu universo imediato). No entanto, hoje entendo que foi uma atitude impositiva, uma vez que, em um processo colaborativo, é crucial trabalhar com as referências dos estudantes, ou o território deles não entra em cena.

Embora continue convicto de que a sala de aula não seria lugar para trabalhar músicas pornográficas ou que exaltem uso de bebidas e valores de consumo, hoje em dia, como professor, eu não teria a atitude de simplesmente vetar aquelas músicas e substituí-las por referências minhas. Tentaria fazer com que os estudantes trabalhassem aquele material de forma crítica. Ou sugeriria algo mais próximo do universo musical deles, como os *raps* dos Racionais Mcs, que são bastante respeitados e apreciados pelos estudantes.

Ao longo da minha trajetória, sempre procurei apresentar novas referências culturais aos estudantes, primeiro através das mostras de filmes, quando não tinha espaço para trabalhar; depois, inserindo informações culturais desconhecidas para eles nas cenas, como foi o caso das músicas. No entanto, hoje me questiono se essa não seria uma postura salvacionista, como se eles precisassem absorver minha cultura, ou como se não tivessem suas próprias referências culturais. O quanto do meu universo cultural é possível, necessário ou recomendável partilhar com a turma? Essa é uma questão que continua em aberto em minha prática.

De todo jeito, o episódio serve para demonstrar como meu processo didático esteve (e está) sujeito a erros de percurso e correções, seguindo avaliações posteriores. Afinal, assim como a condição de aluno não é dada como pronta, também a do professor está sujeita a transformações e aperfeiçoamentos.

Para o ano de 2021, que seria meu primeiro ano letivo durante o mestrado, me propus então conduzir a criação dramatúrgica inteiramente a partir de um tema próprio dos estudantes: o território de Rio das Pedras.

Outro fator problematizado durante os estudos no mestrado foi a falta de continuidade do processo. Até então, eu trabalhava um tema diferente por bimestre. As mostras de fim de bimestre traziam cenas inteiramente novas, sem relação com as trabalhadas anteriormente. Durante minha orientação, fui provocado a buscar maior continuidade no processo, de modo que as cenas de um bimestre pudessem ser aprofundadas no bimestre seguinte, e não simplesmente descartadas.

Ao lado da ideia da continuidade, trabalhando com um mesmo tema ao longo de todo o ano, surgiu também a perspectiva de criar, com os textos produzidos ao longo dos bimestres, um arquivo de memórias e experiências dos estudantes no território de Rio das Pedras, como forma de reunir um material que possa ser reutilizado em projetos artístico-pedagógicos futuros.

Esses novos procedimentos metodológicos, porém, teriam que conviver com um fator inteiramente novo e imprevisível: o ensino realizado em plataformas virtuais, por causa da pandemia de Covid-19.

3 RELATO DE UM PROCESSO DRAMATÚRGICO COLABORATIVO VIRTUAL

De todos os professores que precisaram se adaptar às plataformas virtuais frente ao imperativo do isolamento social em função da pandemia da Covid-19 no Brasil, os de Artes Cênicas talvez tenham sido os mais afetados. Afinal, como substituir a presença viva do aluno-ator no jogo cênico por uma interação virtual? Como adaptar jogos e exercícios teatrais ancorados na presença e no contato físico, ou ainda como trabalhar relação e contracenação no espaço recortado e mediatizado das telas de computadores, tablets e aparelhos celulares? Essas e muitas outras perguntas tiveram que ser respondidas pelos professores que ensinavam teatro em sala de aula.

Por tudo isso, o ensino virtual era visto por mim como algo inviável, e foi com extremo pessimismo que me preparei para o início das aulas. Contudo, nem todas as suas diferenças em relação ao ensino presencial se revelaram negativas. O primeiro fator positivo foi a concentração dos estudantes, favorecida por um ambiente muito menos confuso do que o de um auditório, onde ficam geralmente acelerados e dispersos.

Outro fator carrega consigo uma triste constatação. É o fato de que o ensino remoto se mostrou inacessível para a maior parte dos estudantes. Enquanto uma turma presencial costuma contar com mais de quarenta estudantes, as turmas virtuais, embora com o mesmo número de inscritos, passaram a ter, na prática, uma média de dez estudantes que realmente frequentavam as aulas. Ou seja, chegou-se ao que seria um número ideal de estudantes, infelizmente, devido à insuficiência de um sistema que não contemplava a enorme dificuldade de acesso virtual da comunidade, além de outros problemas variados que impediam que um grande número de jovens assistisse às aulas de forma remota.

Como parâmetro do processo, pode-se considerar que, durante um ano letivo comum, o professor de Artes do ensino médio, no regime de 16 horas semanais, dá aula para seis turmas, cada uma delas preenchendo dois tempos por semana. No ensino virtual, essa carga horária foi reduzida para uma hora semanal. Além disso, no meu caso, durante todo o ano de 2021, metade das turmas não apresentou uma média de estudantes suficientes para o processo colaborativo. Havia presença de um ou dois estudantes, quando havia. Nestas turmas, pude apenas passar deveres

escritos, tirados da apostila, com prazo flexível para entrega – ou seja, respeitando a margem estreita que o acesso deles ao ensino virtual permitia.

Somente três turmas (2001, 2002 e 2026) reuniram uma média de dez estudantes, possibilitando a condução de processos de criação dramatúrgica, cujos resultados semelhantes e desiguais serão narrados em seguida. Como veremos, eles deixam pistas sobre a relação produtiva entre pertencimento, entusiasmo, colaboração e cena contemporânea.

3.1 Primeiro bimestre – jogos de atenção com câmeras desligadas

O primeiro bimestre começou e, ao contrário do que costuma acontecer, logo de início as turmas se mostraram interessadas por uma aula que quebrava a rotina da plataforma virtual, onde estudantes costumam apenas ouvir o conteúdo do professor, com câmera e microfone desligados, sem maiores interações entre si.

No entanto, a necessidade de participação com microfones e câmeras ligadas deixou os estudantes surpresos e assustados. Com isso, sentiram-se invadidos, principalmente na questão da autoimagem: o ritual adolescente de ir para a escola é também um exercício social, no qual a aparência, as roupas e a exibição para os colegas adquire uma importância igual ou maior do que o conteúdo das matérias. Já em casa, geralmente estão de pijama e despenteados, e conseqüentemente não querem ser vistos pelos outros estudantes. Além disso, muitas vezes não possuem um ambiente isolado para estudar, ficando no mesmo cômodo do resto da família, com ruídos e pessoas que acabam invadindo a aula, sonora e visualmente.

No primeiro dia, quando pedi que ligassem microfones e câmeras, houve resistência generalizada em todas as turmas. Mesmo explicando que imagem e som eram imprescindíveis para a aula, continuavam se recusando a ligar os dispositivos. Geralmente, diante de uma situação como essa, minha atitude seria exercer minha autoridade como professor para impor que as câmeras fossem ligadas, afinal, seria difícil começar sem esse primeiro passo. No entanto, o estudo dos processos colaborativos me conduziu à aceitação daquele primeiro impasse. Se os estudantes não estavam à vontade para se mostrarem uns aos outros, isso passaria a ser considerado uma etapa do trabalho. Então, segui adiante, aceitando o desafio de conduzir uma aula de teatro para uma plateia virtual sem imagem e sem som.

Costumo começar com o exercício da contagem. Os estudantes devem contar de 1 a 20, em ordem numérica crescente, mas de forma aleatória, cada aluno falando um número, sem combinação prévia. Se dois estudantes falarem ao mesmo tempo, a contagem é zerada. Sem nenhuma carga lúdica ou de faz de conta, esse exercício envolve os estudantes em um jogo concreto, em que a turma ganha ou perde junta. Sentindo-se protegidos do faz de conta da representação, os estudantes não se dão conta de que, ao jogar, já estão começando a fazer teatro.

Ao realizar esse primeiro exercício, os estudantes foram levados a ligar seus microfones, inicialmente apenas na hora de falar o número. Quando apontei que isso era um facilitador (pois a luz do microfone acendendo sinalizava que alguém ia falar), toparam deixar os microfones ligados durante todo o exercício. Segundo um aluno, “queriam ganhar o desafio de forma limpa, sem truque”. A partir daí, concordaram então em deixar os microfones ligados nos demais jogos da aula, todos seguindo a mesma característica de jogos práticos envolvendo atenção a palavras, números ou ordem de falar.

Na impossibilidade do contato físico, escolhi exercícios que usavam palavras. Por exemplo, pedi que travassem um diálogo qualquer, sobre qualquer assunto, tendo uma única regra dificultadora: era preciso começar a fala sempre pela última letra da palavra pronunciada pela outra pessoa, ou que todas as falas do diálogo terminassem com interrogação, sendo portanto um diálogo apenas de perguntas. Ao se concentrar no objetivo concreto do jogo – como as últimas letras ou as interrogações –, a energia do jogador, liberada para resolver o problema restringido pelas regras, cria a espontaneidade cênica, que Viola Spolin compara a uma explosão, onde “tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado.” (SPOLIN, 2010, p. 5).

Ao final dessa primeira aula, o desafio do microfone tinha sido vencido. Nos minutos finais, dedicados a comentários sobre os exercícios, os estudantes mostraram-se falantes, muitos se declarando “surpreendidos”, pois esperavam uma aula “chata”, destinada à memorização de conteúdos. Desse modo, a partir da segunda aula, os microfones foram ligados sem problema, embora as câmeras continuassem desligadas.

Como o primeiro bimestre de 2021 foi todo realizado virtualmente, esse período inicial com jogos se mostrou importante e fundamental para consolidar em mim uma sensibilidade específica e necessária para a condução do processo de criação dramática que viria a seguir, já que eu estaria conduzindo um processo

teatral *on-line* pela primeira vez. A aplicabilidade de cada exercício dessa etapa iria também definindo e abrindo caminhos para o meu próprio processo de descoberta do teatro virtual. Aos poucos, à medida em que a turma foi se sentindo à vontade com os primeiros jogos, pude introduzir exercícios com uma pequena carga lúdica, como jogos de associações de palavras, em que uma primeira palavra escolhida vai provocando diversas associações livres em cada aluno.

Aqui, já entra uma pequena carga de subjetividade, gerando ao mesmo tempo inseguranças. Alguns estudantes, diante de um jogo lúdico, paralisados por não saberem a “resposta certa”, declaram-se sem criatividade. A meu ver, esse é o reflexo de uma educação baseada em exercícios de múltipla escolha, que não estimula o aluno a pensar, encontrar ou criar suas próprias respostas, mas apenas a decorar a “resposta certa” e reconhecê-la na prova, entre outras “respostas erradas”.

Quando isso acontece, é preciso encorajar esses estudantes, mostrando que não continuaremos até que encontrem uma solução para o problema colocado. O aluno precisa entender que, ao contrário de uma prova de múltipla escolha, na aula de teatro não existe “certo” ou “errado”, e que “criatividade” não é privilégio, pois está ao alcance de todos. Afinal, como escreve Viola Spolin (2010), “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar”. (p. 03).

Encerrado o primeiro bimestre, todo dedicado aos exercícios, os estudantes estavam mais soltos e entrosados uns com os outros, com os microfones ligados, ainda que as câmeras continuassem desligadas.

3.2 Segundo bimestre: o território

Entrando no segundo bimestre, anunciei então que, ao longo do ano, criaríamos juntos uma peça e que o tema dessa peça seria o território onde eles vivem.

A pesquisa para essa criação teve início com uma conversa mais pessoal com os estudantes, na qual perguntei onde eles moravam e quais as principais características do bairro de Rio das Pedras. A totalidade dos estudantes revelou que se encontrava em recolhimento desde o início da pandemia, permanecendo em casa, sem contato presencial com amigos, indo no máximo até a igreja ou à casa de

familiares. Se a privação aos espaços de convívio afeta psicologicamente a vida de uma pessoa adulta, é de se imaginar o quanto ela afeta adolescentes, para quem os ritos de socialização – como festas, passeios e paqueras – possuem um sentido especial. Assim, optamos por trabalhar em sala justamente essa vivência mais íntima do que social; uma lembrança da vida que levavam no território antes da pandemia.

Duas turmas, 2001 e 2002, concentravam moradores apenas de Rio das Pedras e regiões próximas, como Tijuquinha e Muzema¹⁷. Para fins de território, os estudantes concordaram que essas regiões eram equivalentes, já que suas características se misturam: são comunidades coladas umas nas outras, com poucas diferenças socioculturais, e seus moradores transitam habitualmente pelos bairros. Nessas turmas, os traços mais marcantes apontados pelos estudantes deste grande território, que incluía Rio das Pedras, Muzema e Tijuquinha, foram:

a) “A vida vista pela janela”

Sendo bairros com pouca privacidade, com casas coladas umas nas outras, onde as janelas dão para dentro da casa de vizinhos, a vida íntima gera fofocas e “espionagem”. O fato de terem cumprido o isolamento dentro de casa, talvez explique a importância que foi dada, nas duas turmas, a esse tema de observar e ser observado pelos vizinhos, ou como declarou um aluno “ver a vida pela janela”.

b) “Enchentes”

Um problema crônico, causado pelo fato de a comunidade estar situada em área plana, pela falta de investimentos estruturais, assim como pela ocupação irregular e mal planejada de uma região de mangue, terreno movediço e impróprio a construções. As enchentes são o pesadelo de todo morador da região (Figura 21). Os estudantes evocaram histórias trágicas, com gente que perdeu parte ou toda a casa e pertences, e também histórias cômicas, como

¹⁷ Tijuquinha e Muzema são consideradas “favelas-satélite” de Rio das Pedras, controladas pela mesma milícia. Surgiram na década de 1970, através de aterros na Lagoa da Tijuca, e cresceram vertiginosamente com o domínio miliciano, que teria promovido, a partir do início dos anos 1990, um crescimento desenfreado de novas construções, que invadiram inclusive áreas públicas. (Fonte: COMO foi criada a Muzema, favela que enfrenta 50 anos de negligência. **O Dia**, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/04/5635618-como-foi-criada-a-muzema-favela-que-enfrenta-50-anos-de-negligencia.html>. Acesso em: 12 nov. 2021).

um homem que se ofereceu para atravessar o “canal” (a rua principal, Engenheiro Souza Filho, que com as chuvas fica parecendo um rio) usando uma geladeira vazia como balsa e cobrando por isso.

Figura 21 – Enchente na rua principal de Rio das Pedras



Fonte: acervo pessoal.

a) “Crescimento vertiginoso e ocupação indiscriminada”

No território da infância, tinha espaço para brincadeiras e lazer – atividades cada vez mais escassas no espaço público. As milícias são tidas como as grandes responsáveis pela construção abundante de novos edifícios irregulares, inclusive tomando áreas comuns do bairro, como praças. O assunto é tabu, mas, para minha surpresa, muitos estudantes criticaram abertamente a atuação das milícias. Tais críticas mostraram que um dos pilares de sustentação daquelas forças, que seria o senso de proteção aos moradores, encontra-se desgastado: é generalizado o sentimento de que a violência aumentou, inclusive com relatos de assaltos e tráfico de drogas dentro da comunidade, algo impensável em uma visão mais antiga das milícias.

“A milícia só quer ganhar nosso dinheiro”, queixou-se um aluno, mostrando estar ultrapassada a visão de que o morador se sente protegido por sua atuação, em um suposto “oásis em meio a barbárie”, como descreve Burgos (2002). Além da tolerância ao tráfico e ao roubo, a conversa com os estudantes abriu espaço para diversas outras denúncias de exploração miliciana, seja nos aluguéis extorsivos das casas e lojas, seja na construção desordenada de novos imóveis comerciais e residenciais em espaços públicos de lazer (Figura 22).

Figura 22 – Demolição de bar construído irregularmente em Rio das Pedras



Fonte: acervo pessoal.

Durante as conversas, impôs-se também o tema do desabamento de um prédio no Areal, ocorrido em junho e amplamente noticiado pela mídia. Foi o segundo caso de desabamento, em dois anos, de prédios construídos irregularmente pela milícia – o primeiro foi na Muzema, em 2019. Muitos estudantes conheciam pessoas que moravam no prédio e morreram. Uma aluna contou que, no caso da Muzema, sua tia tinha acabado de colocar todas as suas posses em um apartamento no prédio, que acabara de comprar. Como ainda não tinha mudado, não perdeu a vida, mas todo o dinheiro que tinha juntado ao longo da mesma.

Mais uma vez, ficou claro que não existe mais uma relação romantizada com as milícias e que os estudantes parecem ter plena consciência da participação delas nas construções desordenadas. A novíssima geração se sabe explorada, mas se sente impotente para reagir. Não confia nos canais oficiais, na atuação da justiça ou no governo. São jovens que cresceram sem ter sido uma única vez alvo prioritário da atuação desses órgãos.

Dessa consciência da exploração das milícias e do descaso do governo surgiu, em uma das turmas, a definição do território e de si mesmos como “esquecidos” (pelo poder público e pela sociedade).

Ao fim do período de conversas, percebi que todos os temas pinçados apresentavam aspectos críticos e negativos. Entendendo a importância de também fortalecer os laços de pertencimento com o território, pedi associações positivas com o bairro. Assim, depois de muito pensar, surgiram as festas de fim de ano e o dia

das crianças, com distribuição gratuita de brinquedos. Essas festas são patrocinadas pela milícia, via associação de moradores, o que mostra que a extorsão exercida por essas organizações criminosas é alcançada por meios ambíguos: a violência e a ameaça de um lado, a “caridade” aliciadora de outro.

Na turma 2026, em que havia em igual proporção moradores do Rio das Pedras, da Cidade de Deus¹⁸ e também moradores do Anil, da Freguesia e da Taquara¹⁹, a noção de um território comum se revelou problemática. Nessa turma, foi preciso insistir na busca de experiências relacionadas ao lugar onde se vive, de alguma forma compartilhadas entre eles, até que se chegou à inauguração de um grande *shopping* no bairro do Anil, que atende a todas as regiões em que moravam os diversos estudantes. A inauguração do *shopping* concentrava em si diversas expectativas, desde a diversão (sendo o único na região com cinemas, parques e videogames) à possibilidade de emprego. O evento foi então escolhido, sem outros concorrentes, como o tema dessa turma.

Levantados os temas básicos de cada turma, na impossibilidade de se fazer improvisações no palco, passamos a exercícios de criação de histórias, que pudessem ser feitos na plataforma virtual:

- Um aluno começa a contar uma história ambientada no território, utilizando qualquer um dos temas levantados, sem combinação prévia. Em dado momento, indico que troquem o narrador, e outro aluno assume a história do ponto onde o anterior parou, também sem combinação prévia.
- A turma toda conta uma história junta, em roda, mas cada aluno só pode falar uma palavra. A história vai então sendo improvisada de palavra em palavra.

Foram feitas também tentativas de improvisação de diálogos, em pequenas cenas em dupla, com personagens e situações inspiradas nos temas. De toda essa série de improvisações, surgiram várias histórias, e pedi que as turmas

¹⁸ Vista com rivalidade pelos moradores de Rio das Pedras, a Cidade de Deus é a única comunidade da região sob controle do tráfico, e não da milícia, com quem trava uma luta pelo controle do território. Desse modo, tem sido alvo de constantes e violentas operações da Polícia Militar. (Fonte: ALVO de duas operações da PM por semana, Cidade de Deus é cobiçada pela milícia. **Jornal Extra**, 24 nov. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/alvo-de-duas-operacoes-da-pm-por-semana-cidade-de-deus-cobicada-pela-milicia-24096525.html>. Acesso em: 12 nov. 2021).

¹⁹ Bairros da classe média, cujos moradores, devido à crise financeira, voltam a frequentar colégios públicos, como o CAIC.

selecionassem aquelas que gostariam de continuar trabalhando. Foram escolhidas as seguintes histórias:

- Briga verbal de casal ou de família vista pela janela;
- Conto de fadas (Cinderela) ambientado no Rio das Pedras da infância, com os elementos da história clássica sendo adaptados para a realidade local, como a dança com o príncipe, que em lugar de valsa passaria a ser de forró; Uma menina que, em uma festa, bebe para tomar coragem para se aproximar do menino de quem está a fim, mas acaba conhecendo outro;
- Ida à praia de ônibus, de Rio das Pedras até a Barra, e todas as dificuldades envolvidas (carregar isopor e cadeira em ônibus lotado, ônibus que não para, *blitz* policial que manda todo mundo descer);
- “Loucuras”, bebedeiras e drogas envolvendo um local específico, o “pistão” – uma pista improvisada de *skate* em torno dos “prédios” (um condomínio classe média incrustado na comunidade).

Na turma 2026, as improvisações se concentraram no tema da inauguração do *shopping*, e pude notar que a quase totalidade das histórias envolvia invasões no *shopping*, confusões e fracasso na inauguração – uma negação da própria expectativa deles. Pedi, então, que improvisassem diálogos sobre uma iminente inauguração de um grande *shopping*. Os diálogos tinham que ser positivos, falar de suas melhores expectativas. Surgiram diálogos sobre diversão, revelando a enorme carência de lazer; sobre paqueras; sobre consumismo (uma aluna se projetou roubando os cartões dos pais para gastar no *shopping*); sobre um lugar para onde fugir dos problemas de casa e sobre oportunidades de trabalho, através de programas como o Jovem Aprendiz, que estimula empresas e instituições a contratarem jovens do ensino médio, dentro da legislação.

Porém, nesta fase das primeiras improvisações, já surgiu mais uma diferença entre a turma 2026 e as outras: a falta de entusiasmo pelo processo. Enquanto as turmas “de Rio das Pedras” cada vez mais se apropriavam do processo criativo, a turma 2026 apenas cumpria o que era pedido. Era a turma menos disposta a elaborar cenas, por exemplo. Não propunha caminhos, apenas seguia estritamente o exercício sugerido. Além disso, era a turma onde mais gente se refugiava no bordão “eu não tenho criatividade” como desculpa para não participar. Ainda assim,

seguimos tentando reunir o material criado em uma história que se passasse no *shopping*.

No caso das demais turmas, outros problemas se colocaram. Um deles se referia à forma de trabalhar com os diversos temas: (a) era preciso escolher e definir apenas um, já nesta etapa do trabalho, ou seria melhor deixá-los em aberto para que fossem incorporados às peças de forma mais orgânica? Outra questão dizia respeito aos grupos: (b) seria melhor trabalhar com toda a turma em um único texto ou dividir a turma em subgrupos, apostando em uma multiplicidade de cenas?

Este último impasse (b) apresentou uma resolução fácil: enquanto na aula presencial costumava ser mais produtivo dividir uma turma de quarenta estudantes em grupos menores, o ensino virtual já se mostrava suficientemente fragmentado, reunindo poucos estudantes que não se conheciam pessoalmente. Nessa realidade, o certo então seria juntar a turma, e não fragmentar ainda mais.

Já a primeira dúvida (a) gerou maior questionamento. Por qual razão fechar um tema e não deixar um conjunto de temas em aberto para que fossem explorados aos poucos? Normalmente, essa última opção seria mais promissora. Mas não numa primeira experiência com ensino virtual, com circunstâncias que fugiam ao meu controle. Eu precisava simplificar o processo, partindo de um tema definido, sem apostar em um tempo extra para explorar narrativas mais abertas. Por isso, pedi que cada turma escolhesse um dos temas para, a partir dele, criar uma história.

Defini “contar uma história” como objetivo mais amplo, pois ainda não sabia qual seria o formato possível – se a culminância já seria presencial, em um palco, ou ainda virtual, em uma plataforma audiovisual, por exemplo. Atermo-nos à estrutura tradicional das narrativas com suas lógicas organizadoras (apresentação, evento catalisador da ação, conflito, clímax, resolução) me pareceu uma forma mais segura de conduzir o processo criativo dos grupos.

Desse modo, para começar a criação propriamente dita, expus os temas trabalhados nas improvisações e abri, em cada turma, uma discussão para a escolha, que seria inteiramente deles. Os estudantes poderiam declarar seus temas preferidos, assim como ideias iniciais de história que estes temas lhe despertavam. A escolha de cada turma deveria ser por consenso, com todos do grupo concordando com a escolha.

Embora eu estivesse preparado para algum tipo de intervenção, em caso de impasse (como votação por maioria, por exemplo), não foi preciso: cada turma

encontrou seu consenso. A turma 2001 escolheu “O Rio das Pedras da infância”. Já a turma 2002 escolheu “Através das janelas”.

Durante o debate para a escolha, ficou claro que a visão de volta ao território da infância dos estudantes da 2001 apontava para uma história com muitos elementos de fantasia. A turma apresentava uma grande propensão a fugir do realismo naturalista, fazendo referências a contos de fadas e outros elementos de histórias infantis, demonstrando um certo saudosismo. Não apenas um saudosismo territorial, já comentado, relativo às mudanças provocadas pelo crescimento desordenado de Rio das Pedras, que suprimiu os espaços vazios das brincadeiras de criança. Também havia um saudosismo de um tempo em que era possível percorrer livremente aquele território, sem a realidade opressora de uma pandemia. Os estudantes se voltavam para as fantasias infantis, talvez porque sua realidade atual apresentava-se por demais ameaçadora.

Durante as conversas posteriores, a turma acabou chegando a um título: “Rio das Pedras das Maravilhas”, uma associação com a história de Alice. Então, eu, que até ali apenas tinha assistido aos debates sem maiores interferências, conduzi a sugestão de que a Alice da história passeasse pelo território pessoal, emocional e íntimo de cada um deles, que seria o tal “Rio das Pedras das Maravilhas”. Essa condução, esse apontar de caminhos, assim como outros feitos adiante, deu-se a partir de perguntas feitas aos estudantes, procurando mostrar um caminho mais interessante para o tema. Evitando dizer com todas as letras “vamos seguir por aqui”, eu fui colocando “pedrinhas” em forma de sugestões pontuais e perguntas para sinalizar o caminho.

Na turma 2002, por exemplo, o tema inicial também foi desenvolvido a partir de perguntas colocadas aos estudantes durante as conversas. Observei que o assunto que os atraía no tema das janelas podia ser mais aprofundado, já que o seu foco inicial de interesse parecia ser meramente anedótico – flagras de brigas verbais, cheias de palavrões, por motivos como traições que se tornam públicas e outros problemas de convivência. Propus então um exercício no qual eles tinham que criar diversas imagens que pudessem ser vistas pelas janelas. Quando o repertório de cenas cômicas, bizarras ou escatológicas se esgotou, começaram a surgir imagens mais poéticas e singelas: uma pessoa solitária pegando sol, outra cuidando de animais, um bebê sendo amamentado, gente se arrumando para

trabalhar ou chegando do trabalho, adolescentes estudando, famílias em torno da mesa.

Essa percepção de imagens e situações triviais superou o interesse da turma pelas cenas vexaminosas (“barracos”, como eles chamavam) e transformou o tema, que passou de “fococas através das janelas” para “a vida através da janela”. Nesse momento, sinalizei ainda outra possível mudança de foco, notando que, assim como nós vemos a janela dos outros, os outros também veem a nossa janela. Essa visão pareceu interessá-los ainda mais, e o tema passou de “a vida através da janela (do vizinho)” para “a vida através da minha janela”. De acordo com esse novo foco, a proposta para cada aluno passou a ser criar o que seria visto através de sua janela, e não na janela de vizinhos imaginários. Portanto, o tema das janelas passou de *rir do outro* (o deboche das cenas de “barraco”) para *observar o outro com empatia* (as pequenas cenas surgidas de uma observação mais genuína e demorada), até chegar no *falar de si* – a janela do aluno que se descortinava, afinal.

Da mesma forma, pedi aos estudantes da 2001 que esquecessem a paródia dos personagens da história original de Alice (Coelho, Gato, Rainha etc.) e criassem novos personagens, que refletissem algo que eles quisessem dizer sobre Rio das Pedras. Essa nova condução conservava o elemento de fantasia original ao mesmo tempo em que demandava do aluno uma visão crítica ou afetiva sobre o território, em que a simples escolha dos elementos dessa “terra das maravilhas” estabeleceria um ponto de vista específico sobre o território: o que ele havia sido na infância, e não era mais; o que ele não era, mas poderia vir a ser num mundo ideal.

Contudo, optei por preservar um ponto de aproximação com a história original, que começa com Alice em seu mundo normal, quando vê um coelho passando com um relógio e resolve segui-lo, entrando num buraco que vai sair no país das maravilhas. Pedi aos estudantes que criassem uma versão desse início para nossa história, tentando inserir novos elementos que tivessem ligação com o território.

Eles sugeriram uma série de substituições. Para começar, Alice seria adolescente, e não criança. As visões de Alice poderiam ser causadas por uso de drogas ou bebida, por isso, o lugar de onde ela partiria seria o Pistão, onde os adolescentes se reúnem à noite e há farto uso de substâncias. Por fim, o coelho seria um gato, devido ao grande número de gatos abandonados do local.

Acatando todas as mudanças, pedi que eles as transformassem coletivamente em um texto de abertura. Um dos estudantes, que criava *raps* e demonstrava mais interesse, encarregou-se de fazer o registro escrito, seguindo a sugestão de todos e com aprovação final deles:

“Rio das Pedras. 2021. Pistão. Sábado à noite. Alice está se divertindo com os seus amigos. De repente um estranho oferece uma bala. Ela aceita. Logo depois passa um gato perdido. Esse gato parece ter um relógio. Espantada com aquela visão, ela corre atrás do gato, deixando seus amigos para trás. O gato entra em um buraco, ela vai atrás. Bate com a cabeça, cai, e quando acorda não está mais no Rio das Pedras real, e sim no Rio das Pedras das Maravilhas”.

Assim, quando sai do buraco, Alice se depara com um país das maravilhas que reflete uma visão subjetiva do território de cada um. A estrutura da história seria então esse percurso por meio do qual cada aluno ficaria encarregado de apresentar seu próprio território das maravilhas a uma Alice-espectador. Do mesmo modo que a escolha do tema da turma 2001 levou a um determinado formato estético, no qual o ponto de vista da câmera leva o espectador a um passeio pelo Rio das Pedras das Maravilhas, na turma 2002, os primeiros exercícios em torno das janelas também desencadearam uma determinada forma estética, pois o próprio ambiente de aulas virtuais se assemelha a um prédio com “janelas”.

Visualizar esse paralelo entre as “janelas” da aula e as janelas de um prédio, exposto por mim, deixou os estudantes empolgados. Começaram a se referir à história como “um filme”, cujo cenário seria um prédio onde diversas histórias aconteciam nas janelas. Ao enxergar aquela história como um filme, os estudantes deixaram claro para mim que estávamos criando um produto audiovisual. Apesar da empolgação com o processo criativo, as janelas do nosso prédio, no entanto, continuavam fechadas, pois até aqui os estudantes não haviam se disponibilizado a ligar as câmeras. Houve, até ali, da minha parte, um respeito a esse tempo do outro, do aluno. Porém, a necessidade de nos mostrarmos uns aos outros se tornou imperativa, não apenas nesta turma como nas outras.

Como a escolha definitiva dos temas levou todo o segundo bimestre, ficou combinado então que, no bimestre seguinte, depois das férias, as janelas, ou seja, as câmeras, ficariam abertas.

3.3 Terceiro bimestre: levantamento das cenas

O retorno das férias inauguraria um período de trabalho mais objetivo, de levantamento de cenas. Os estudantes tinham se comprometido a elaborar um texto para a volta às aulas, que variava de acordo com as turmas e os temas:

- Turma 2001 – “Como seria o meu Rio das Pedras das Maravilhas?” “Maravilhas”, aqui, entendido não apenas como um sentido positivo, mas como um aspecto da experiência no território, uma experiência íntima e pessoal, a partir da qual seriam desenvolvidos os personagens que apresentariam a Alice o tal reino.
- Turma 2002 – Como é a janela da minha alma? O que seria mostrado quando as câmeras-janelas se abrissem?
- Turma 2026 – Um texto coloquial, como se estivessem falando pela rede social, ou com algum amigo virtual, sobre suas expectativas positivas para a inauguração do *shopping*.

Os estudantes assumiram a responsabilidade da criação textual durante o período de férias, mas não fui surpreendido quando, na volta às aulas, pouco menos de um mês depois, nenhum deles apareceu com os textos. A experiência prévia já tinha me feito perceber que, por mais que se encantem com o teatro, os estudantes estudam diversas outras matérias ao mesmo tempo, todas com provas, cobranças e deveres, além das distrações e demandas próprias da adolescência. Nas férias, geralmente se ausentam de qualquer referência da escola – entre elas, a disciplina de Artes. Para não ser pego de surpresa, tratei de me preparar para a volta às aulas, traçando o plano de trabalhar em sala o que deveria ter sido trazido pronto.

Na primeira aula de volta das férias, portanto, os estudantes tiveram um tempo para criar as atividades de forma individual. Depois, os textos produzidos seriam lidos e debatidos pela turma, a fim de que se pudesse extrair deles ideias para a criação de personagens. Com isso, surgiram:

Turma 2001 – (“Rio das Pedras das Maravilhas”):

- A menina do lixão – Habita uma região que é totalmente tomada pelo lixo, mas tem o poder de reciclar o lixo e transformá-lo em coisas boas e interessantes.
- O monstro dos bosques – Habita a região das florestas e dos bosques, que está perdendo o espaço para novas construções. Tem um aspecto monstruoso e tenta afastar humanos e suas construções dos bosques.
- A Menina do Futuro – Habita um futuro onde os problemas de trânsito, moradia e enchentes de Rio das Pedras foram resolvidos com carros voadores e casas flutuantes.
- O Rei – Governava com justiça um Rio das Pedras onde tanto a milícia quanto os políticos tinham sido afastados.
- A Rainha – O oposto do Rei, essa personagem fazia paralelo com a Rainha má de Alice e simbolizava a violência e a crueldade que também podem ser vistas no território.

Turma 2002 (“A vida através das janelas”):

- Uma menina que estuda compulsivamente pilhas de livros para passar na faculdade de medicina.
- Um menino que reza e beija uma imagem com foto da mãe antes de sair para trabalhar.
- Uma menina que cuida do seu gato.
- Um menino que fala no telefone com a mãe, que mora em outro estado e ele não vê desde o início da pandemia.
- Uma menina que não sai da cama, isolada e triste.
- Um menino que espalha contas (de luz, telefone etc.) pela cama, sem saber como pagar.

Turma 2026 (“Inauguração do *shopping*”):

- Menina que rouba o cartão do pai para gastar no *shopping* em roupas.
- Menina que marca com amigos no *shopping* porque não aguenta mais os conflitos familiares.
- Menina que vai ao *shopping* entregar currículos, procurando empregos.

- Menino que vê o pai nos finais de semana e pede que ele o leve ao parque do *shopping*.
- Menino se arrumando para ir ao *shopping* “pegar geral”, “passar o rodo”, ou seja, em busca das meninas.

Com o surgimento das primeiras ideias de personagens, foi marcado para a aula seguinte que cada um criasse uma pequena dramaturgia individual. Os estudantes da turma do “Rio das Pedras das Maravilhas” deveriam produzir um pequeno monólogo no qual seu personagem se apresentava à Alice, que seria a própria câmera. Já os estudantes da turma da “Vida Através das Janelas” deveriam produzir uma cena com ou sem texto em que os personagens fossem vistos através da janela. Por fim, os estudantes da turma da “Inauguração do *Shopping*” deveriam produzir uma pequena cena na qual seus personagens falariam das expectativas para a inauguração (emprego, diversão, compras etc.). A cena poderia ter o formato de uma *live* de rede social, com o personagem se dirigindo a seguidores diversos, ou ser um diálogo virtual ou por telefone com outro personagem que não vemos nem ouvimos.

Algumas cenas envolviam palavras, outras eram puramente imagem; algumas estavam inseridas em ações maiores e mais complexas, outras em ações muito curtas e simples. Procurei tranquilizá-los de que não havia uma forma certa ou errada de realizar a atividade. Pedi que deixassem a criatividade fluir sem julgamentos ou preocupações.

Na semana seguinte, portanto, os estudantes mostrariam suas cenas pela primeira vez. Ao fazer isso, revelariam seus rostos, também pela primeira vez.

Para mim, que interagia há um semestre com telas pretas ou com uma foto fixa, a revelação de seus rostos foi um momento de emoção, descoberta e deslumbramento mais forte do que as cenas em si. Sem dúvida mais belo e intenso do que se tivessem sido obrigados a se mostrar desde o início do ano. Foi um momento de descobrir os rostos das vozes que já conhecia tão bem. Muitas vezes, o rosto era totalmente diferente da foto usada no perfil, por exemplo. Em telas pretas, o rosto muitas vezes era totalmente diferente do imaginado para aquela voz. Em cada um deles, o jeito tímido de se expor pela primeira vez deixava claro a enorme confiança conquistada durante o processo.

A exceção a esse momento coube à turma 2026 (tema do *shopping*). Embora tivessem aceitado previamente o momento de abrir as câmeras para o exercício, na

hora da aula a turma continuou resistindo. Esse foi um momento em que ponderei que não cabia mais a espera do início do processo e que seria o caso de usar a autoridade de professor. Lembrei que o compromisso de ligar a câmera tinha sido firmado por eles, e que não havia, naquela altura, como prosseguir com elas desligadas.

Ainda assim, a resistência continuou enorme. Obrigados a ligar a câmera, cada um esperava sua vez, e quando ela chegava, insistiam novamente para permanecer com o dispositivo desligado. Quando finalmente obedeciam, agiam com a típica contrariedade e má vontade dos adolescentes, não criando nada e apenas executando o que lhes era “ordenado”. Ou ainda criavam formas de se esquivar da câmera ligada, deixando-a fora de foco, apagando a luz do cômodo onde estavam ou colocando-se fora do enquadramento e recusando-se a entrar no quadro. Poucas foram as exceções.

Esse foi um momento desgastante para o processo. Dali para a frente, a turma 2026 começou a apresentar uma resposta ainda menor em relação às outras duas. Além da resistência à câmera, a própria criação só acontecia no momento da aula e estritamente dentro dos parâmetros dados por mim, com estudantes blindados pelo bordão “não tenho criatividade e não sei fazer isso”.

Apesar dos contratemplos com a turma 2026, os primeiros ensaios com a câmera revelaram algo que não era óbvio nem era o foco do processo até aqui: todas as peças vinham sendo compostas por cenas monológicas. Os monólogos tinham nascido como um exercício, um desabrochar de dramaturgia, para eles. Eram suas primeiras tentativas de criação livre, que abraçava suas inseguranças e dificuldades com a palavra e a escrita, sem submetê-las a regras de redação. Como tais fragmentos dramáticos já apresentavam potência cênica, foi possível concentrar todo o processo nas cenas solo.

A construção da turma 2002 implicava janelas (da plataforma virtual) fechadas, que se abriam aleatoriamente revelando pequenos flagrantes da vida deles, como os que foram exemplificados anteriormente. Foi pedido que cada um “abrisse sua janela”, alternadamente, de forma espontânea, revelando sua cena. Eu instalava assim um jogo cênico que recuperava o primeiro jogo dado em sala de aula – a contagem.

Se naquele primeiro jogo os estudantes são desafiados a contar de um a vinte, alternadamente, sem ordem prévia e sem se atropelar, nesse novo jogo precisariam fazer o mesmo, agora com suas janelas. Assim, a partir de um início de

janelas fechadas, os estudantes iam espontaneamente abrindo suas janelas e realizando sua performance, para depois fechá-las novamente. Para isso, apesar das cenas serem solo, era preciso ver e escutar os outros através das cenas para não abrir janelas que atrapalhassem a narrativa em curso. Seria preciso escutar a “respiração” das janelas: inspira (abrem-se janelas), segura a respiração (breves narrativas), expira (fecham-se janelas).

A primeira rodada de cenas cumpria o papel de apresentar os personagens e seus cotidianos. Pedi então que criassem uma segunda rodada de cenas, onde algo diferente aconteceria com os personagens. Com isso, tivemos:

- A menina que estuda recebe a notícia de que passou na faculdade.
- O menino que falava com a mãe pelo telefone, prometendo visitá-la, liga novamente para ela, dizendo que não conseguiu se liberar do trabalho.
- O menino que espalhava contas pela cama recebe a notícia de que a namorada está grávida.
- A mãe da menina que ficava no quarto deitada com cortinas fechadas entra no quarto e abre as cortinas. Trava com a filha um diálogo que revela que a menina está deprimida devido à morte da irmã. Essa cena contou com a participação da mãe da aluna, que foi convidada por ela e topou participar do processo, rompendo a limitação monológica e inaugurando uma cena dialógica.
- A menina que cuidava de seu gato aparecia sem o gato, chorando, deduzindo-se que o gato tinha morrido.

A essa altura percebi que poderia preencher o espaço entre a primeira e segunda rodada de cenas com pequenos textos, ditos com as câmeras desligadas. Nesses textos, os estudantes descreveriam o que conseguiam ver pela janela do outro. Eram pequenos comentários descritivos da ação, mas que também revelavam um sentimento sobre o que viam. A seguir, seguem alguns exemplos de textos criados:

- Exemplo 1 – “Hoje eu vi a vizinha que mora ao lado da minha casa cuidando do gatinho dela, acho lindo a forma como ela cuida dele, a forma como ela dá

amor e está sempre ali independente de tudo. Acredito que os animais são realmente os melhores amigos que alguém pode ter na vida.”

- Exemplo 2 – “Olhei para a janela de uma menina que estava bastante focada com um caderno nas mãos. Parecia que ela estava estudando e se esforçando muito. Vejo que ela terá um futuro promissor pela frente”.
- Exemplo 3 – “Eu vejo pela minha janela um vizinho que trabalha muito. Todo dia eu vejo ele no telefone muito emocionado. Acho que ele liga para a família para matar a saudade. Ele não deve morar com a família porque se mudou para um lugar mais próximo do trabalho”

Os textos descritivos, portanto, passariam a preencher as lacunas entre a primeira e a segunda rodada de cenas, e também entre a segunda rodada e a rodada final, quando os estudantes concluem a trajetória de seus personagens.

Eu não estava preparado, porém, para o contratempo que se impôs ao processo a partir daquele mesmo ponto. Quando a estrutura do tema e da narrativa dos textos já estava delineada, com os estudantes tendo criado seus personagens e uma trajetória dramática, e as cenas começavam a se consolidar, tudo se interrompeu. Foi preciso voltar ao ensino presencial, de acordo com a Resolução Conjunta Seeduc-SES, número 1.569²⁰, ratificada pelo Diário Oficial, em 13 de agosto²¹.

Segundo o que foi estabelecido pela resolução da Seeduc, apenas professores com mais de 60 anos ou que fossem eles mesmos portadores de comorbidades poderiam esperar a segunda dose para voltar ao serviço. Apesar de não ser, eu mesmo, possuidor de comorbidades, minha companheira apresenta um preocupante quadro de hipertensão e asma, de modo que encaminhei à direção da escola os documentos médicos dela. Meu pedido era que pudesse voltar após o ciclo completo da segunda dose da vacina, situação que me deixava mais seguro. O

²⁰ Resolução Conjunta SEEDUC/SES Nº 1569 de 12/08/2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418873>. Acesso em: 14 mar. 2022.

²¹ Disponível em: http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VFVWVv0xSnFhRVZSYWxWMFVWVv0kZOVkY1TURCT2VsSkZURlJuZVZGVVdYUINWRTVFVZSWk0wMUZWWHB OYWxrd1RWUlpNRTU2U1hkT2VrVXIUbmM5UFE9PQ. Acesso em: 13 mar. 2022.

que me assustava era a possibilidade de ser contaminado não apenas no trabalho, mas nos transportes coletivos que necessariamente teria que usar. Uma vez contaminado, poderia transmitir o vírus à minha companheira, que apresentava um quadro mais delicado de saúde. Foram dias de apreensão, enquanto aguardava o posicionamento da escola sobre meu caso. Continuei no ensino remoto, mas poderia ser chamado a voltar ao ensino presencial a qualquer momento.

No entanto, à medida que os professores iam sendo vacinados, muitos estudantes do ensino virtual tinham escolhido voltar para a escola, abandonando o processo virtual. Minhas turmas, que juntavam dez estudantes em média, passaram a reunir cinco ou menos. Contudo, mesmo com a saída de estudantes, era possível continuar o processo. Embora as escolhas dos temas tenham sido coletivas, a criação individual era uma dimensão importante e inevitável do processo, já que os estudantes não podiam se encontrar presencialmente e os ensaios entre eles fora do horário esbarravam em diversas limitações, fosse de disponibilidade, de acesso à internet ou outros impedimentos. Assim, o processo de criação apontava para a criação de cenas solo, monológicas, que se uniam e gravitavam de alguma forma em torno do tema e não eram afetadas pela supressão de eventuais estudantes que abandonavam o processo para voltar ao ensino presencial.

Mas logo as aulas presenciais seriam novamente interrompidas, pois o Rio de Janeiro entrou em bandeira vermelha.²² As aulas foram retomadas em 16 de agosto, com horário reduzido pela metade e um rodízio de estudantes, para que as turmas operassem com apenas 40% de suas capacidades, seguindo as disposições da mesma Resolução 1.569 da Seeduc.

Nesse momento, saiu também a resposta da escola ao meu pedido de retornar apenas depois da segunda dose da vacina. Infelizmente, foi uma resposta negativa: a direção não conseguiu encontrar brechas para situações como a minha, onde a comorbidade de risco pertencia a outra pessoa que morava na mesma casa. Como eu não tinha 60 anos e não apresentava um quadro próprio de comorbidade, deveria retornar imediatamente.

²² MAPA de Risco Covid-19: indicadores epidemiológicos estão em queda, mas com tendência de alta em algumas regiões do estado do Rio de Janeiro. **Secretaria de Saúde-RJ**, 20 ago. 2021. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/noticias/2021/08/mapa-de-risco-covid-19-indicadores-epidemiologicos-estao-em-queda-mas-com-tendencia-de-alta-em-algumas-regioes-do-estado-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Minha segunda dose estava marcada para dia 19 de agosto, portanto, eu estaria com o ciclo de vacinação completo no dia 3 de setembro. Colocando a preocupação com a saúde da família à frente das obrigações do trabalho impostas pela lei, decidi desobedecer a ordem de voltar ao ensino presencial, explicando à direção os motivos pelos quais permaneceria no ensino remoto por mais duas semanas, arcando com as consequências como faltas e descontos. A direção foi compreensiva, mas explicou que, em caso de fiscalização de instâncias superiores da Secretaria de Educação, não poderia abonar minhas faltas. Permaneci firme na minha decisão e deixei a direção livre para lançar as faltas, ainda que eu permanecesse realizando atividades no ensino remoto. Ao fim das duas semanas, voltei finalmente ao ensino presencial, sem que tenha recebido qualquer falta pela desobediência frontal à portaria da Seeduc.

A volta ao ensino presencial era, em todos os aspectos, uma incógnita, pois os estudantes seriam diferentes daqueles estudantes da turma virtual, que, tendo a possibilidade de optar por esse modo de ensino, continuariam na plataforma. Com os estudantes presenciais, teria que começar tudo do zero. Ao mesmo tempo, as turmas virtuais não teriam mais o horário da aula, pois eu estaria na escola.

Perguntei aos estudantes virtuais como estava a relação deles com os professores que tinham voltado ao presencial. Eles responderam que pararam de ter aulas com os professores: estes agora apenas enviavam exercícios por escrito. Estavam se sentindo abandonados e inseguros nas matérias. Ou seja, ao exigir a volta dos professores ao presencial mas deixar aos estudantes a opção de permanecer no virtual, o Estado colocava um dilema na consciência de cada professor: trabalhar dobrado, dando aulas nas duas frentes, ou simplesmente abandonar os estudantes virtuais à própria sorte, enviando-lhes exercícios, mas sem um acompanhamento mais direto.

Resolvi que não poderia abandonar o processo tão duramente consolidado até ali. Adiantei sua conclusão para o final do terceiro bimestre. Isso significava que, ao longo do mês de setembro, eu trabalharia dobrado, dando aulas presenciais e combinando outro horário com as turmas virtuais para os encontros. Eu teria, portanto, apenas um mês para a culminância. Mas para esse último mês, não era apenas eu que teria que trabalhar em duas frentes (presencial e virtual): as turmas envolvidas no processo teriam que aceitar encontros fora do horário de aulas.

Ao longo de dez anos, minha experiência como educador mostrou que, por mais que turmas demonstrem empolgação e empenho na construção de peças, sua adesão aos projetos é circunstancial, não podendo ser comparada a trabalhos executados em um ambiente de profissionalismo. Aspectos comuns em trabalhos com turmas escolares envolvem, por exemplo, a inoperância do último bimestre do ano, quando os estudantes já passaram na disciplina e relaxam as obrigações, ou estão “pendurados” em outras para as quais dão prioridade máxima, deixando as peças de lado.

Outro movimento muito difícil era fazer com que encontrassem horários extras comuns a todos para os ensaios. Estudantes têm vidas bem diferentes, alguns trabalham, outros tem que cuidar de irmãos, existindo diversos problemas que dificultam encontros fora do horário das aulas. Porém, como as turmas virtuais tinham um número de pessoas muito reduzido em relação às turmas presenciais, foi possível marcar com as turmas 2001 e 2002 horários de ensaio à tarde.

Apenas na turma 2026 não foi possível encontrar outros horários em comum, e a turma preferiu encerrar o processo, com apenas uma aluna votando pela continuidade.

A escolha da turma 2026 por encerrar o processo não chegou a ser uma surpresa, já que, em comparação com as outras, era bem claro que o enxergavam meramente como uma obrigação a cumprir para ganhar nota. Foi a turma mais resistente em ligar as câmeras, e o processo andava mais devagar. Os estudantes raramente faziam sua parte, ao contrário: escondidos, mudos, com as câmeras desligadas, a turma jamais se interessou pelo processo de criação, deixando-o na mão do professor o máximo que podiam.

Cabe pontuar que a turma que menos se identificou com o processo de criação era também a turma em que a questão do “território” – o tema que serviu como nosso ponto de partida – não encontrava unicidade, sendo formada por pessoas mais heterogêneas, vindas de territórios muito diferentes. Embora essa questão objetivamente não tenha impedido que encontrassem um tema e iniciassem um processo de criação dramatúrgica, jamais houve na turma um sentimento de identidade grupal em relação ao trabalho.

Voltando à descrição dos processos criativos, já marcados os horários paralelos de encontro para o último mês, esperei pelos ensaios com um misto de apreensão e ansiedade, sem saber se o grau de adesão ao projeto seguiria o

mesmo. Nossos primeiros encontros confirmaram minhas suspeitas e foram bem desanimadores. A média caiu de 5 para 2 pessoas na turma 2002, e ninguém apareceu nos encontros da turma 2001. Sem deixar transparecer desânimo, conduzi o ensaio que foi possível com os dois estudantes da turma 2002, que continuaram se empenhando e criando. Contudo, eu já não tinha nenhuma certeza de que seria possível concluir os processos.

Por sua vez, o processo presencial de aulas se revelou inteiramente inútil sob todos os aspectos. Era impossível aproveitar qualquer coisa do processo desenvolvido durante o ano, pois eram estudantes inteiramente novos. Impossível também começar um novo processo de criação, tendo apenas um bimestre pela frente até o fim do ano. Nesse prazo, a única atividade possível seriam os jogos de introdução. Mas mesmo esses jogos se revelavam de aplicação difícil e complicada. A obrigação do uso da máscara e do distanciamento tornava difícil entender o que professor e estudantes diziam. O auditório tinha sido desapropriado para ser usado como lugar de quarentena para materiais. E, finalmente, as turmas presenciais eram divididas em dois grupos, que se revezavam semanalmente. Portanto, cada aluno que tivesse aula de Artes só voltaria a cursar a disciplina depois de quinze dias.

Mais uma vez, a realidade invertia posicionamentos prévios sobre o ensino nos tempos de pandemia: o ensino presencial se mostrava muito mais limitador para a atividade teatral do que o ensino virtual. E como os caminhos do ensino público são irregulares e imprevisíveis, após duas semanas de aulas presenciais, conversando com a diretora sobre a perda do processo que vinha sendo conduzido de forma virtual e a impossibilidade de qualquer processo criativo àquela altura do ano no ensino físico, consegui inesperadamente autorização para voltar ao ensino virtual e finalizar os processos.

Contudo, embora a possibilidade de retomar o trabalho virtual desenvolvido com as turmas fosse empolgante, tudo nesse processo de retomada ainda era cercado de incertezas. Com a turma 2002 (tema das janelas), que conseguiu manter os encontros mesmo irregularmente, sabia que seria possível continuar o trabalho. Mas com as outras, que haviam sido dispensadas, não era possível saber de antemão se voltariam à disciplina dos encontros.

O aviso da volta ao ensino virtual, que ingenuamente publiquei na plataforma oficial das turmas, também provocou ciúmes, rivalidades e pedidos de explicação, a mim e à direção, por parte de colegas ressentidos por não terem tido a mesma

“facilidade”. Da minha parte, expliquei que não era um favor da direção, nem algo que foi pedido por mim. Mas que minha disciplina tinha particularidades diferentes de disciplinas como Matemática, e que havia a condução de um processo que estava sendo perdido. A explicação pareceu convencer os que me questionavam, mas, por precaução, passei a não publicar mais avisos na plataforma oficial, comunicando-me diretamente com os estudantes através de grupos de WhatsApp.

A volta ao horário oficial das aulas virtuais fez com que a turma 2002 – a única com a qual eu tinha conseguido trabalhar durante o período dos horários extras, mesmo com baixas de frequência – recuperasse sua frequência total de cinco pessoas, que levaram a criação até sua culminância. Com isso, a peça desta turma se mostrou a mais completa e com mais estudantes. Cada um dos estudantes já tinha desenvolvido a cena 1 (apresentação) e a cena 2 (desenvolvimento) de seus personagens, bem como os monólogos entre essas cenas. Faltava apenas a criação da última cena de cada personagem, a conclusão, que finalizaria o pequeno ciclo de histórias individuais. As cenas criadas por eles ficaram da seguinte forma:

- A menina que ficava no quarto deitada com cortinas fechadas (cena 1) recebe a mãe, que abre as cortinas. As personagens travam um diálogo que revela que a menina está deprimida devido à morte da irmã (cena 2). Aparecem, por fim, mãe e filha sorrindo, vendo TV e se divertindo, como se o luto tivesse sido enfim superado (cena 3).
- A menina que cuidava de seu gato (cena 1), depois aparecia sem o gato, chorando, deduzindo-se que o gato tinha morrido (cena 2), e por fim aparecia de malas feitas, deixando a casa onde tinha vivido (cena 3).
- A menina que estuda (cena 1) recebe a notícia de que passou na faculdade (cena 2) e reaparece vestindo um jaleco de medicina, apressada e atrasada para a aula (cena 3).
- O menino que espalhava contas pela cama (cena 1) recebe com desespero a notícia de que a namorada está grávida (cena 2) e, por fim, mostra-se transformado e feliz: deita o bebê na cama e lhe dá um beijo de boa noite (cena 3).

- O menino que falava com a mãe pelo telefone, prometendo visitá-la em seu aniversário (cena 1), liga novamente para ela, dizendo que foi promovido, que iria ganhar mais, mas também trabalhar mais, e não conseguiria se liberar do trabalho para passar o aniversário com ela (cena 2). Ao fim, ele reaparece doente em cima de uma cama: adoeceu de tanto trabalhar e foi despedido sem dinheiro para tratar a doença (cena 3).

Cada cena era feita com o aluno ligando sua câmera-janela para o desempenho da cena solo e desligando-a em seguida, sem ordem preestabelecida, seguindo a dinâmica de escuta do jogo da contagem. Entre a primeira e a segunda rodada de cenas, surgiam os monólogos em que cada um, com a câmera desligada, comentava o que tinha visto na janela de algum dos “vizinhos”.

Ocorreu-me, então, como fechamento, a ideia de fazer uma última rodada de depoimentos, depois da terceira cena. Mas dessa vez, em vez de comentar o que viam no vizinho, os estudantes, com suas câmeras abertas, comentariam o que se passava em suas próprias janelas, começando com a frase “eu abri minha janela e...”.

O resultado desses depoimentos finais foi muito rico, com cada aluno revelando em seu depoimento muito de sua visão pessoal de mundo, mesmo por trás da ficção da vida dos personagens criados. Embora tenham passado por um processo de pré-escrita pelos estudantes, que definiram a abordagem temática do fechamento que queriam dar aos personagens, os textos foram, na hora da apresentação (assim como os monólogos anteriores), mais improvisados do que decorados. Esta é a transcrição dos monólogos finais, realizados com a câmera aberta:

– “Eu abri minha janela e quis mostrar uma história de superação. Eu perdi uma irmã, infelizmente, num acidente. Uma pessoa muito querida para mim. Uma pessoa que me ensinou bastante, minha irmã mais velha, por quem eu tinha um carinho muito grande. Então perder ela foi com certeza uma das maiores dores que eu já senti na minha vida. E isso me deixou deprimida, me deixou triste, chateada, porque eu não conseguia ficar dentro de casa sem lembrar dela. Dormir no mesmo quarto que ela dormia eu não conseguia. Aí eu

e minha mãe a gente decidiu se mudar, ir prum lugar novo, até porque também não estava fazendo bem para ela. E eu senti que depois que a gente veio para cá ela melhorou bastante, depois que comecei a conversar mais com ela, ser mais amiga dela. Eu comecei a superar isso junto com ela. É claro que a gente nunca vai esquecer ela, vai ser sempre minha irmã mais velha, minha irmãzona, a pessoa que eu mais amei na vida. Mas acho que se ela tivesse olhando para a gente agora, ela não gostaria de ver a gente triste, ver a gente mal. Então a gente fez isso por nós e principalmente por ela.”

– “Eu abri a minha janela e era feliz com meu gato. Na verdade, ele era tudo pra mim, ele significava meu universo. Eu sempre fui uma pessoa muito sozinha, nunca fui muito de interagir socialmente com as pessoas, mas com ele eu me sentia a melhor pessoa do mundo, melhor dona do mundo, não sei. Mas infelizmente ele acabou tendo uma doença e... eu achei que ele ia melhorar, eu tinha esperança que ele ia melhorar, mas ele acabou falecendo. Isso me deixou muito mal. É como se eu tivesse perdido uma parte de mim. E eu não aguentava ficar na minha casa, eu achava que tudo tinha uma lembrança dele, até mesmo nos pequenos detalhes, mesmo jogando tudo que era dele fora, a casa ainda me trazia muitas lembranças. E eu preferi viajar, tentar espairer, tentar entender o mundo. Sem ele. Tentar superar essa dor que eu sinto no meu peito.”

– “Eu abri minha janela e vi que tudo que eu sonhava quando era criança está se realizando. Aos poucos, eu estou realizando esse sonho, que é ser médica. Eu sei que é muito difícil, é cansativo estudar... Mas eu tô dando o meu melhor para realizar esse sonho.”

– “Eu abri minha janela e... um dia desses eu parei para analisar e chega a ser até irônico o estado de aflição que eu fiquei quando eu descobri que ia ser pai. Pois aquilo dali arrasou a minha vida. Quando eu descobri, eu achei que tinha ficado mais no fundo do poço ainda. Mas aquilo foi o que me fez erguer. Antes, no início da pandemia, eu perdi minha mãe por Covid. E isso foi uma coisa que me abalou muito. Me abalou muito mesmo. Mas eu consegui me reerguer,

consegui um trabalho fixo. E agora eu tenho uma pessoa para seguir os caminhos que minha mãe me ensinou. E eu vou seguir esse caminho por ele.”

– “Eu abri minha janela e... a minha ganância acabou comigo. Eu perdi o aniversário da minha mãe por dinheiro. Eu perdi a minha saúde por dinheiro. E agora é tarde demais”.

Estabeleceu-se, portanto, uma peça completa escrita em colaboração com a turma. A partir do tema geral “Território”, proposto por mim, os estudantes escolheram uma abordagem específica: a vida através das janelas. Por meio de debates e exercícios, o grupo (partindo de sugestão do professor com a concordância da turma) definiu o olhar do que seria mostrado nas janelas. A princípio, seriam cenas mais cômicas, de confusões ou fofocas, até que se decidiu mostrar cenas mais intimistas.

O papel do professor-dramaturgo foi o de estabelecer a estrutura dramática:

- primeira rodada de cenas-solo onde o personagem era apresentado;
- monólogos em câmera fechada onde cada um falava do que via na janela do outro;
- segunda rodada de cenas-solo com um desenvolvimento da história do personagem em relação à primeira cena;
- mais monólogos em câmera fechada no mesmo tom;
- rodada final de cenas-solo com a conclusão de cada trajetória;
- monólogos finais, feitos com câmera aberta, onde cada personagem falava de si mesmo.

A estrutura final da peça se assemelha ao estilo de Impro Long Form conhecido como Harold, dividido em 3 *sets* de cenas para cada personagem, que eu tinha trabalhado em alguns espetáculos com o Teatro do Nada. Dentro dessa estrutura criada pelo professor-dramaturgo, coube aos estudantes-atores-dramaturgos a criação livre de seus personagens (o que se via na janela) e da trajetória deles (apresentação, desenvolvimento e conclusão), bem como a elaboração textual dos monólogos. Em geral, os monólogos foram pré-escritos,

mas não decorados, cabendo, na hora da cena, uma carga de improvisação sobre os conteúdos pré-definidos.

Cabem ainda alguns apontamentos possíveis a partir das histórias criadas pelos estudantes:

- Das cinco histórias, quatro falam sobre traumas e perdas. A morte aparece em três delas (morte da irmã, morte do gato, morte da mãe), e a outra termina com o personagem doente, como se estivesse morrendo. Nominalmente, o Covid-19 aparece como responsável por uma dessas mortes. Sem dúvida, o tema aparece como um reflexo do momento terrível causado pela pandemia, pelo isolamento e pelo elevadíssimo número de mortes.
- Destas quatro histórias, três terminam em superação. Nestas três cenas, o desejo de mudança física do território aparece em duas, como se o território fosse foco de lembranças associadas à morte e depressão.
- Apenas uma história – a da menina que quer estudar medicina – fala de um sonho a ser perseguido e não contém nenhuma carga de melancolia ou tristeza.

Portanto, ao abrir a janela de criação, eu me deparei com esses jovens que atravessam um período difícil, carregando tristezas e perdas, que não são necessariamente as mesmas dos personagens que criaram, mas estão ali. São jovens cuja relação com o território é marcada pelo desejo de ir embora. Jovens cuja dor dos traumas parece estar mais presente do que o sonho – dor que ocupa o lugar de projetos de futuro profissional que, geralmente, acompanham o fim da adolescência. Entretanto, os finais criados por eles para suas histórias mostram que não perderam a esperança de superação.

Quanto às outras turmas, o resultado foi desigual. A turma 2001, infelizmente, não voltou para a rotina das aulas virtuais, assim como não tinha se organizado para cumprir os horários extraoficiais combinados. A cada encontro, compareciam uma ou duas pessoas, que não eram sempre as mesmas, dificultando qualquer regularidade que permitisse o desenvolvimento de algum trabalho. Cansado, acabei com o processo.

Após essa atitude radical, no entanto, fui procurado por um pequeno grupo de seis estudantes que se comprometeram a continuar o processo até a culminância. Retomamos então o processo, com seis personagens: a narradora das cenas de início e fim, referentes ao Rio das Pedras real; a guia que apresentava o Rio das Pedras das Maravilhas; a menina do lixão; a menina do futuro; o rei justo; a rainha má. Cada um apresentava seu mundo e fazia um apelo à Alice para que ajudasse a tornar o Rio das Pedras real igual ao Rio das Pedras das Maravilhas. Assim, a menina do lixão pedia que Alice prestasse atenção à reciclagem; a menina do futuro, que ela levasse para o presente a solução dos problemas de trânsito e moradia; e o rei justo, que ela ajudasse a acabar com as injustiças. A exceção ficava por conta da rainha má, que condicionava a volta de Alice a uma pedra preciosa que devia ser achada. Por sugestão da aluna, essa pedra seria o próprio coração de Alice, onde ela encontraria todas as soluções.

Novamente, minha posição como professor-dramaturgo foi estabelecer uma estrutura dramática – o percurso de uma Alice simbolizada pela câmera subjetiva, que passeava por diversos personagens que simbolizavam, cada um, um mundo – criada a partir das escolhas temáticas definidas pela turma. Mais uma vez, coube aos estudantes-dramaturgos-atores a criação livre de cada personagem em todos os aspectos, do texto ao visual, passando pelo símbolo que cada um carregava (reciclagem, justiça, futuro, ameaça etc.).

Porém, as muitas idas e vindas do processo com a turma cobraram seu preço. Quando fui procurado pelo grupo que se comprometeram a levar o processo até o fim, restavam apenas dois encontros para a culminância, e tudo precisou ser resolvido apressadamente. A peça inteira, gravada, durou cinco minutos. Os personagens foram desenvolvidos em pinceladas muito básicas, sem aprofundamentos, e mesmo seus temas não ficaram claros em todos os casos. O uso de figurinos e caracterizações não realistas foi explorado de forma desigual, pois alguns estudantes investiram mais no visual e outros não, sem que tenha havido tempo para uma harmonização. Para completar, no dia da gravação, a aluna que fazia a narração inicial e final faltou. Sem outro remédio, a narração teve que ser feita por mim.

Nessa turma, porém, mesmo com certa frustração pela culminância, foi possível pinçar o exemplo mais relevante da importância que o processo teatral pode ter na vida extracurricular desses jovens. Uma das alunas relatou que, estando

em uma entrevista de emprego, lembrou-se do jogo da contagem, que trabalhava, principalmente, nossa capacidade de escuta. O aprendizado do jogo lhe permitiu, em seu próprio relato, respirar, acalmar a ansiedade e escutar o que lhe diziam com atenção plena, sem ficar pensando no que ia responder durante a fala do empregador. O método, ainda segundo ela, possibilitou que se saísse bem na entrevista, respondendo com segurança e tranquilidade; para ela, isso só foi possível pela prática de escuta desenvolvida na aula de teatro.

O acontecimento ganha para mim uma aura de extrema importância, pois mostra que o ensino do teatro não serve apenas a quem procura ser ator, que é a imagem estereotipada que o estudante, em geral, tem da aula. Tampouco serve só para o aperfeiçoamento de uma consciência crítica e social – alvo mirado por autores como Boal –, mas também serve para resolver problemas específicos da vida do estudante, que não nos cabe, como professores, julgar como menos importantes.

Keith Johnstone (1999, p.XI) relata que convenceu um aluno que questionava a razão de ter que aprender algo que “não serviria pra nada”, respondendo que a aula de teatro era sobre relacionamentos, e seria importante para que ele aprendesse a se aproximar das meninas. O objetivo e o uso do aprendizado do teatro na sala de aula cabem ao próprio aluno e, geralmente, estão relacionados com fatores e problemas concretos da sua vida, os quais não temos o direito de julgar com um olhar superior simplesmente porque não cabem em nossas expectativas e idealizações de professores.

Já para a turma 2026 (“Inauguração do *shopping*”), houve uma mudança do meu paradigma enquanto professor, que me permitiu repensar e continuar. A turma, que já havia decidido interromper o processo, não voltou para a retomada virtual, com exceção da única aluna que tinha votado pela continuidade. Se na hora da votação me pareceu impossível continuar com apenas uma aluna, nesta retomada percebi que não só era possível como seria injusto com ela não continuar. A ideia de um mosaico de pessoas que iriam à inauguração do *shopping*, abordando várias expectativas e problemas, foi reduzida a apenas uma história, que foi trabalhada pela aluna em questão. Tal história abordava os temas do desejo de consumo e as relações familiares.

Em sua primeira cena, a menina falava para uma *live* de seu perfil do Instagram, dizendo que iria ao *shopping* gastar nas melhores lojas de roupa e

mostraria tudo em seu perfil. O modelo desse comportamento eram as dezenas de blogueiras que aparecem na internet cercadas de produtos caros e cujas compras são em si o conteúdo que criam. Esses modelos de consumo provocam desejos frustrados em uma enorme parcela da população que não tem condições de seguir os mesmos padrões, como a personagem criada pela menina, que rouba o cartão do pai para consumir e posar de blogueira em suas redes sociais.

Na segunda cena, já na loja, assistimos a menina escolhendo roupas e, na hora de passar o cartão, o limite excede o que o pai tinha disponível. O choque de realidade vem em doses de humilhação. Embora sem nenhuma experiência prévia, a aluna produziu um viés cômico para a cena, demonstrando uma autêntica vocação para o teatro.

Na cena final, a personagem liga para o pai confessando o que fez. Tem início um diálogo do qual só ouvimos suas falas, que mostram os problemas de relacionamento e distanciamento entre pais muito ocupados e imersos em seu mundo de adultos, que ignoram os anseios e as angústias de seus filhos adolescentes.

Perto da culminância, porém, fui mais uma vez procurado por dois estudantes que tinham participado do início do processo e chegado a criar seus personagens e suas primeiras cenas, mas por motivos diversos estavam afastados, não tendo participado nem mesmo da votação pela não continuidade. Desse modo, foram incorporadas, em cima da hora, mais duas narrativas.

Em uma delas, um menino que não mora mais com o pai marca para ir à inauguração do *shopping* com ele. Em sua segunda cena, ele fala ao telefone com um amigo, queixando-se do furo do pai. Na cena final, ele atende o pai no telefone, mas já tinha ido embora do *shopping*, cansado de esperar. Segue-se uma discussão onde só ouvimos o garoto, que se queixa do abandono constante. A cena era promissora, pessoal, pungente e remetia à cena final da menina consumista, mostrando pais distantes e alienados das dores e dos problemas dos filhos.

A outra narrativa era de uma menina que avisava à mãe que estava levando seu currículo para o *shopping*, respondendo a um anúncio de emprego. Na segunda cena, ela ligava novamente para a mãe, desesperada: tinha sido assaltada, e a pasta com seus documentos e currículo havia sido levada. A terceira cena mostrava mais uma ligação para a mãe, contando um final feliz: entre os assaltados, estava também a entrevistadora do emprego. Passando pela mesma experiência

traumática, as duas se aproximaram e a menina acabou conseguindo o emprego. Essa narrativa acabou sendo a única das três a terminar em uma chave positiva. Desse modo, manteve-se na turma 2026, assim como na turma 2002, o mesmo padrão de uma maioria de cenas que abordavam sentimentos de crise e tristeza.

Os três projetos de criação cênica e dramatúrgica partiram do mesmo tema e foram executados em condições adversas similares, provocadas pela pandemia do Coronavírus. Resultaram, porém, em produtos em grande medida diferentes, embora com traços correspondentes, como a característica monológica e o uso da ferramenta audiovisual, como já foi dito.

Como análise final, um fato só percebido após a culminância e a gravação das peças, aproximou novamente as três turmas. Trata-se do pavor da plateia, expresso na recusa absoluta a que o vídeo com as peças fosse mostrado na escola ou disponibilizado em plataformas como o Youtube. Muitos estudantes confessaram, inclusive, não terem assistido ao vídeo, com medo de se confrontar com a própria imagem. Em aulas presenciais, essa recusa inicial a se deixarem ser vistos – que aconteceu em todas as turmas para as quais dei aula nesses dez anos, sem exceção – podia ser gradativamente trabalhada ao longo do ano, pois a própria turma experimentava em sala as duas posições, palco e plateia. Além disso, eu costumava fazer mostras de cena bimestrais, e não apenas no fim do ano, dando ao aluno diversas chances de enfrentar esse medo. Na aula virtual, isso não aconteceu, proporcionando uma falsa impressão de que não havia ninguém olhando, evitando que um dos aspectos fundamentais do teatro – a relação com uma plateia – fosse trabalhado. Essa limitação, percebida tardiamente, mostrou-se a maior das incompletudes verificadas durante o processo.

Ao longo dos últimos capítulos, procurei tecer um relato memorial de meu percurso em busca de uma identidade como professor, o qual expõe a estruturação e aplicação de uma metodologia para o ensino do teatro na disciplina “Artes”, na grade curricular do ensino médio, visando uma culminância com apresentação de peça cuja dramaturgia tenha sido desenvolvida de forma colaborativa em sala de aula.

Tal metodologia abrange cinco etapas ou fases. A **fase 1** corresponde à apresentação, e seu objetivo é apresentar o teatro a estudantes que, em geral, nunca fizeram, não escolheram fazer e nutrem pela matéria um enorme preconceito gerado pelo desconhecimento. Nessa fase, a performance do professor adquire uma

importância maior do que o conteúdo e carrega a responsabilidade de despertar o interesse da turma pela matéria.

A **fase 2** é inspirada no período inicial de aquecimento proposto por Spolin (1998), no período de acolhimento registrado por Werneck (2015) e nos jogos iniciais sem eixo temático sugeridos por Martins (2004). É uma etapa composta de diversos jogos introdutórios, que começam com enfoque puramente físico e, aos poucos, vão adquirindo uma carga lúdica, envolvendo interpretação. O objetivo é integrar a turma e ao mesmo tempo familiarizá-la com fundamentos teatrais.

A **fase 3** é a da escolha do tema, feita pelos estudantes a partir de assuntos do seu universo. A **fase 4** trata da montagem do espetáculo a partir do tema, envolvendo a criação dramatúrgica dos estudantes e o levantamento das cenas, com ajuda do professor. A **fase 5** é a da culminância e a apresentação da peça, coroando os esforços da turma e o percurso do projeto.

Minha metodologia não se apresenta como exata, infalível, nem mesmo terminada. Ao contrário, foi a partir de tentativas e erros que fui tateando seu traçado, perdendo e reencontrando seu rastro. Ela resulta, portanto, da experiência empírica construída solitariamente ao longo de dez anos de ensino no CAIC, somada ao aprendizado teórico desenvolvido durante o mestrado e à aplicação parcial deste aprendizado no processo virtual descrito no presente capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS ou é possível realizar um processo colaborativo em sala de aula?

Durante o século XX, na esteira do redimensionamento do *status* do texto teatral, que deixa de ser considerado elemento fundante da cena para se tornar apenas um entre tantos outros elementos significantes reunidos numa encenação (RYNGAERT, 1998), o encenador deixa também de ser o único responsável pelo conceito da obra. Conjugando as diversas participações criativas em uma dinâmica horizontal, o espetáculo passa a ser concebido e realizado a partir de uma perspectiva coletivizante. Nesse contexto, a dramaturgia também passa a ser construída ao longo do processo de criação da peça; quando há um texto preexistente, ele é um ponto de partida, e não de chegada, tendo como procedimento-base as improvisações dos atores e as contribuições de todo o coletivo artístico.

Surgiram, assim, novos modos de criação cênica, entre os quais aqueles batizados pelos termos de “criação coletiva” e “processo colaborativo”. O primeiro surge nos anos 1970; já o segundo nos anos 1990, ambos referindo-se a processos que articulam uma intensa participação criativa dos atores (WERNECK, 2015).

Segundo Araújo (2002), a expressão “processo colaborativo” começou a ser usada de maneira informal, sem o caráter de manifesto ou bandeira, nos anos 1990, em São Paulo. Isso se deu em um contexto de reação ou retomada do teatro de grupo depois de um período de hegemonia dos encenadores, que concedia ao diretor poderes totais sobre o espetáculo, o que atingiu seu ápice na década de 1980. O termo significaria então o restabelecimento do discurso coletivo em contraponto ao teatro dos encenadores, reconfigurando as funções artísticas no processo de criação ao atribuir a elas certa independência e equidade participativa.

A tarefa de definição e distinção entre criação coletiva e processo colaborativo, no entanto, é considerada problemática, principalmente quando esses termos são aplicados ao campo da educação. Grosso modo, na criação coletiva, parte-se do princípio da inespecificidade de papéis assumidos pelos diferentes membros de um grupo ou companhia em processo de montagem. Isto é, todos assumem as diferentes funções criativas, sem que haja entre elas qualquer hierarquia. Segundo Abreu (2004), o processo colaborativo estaria em linha direta

com a criação coletiva, embora conserve a especificidade das diferentes funções artísticas articuladas em uma montagem, como as de atuação, direção, e dramaturgia. Contudo, apesar das diferentes funções serem preservadas, elas mantem entre si uma interdependência, já que todo o processo se desenvolve a partir da premissa de uma cooperação entre elas, como diria Araújo (2002). Este último autor define o processo colaborativo como uma metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, tem igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos.

Outra distinção entre os dois modos produtivos é que, na criação coletiva, expressa-se a identidade artística coletiva de um grupo que é anterior ao projeto, como o Living Theatre, nos anos 1960, ou o Asdrúbal Trouxe o Trombone, nos 1970, por exemplo. Enquanto isso, no processo colaborativo, prevalece um projeto pessoal, geralmente do diretor, que reúne a partir da ideia inicial uma equipe para a criação do espetáculo (ARAÚJO, 2002).

Todas essas definições, no entanto, têm algo em comum: foram formuladas para definir a atividade de grupos profissionais e não se referem a experiências pedagógicas. Permanece, portanto, a questão acerca da pertinência e da possibilidade de se transportar esses termos para o contexto de ensino. Como a criação coletiva estaria associada necessariamente ao trabalho continuado de grupos e companhias, dedico-me aqui a discutir os limites de se transportar o que se convencionou chamar de processo colaborativo para dentro da sala de aula.

Embora Araújo (2002) afirme que o processo colaborativo não tem estrutura homogênea, metodologia rígida nem compreende um único estilo, sendo um método que deve ser pensado a partir de um modo de fazer, ele define alguns elementos como “linhas de força fundamentais” desse tipo de criação teatral (p. 63). A seguir, farei uma rápida comparação entre os elementos citados e sua possibilidade de aplicação em minha prática como professor:

- a) Atitude autoral propositiva, vontade de cooperação e interesse em pesquisa

Como já vimos, esses não são elementos encontrados inicialmente em uma turma de ensino médio, devendo portanto ser despertados artificialmente, através da conduta do professor, para que possam se desenvolver. Nesse

sentido, só pode haver algum tipo de processo colaborativo após esse despertar da vontade de colaborar.

b) Funções artísticas definidas antes do início dos ensaios

Há, no meu processo em sala de aula, a divisão de funções. Elas apenas não são ocupadas por profissionais, nem previamente definidas e, portanto, podem ser mais fluidas, de uma forma que talvez se aproxime mais das relações de grupo estabelecidas sob o nome de criação coletiva, onde todos fazem tudo. Um aluno pode mudar de função, ser ator em um bimestre, diretor no seguinte e figurinista no terceiro. Certas funções são deixadas em aberto até que alguém se aposses delas ou mesmo ficam sendo coletivamente decididas pelo grupo. Para Araújo, essa mobilidade de funções em um mesmo espetáculo descaracteriza o processo colaborativo.

c) Tempo indeterminado de ensaio

Totalmente fora da realidade escolar, em que todo o tempo é predeterminado (e escasso). Temos um ano letivo, atravessado por um período de férias, com apenas um encontro de duas horas por semana. Qualquer combinação fora desse horário é extracurricular, depende da adesão da turma e do ajuste de agendas. Desse modo, geralmente só é empregada em momentos específicos como ensaios gerais.

d) Realização de pesquisa de campo e *workshops*

Limitada por diversos fatores, como a dificuldade de se sair da escola durante a aula-ensaio, mesmo para o entorno – a não ser que o professor assuma responsabilidade (inclusive jurídica) por cada um dos estudantes –, e também pela dificuldade de trazer convidados para trabalho voluntário em *workshops* para a escola, ou conseguir transporte e bolsa de estudo para que a turma os realize em algum lugar. Os mesmos fatores dificultam que a turma seja levada a passeios culturais, como museus ou espetáculos, que certamente agregariam valores criativos à sua prática cênica.

e) Construção cênica ancorada na tensão entre criação individual e coletiva

Araújo (2002) narra diversos conflitos entre as expectativas individuais e as decisões coletivas, ocorridos durante os ensaios de criação dos espetáculos do Teatro da Vertigem. Na maioria das vezes, esses conflitos envolvem a discordância, pelo dramaturgo ou pelo diretor, de alguma ideia proposta por um ator ou por um grupo de atores. Do embate entre essas visões contrárias e contraditórias, que se entrecruzam, provocando avanços e concessões de parte a parte, nasce a cena. Em uma sala de aula, não é comum encontrar esse tensionamento. Via de regra, o aluno, por não ser um profissional em sua função e por estar participando pela primeira vez de um processo criativo, não tem tanta confiança na sua opinião artística individual e se sente mais seguro no apoio do grupo.

É muito raro um embate de um aluno contra seu grupo por conta de ideias diferentes. Geralmente, o aluno tende a concordar com a maioria, descartando a própria ideia se necessário, sem maiores crises. O coletivo artístico, na sala de aula, é bem mais forte do que os egos individuais. Não existe a figura da estrela, da diva, da *prima donna* artística, ao contrário: existe a falta de confiança do aluno em sua criatividade, na sua posição autoral dentro do processo, seja como ator, diretor, dramaturgo ou qualquer outra função que tenha escolhido ocupar.

- f) Ênfase no caráter processual, incorporando o inacabado e o precário à própria linguagem

Este tópico define inteiramente a produção artística em sala de aula. Aqui, importa o processo muito mais do que o resultado da apresentação. Pelas próprias condições precárias de produção, que implicam espaço inadequado, pouquíssimo tempo de ensaio, pessoas envolvidas contra a própria vontade e outras dificuldades, o resultado final será sempre inacabado.

Em meus primeiros processos, eu sofria com as apresentações, porque comparava o resultado final com peças profissionais – uma comparação injusta e desnecessária. Foi preciso perceber a reação positiva da plateia, do corpo escolar e dos próprios estudantes envolvidos para que eu entendesse que os parâmetros para uma apresentação escolar são completamente

diferentes dos que envolvem uma apresentação profissional com público pagante.

Na escola, a imperfeição, o inacabamento estão tão incorporados às expectativas que alcançam a condição de normalidade. O que se percebe e se valoriza aqui é o esforço criativo, a superação das próprias limitações e a celebração do encontro entre palco e plateia. Diante desses fatores, qualquer inacabamento (uma história que apresentou “furos” de roteiro, um aluno que esqueceu o texto e “saiu” do personagem, som que pifou no meio da apresentação, luz branca e sem possibilidade de foco que ilumina a sala toda, ausência de cenários ou figurinos) torna-se menor e desimportante.

g) Criação de dramaturgia inédita

Após algumas tentativas de montagens de textos preexistentes, foi com a criação dramaturgica realizada em colaboração com os próprios estudantes que meu processo em sala de aula encontrou seu verdadeiro propósito. A criação dramaturgica colaborativa tornou-se então o eixo central do processo.

h) Direção processual e aberta

A direção das cenas é entregue aos próprios estudantes. Às vezes, essa função é ocupada por uma ou mais pessoas, às vezes fica a cargo dos próprios atores, sem uma visão de fora. Cada grupo é responsável por levantar suas cenas. Poderia dizer que a função que desempenho como professor no processo é uma mistura de consultoria, que acontece desde o início da criação das cenas, quando me ponho à disposição para sanar dúvidas ou impasses, com direção geral, que se torna mais presente nos últimos ensaios, quando assisto às cenas levantadas e faço ajustes que julgo necessários.

Se, por um lado, evito dar ideias iniciais para as propostas cênicas de cada grupo, muitas vezes auxilio no desenvolvimento criativo das cenas. Esse auxílio pode vir através da simplificação de ideias muito mirabolantes. Por exemplo, no uso dos cenários, é comum que queiram fazer duas cenas em lugares diferentes, usando complexas trocas que certamente envolverão um

tempo que esfriará a cena, sem atentar que um único adereço pode simbolizar todo um ambiente, sem prejuízo do ritmo.

Também pode ser um aperfeiçoamento do tema, em uma direção a que talvez não chegassem sozinhos. Por exemplo, no processo descrito no capítulo 1, a turma tinha escolhido o tema “Fofocas através da janela”, mas a partir de um encaminhamento conduzido por mim, chegou a “A vida através da janela”. Portanto, o processo de direção em sala de aula pode ser considerado aberto, pois confere poder de decisão aos grupos, ao mesmo tempo em que eu, nos papéis de professor-diretor e professor-dramaturgo, uso esses poderes de forma pontual, quando julgo necessário.

- i) Processo continuado de *feedback* e interferência dos espectadores na construção da obra

Bastante presente na sala de aula. Da forma como o processo se organiza, os grupos criam as cenas, que durante o tempo de ensaio recebem, primeiramente, o *feedback* do professor, que pode fazer alterações. Ao serem apresentadas, recebem então o *feedback* da plateia. Após as apresentações, os grupos e o professor se reúnem para analisar os resultados, o que funcionou, o que não funcionou, o que pode melhorar na dinâmica de cada cena e cada grupo.

Em fases anteriores, cada bimestre encerrava em si um tema. A partir dos estudos do mestrado e da escrita desta dissertação, porém, decidi adotar um mesmo tema ao longo do ano, atravessando todos os bimestres. Os estudantes, portanto, constroem uma peça maior e mais complexa, bimestre a bimestre. As cenas são apresentadas em processo de construção, e o *feedback* das apresentações adquire uma importância mais significativa, ajudando a definir o percurso de cada grupo.

- j) Perspectiva de compartilhamento pedagógico

Este é um tópico que diz mais respeito a mim, como professor. Como já descrevi, o compartilhamento pedagógico proporcionado pela Academia foi de importância vital para o desenvolvimento do meu processo didático, e

procuro, nesta dissertação, continuar esse diálogo sobre práticas criativas possíveis em sala de aula.

k) Abertura do processo de ensaios a interessados

Não apenas as cenas, mas todas as aulas de teatro conduzidas por mim são abertas a qualquer aluno da escola que queira assisti-las. Essa postura faz parte de meu objetivo de formação não apenas do aluno-ator, através da conscientização de que ele pode por merecimento ocupar qualquer espaço onde será visto e ouvido, mas também do aluno-plateia. Se a aula não formar um ator, poderá, de forma igualmente importante, formar uma plateia.

Sei, por outros professores e funcionários do CAIC, que a aula de teatro, por sua diferença em relação às demais, é bastante comentada pelos estudantes, gerando curiosidade de outras turmas. Não é incomum, portanto, que estudantes dessas outras turmas peçam para assistir a aula. Estudantes do terceiro ano, que passaram pela disciplina no segundo ano, também costumam aparecer. No início, esse fato provoca inibição e protesto nos outros estudantes, mas comparo a presença da plateia a um tratamento de choque.

Procuro acostumar os estudantes desde o primeiríssimo momento com a presença de pessoas os assistindo, com a situação de serem vistos e ouvidos sem se sentirem inferiorizados, não merecedores daquela posição. Costumo dizer a eles que, depois de cursar minha disciplina, nunca mais poderão se sentir inadequados ou não merecedores de uma posição onde estejam sendo vistos e ouvidos pelas pessoas.

Podemos perceber que, embora algumas das linhas de força descritas acima apontem para diferenças inconciliáveis (tempo indeterminado de ensaio e funções artísticas previamente decididas) e limitações consideráveis (atitude propositiva e vontade de cooperação, realização de pesquisa de campo e *workshops*, tensão entre criação individual e coletiva), o processo colaborativo em sala de aula pode apresentar muitas das características listadas por Araújo (2002), a saber: a ênfase no caráter processual, o inacabado e o precário como parte da linguagem cênica, a criação de dramaturgia inédita, a direção aberta, o *feedback* realimentando

constantemente a criação, a abertura dos ensaios a interessados, e a perspectiva de compartilhamento pedagógico.

Levando em conta diferenças e semelhanças, o professor que adote um processo colaborativo em sala de aula encontrará ressalvas, mas também pontos em comum com a descrição que Araújo (2002) faz de seu próprio trabalho como diretor dos espetáculos do Teatro da Vertigem, construídos a partir de processos colaborativos. Ao mesmo tempo em que entrega a criação das cenas aos estudantes, divididos em diferentes grupos e funções, ele permanece ativo na condução do processo, tomando algumas decisões estéticas, arbitrando discussões (que sem intermediação podem se tornar intermináveis e improdutivas) ou impedindo dispersões (uma fagulha de riso ou algum erro banal podem levar a uma completa dispersão da turma), sempre atento ao pouquíssimo tempo disponível – apenas um ano letivo, com duas horas de aula por semana.

No entanto, o uso do termo “processo colaborativo” não se restringe apenas a um modo de criação. Ele é também um modo de produção, geralmente em sistema cooperativado, envolvendo planilhas financeiras, captação de recursos, planejamento, gastos, borderôs e editais. Para Trotta (2008), o modo de produção, funcionamento e estruturação de um grupo é tão definidor de sua prática quanto a criação artística, formando dois recortes que entrelaçam ética e estética. O próprio surgimento do teatro de grupo no Brasil, durante os anos 1970, seria não apenas uma reação ideológica contra a ditadura, mas também uma reação à concentração da atividade teatral nas mãos de empresários e produtores, contrapondo um modo de fazer artesanal, a cargo do grupo, ao modo de fazer empresarial.

Para Araújo (2002), o trabalho de um grupo conjuga o fazer artístico a noções clássicas da teoria marxista sobre as relações de produção (o modo como o produto do trabalho, o espetáculo, encontra-se coletivizado em relações igualitárias). Trata-se não apenas da expressão artística de um coletivo, mas também do controle e da socialização dos meios de produção por parte desse coletivo; seus membros são artistas e também produtores e administradores de uma companhia ou de um espetáculo. O processo colaborativo, portanto, jamais poderia ser levado em consideração apenas pelo que é visto no palco, mas também e sobretudo pela forma como ele se estende às relações de trabalho e como elas se estruturam em um grupo profissional.

Nesse caso, o termo “processo colaborativo” fica inteiramente fora do alcance de um processo conduzido em sala de aula, uma vez que o que é feito na escola não poderá jamais atender à condição de produto, e as relações não poderão estar inseridas em qualquer modo capitalista, ainda que “contaminado” por noções de teoria marxista, ainda que cooperativado, a não ser que essa experiência em sala de aula forme um grupo com objetivo de trabalhar de forma extracurricular.

Desse modo, a criação de dramaturgia em sala de aula não pode resultar de um processo colaborativo tal como este é definido por autores como Araújo (2002), Abreu (2004) e Trotta (2008). Nesse contexto, ganha importância a procura por uma nomenclatura que defina de forma mais exata a prática colaborativa em sala, podendo diferenciá-la daquela praticada por grupos e produções profissionais, e contribuindo com professores na elaboração e divulgação de seus próprios métodos. Recorro então a alguns autores dedicados a processos criativos em sala de aula, em busca de suas terminologias.

Martins (2004) usa o termo “projeto artístico coletivo” (p. 21), mas elabora seu processo de criação a partir de oficinas destinadas a estudantes de teatro. Se não são profissionais, tais estudantes encontram-se no processo de vir a ser – condição inteiramente diversa da realidade de uma turma de ensino médio.

Spolin (1998) elabora toda uma gama de jogos teatrais, mas não os usa como indutores de uma dramaturgia, e sim como auxiliares da relação do ator com o texto dramático e do diretor com o processo de ensaio. Trata-se de um método concebido para diretores e grupos, mas que pode ser transposto para a sala de aula sem maiores problemas. No entanto, a autora não se preocupa em nomear o processo criativo concebido a partir desses jogos.

Por sua vez, Werneck (2015) tem o trabalho que mais estabelece conexões com o que desenvolvo. Insere-se na mesma realidade do ensino público, em um sistema escolar repleto de concretude e objetividade, cercado de fórmulas prontas e tarefas para cumprir, com pouquíssimo espaço para subjetividade, que inibe a criatividade dos estudantes. A autora narra problemas semelhantes aos que enfrento em sala de aula, como a rebeldia do adolescente, as condições sociais dos estudantes, que muitas vezes dependem da escola para fazer suas refeições, a falta de espaço próprio e os baixos salários. Nesse contexto, ela estabelece o mesmo objetivo em foco: a criação de uma dramaturgia própria.

A metodologia de Werneck guarda várias semelhanças com a minha: passa por um “período de acolhimento”, que contém sua apresentação como professora e as primeiras dinâmicas de aproximação dos estudantes com a matéria e entre si. Após esse período, usando um tema – no caso dela “identidade” –, são exploradas diversas formas de construção de cenas, a partir de objetos, partituras corporais dos estudantes ou de seus relatos pessoais. O processo é inteiramente criado a partir das sugestões e ideias dos estudantes. No entanto, a autora nomeia o desenvolvimento de seu trabalho como “processo colaborativo”, retendo-se nas questões criativas e estéticas e ignorando inteiramente a questão da produção.

No meu caso, apesar de todas as semelhanças, cheguei à solução de acrescentar ao termo “processo colaborativo” duas palavras que definem as particularidades dos processos conduzidos em sala de aula: “pedagógico” e “viés”. A criação dramatúrgica que particularmente venho desenvolvendo seria, portanto, um processo pedagógico com viés colaborativo, que se aproxima de diversos procedimentos de criação cênica usados por grupos teatrais que trabalham de maneira semelhante, mas não pode ser confundido com eles, pois o processo educativo não é um processo profissional. Em outras palavras, não encontramos no processo educativo as condições necessárias para se instaurar uma “criação coletiva” nem mesmo um “processo colaborativo” tal como são compreendidos no contexto do trabalho de grupos e companhias teatrais, ou de produções profissionais.

Finalizo assim esta dissertação: chegando a um nome. O nome, tantas vezes usado como ponto de partida, torna-se aqui um ponto de chegada. Poder chamar meu processo por um nome é a culminância de uma trajetória que começou lá no início do século, quando um estudante de teatro aceitou, pensando apenas no cachê, o trabalho de conduzir uma oficina de férias para adolescentes de comunidades carentes em situação de risco.

Desde aquela primeira aula, porém, o jovem se percebeu professor e passou a buscar uma identidade pedagógica. Voltou à faculdade, fez graduação em licenciatura, alimentou-se de pessoas, livros e ideias, entrou em contato com a realidade de uma escola pública de comunidade, pôs à prova seus conceitos, buscou e tateou seu caminho de forma empírica, através de tentativas e erros, foi envelhecendo, voltou mais uma vez à faculdade, agora para uma pós-graduação, entrou novamente em contato com mais pessoas, mais livros, mais ideias, precisou

se reinventar em plataformas virtuais e, no momento em que escreve estas últimas linhas, volta finalmente ao velho auditório da escola. Conforme o dito de Heráclito, no entanto, não é possível nos banharmos duas vezes no mesmo rio. O professor que volta à escola e ao velho auditório não é o mesmo de antes da pandemia. Passou por um mestrado, por novas informações, reviu suas metodologias e, agora, vai testá-las mais uma vez na prática, ainda buscando, pesquisando, sempre em movimento.

Finalmente, posso dizer que o caminho que percorri durante todos esses anos tem um nome. Foram mais de vinte anos, desde a primeira experiência como professor, para chegar a alguma identidade, para escrever esta simples frase: meu nome é Ivan, sou professor de escola pública e desenvolvo a criação de dramaturgia com meus estudantes, através de um processo pedagógico com viés colaborativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A; KNOBBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ABREU, L. A. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. **Cadernos da ELT**, n. 2, jun. 2004, Santo André, SP. Disponível em: [https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/uploadAddress/processo_colaborativo_relato_e_reflexoes_\[24544\].pdf](https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/uploadAddress/processo_colaborativo_relato_e_reflexoes_[24544].pdf) Acesso em: 20 mar. 2022.

AGUIÃO, S. MOUTINHO, L. Gênero e raça em uma favela carioca: primeiras reflexões. **ANPUH – XXIII Simpósio nacional de história**. Londrina: 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206573_4ea0892da19603ef8d4279f6c60facb8.pdf Acesso em: 05 nov. 2021

ALVITO, M. **Cores de acari**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

ANDRÉ, C. M. **O teatro pós-dramático na escola**. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/publico/TeseCarmindamMendesAndre.pdf>. Acesso: 15 set. 2021.

ARAÚJO, A. **A encenação no coletivo: desterritorializações do diretor no processo colaborativo**. 222 f. Tese (Doutorado). Departamento de Artes Cênicas – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.

ALERJ. **Relatório final da comissão parlamentar de inquérito destinada a investigar a ação de milícias no âmbito do estado do Rio de Janeiro**. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2007. Disponível em http://www.nepp-dh.ufrrj.br/relatorio_milicia.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator, dicionário de antropologia teatral**. São Paulo, Campinas: Hucitec – Unicamp, 1995.

BIRMAN, P. Favela é comunidade? In: Machado da Silva, L.A (org): **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BROOK, P. **Não Há Segredos: reflexões sobre atuação e teatro**. São Paulo: Via Lettera, 2016.

BROOK, P. **O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais – 1946-1987**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BOAL, A. **200 exercícios para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: 34, 2019.

BORTOLETO, M. **Não viemos para fazer aliança**: faces de conflito entre adeptos das religiões neopentecostais e afro-brasileiras. 2014. 119f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31032015-101339/publico/2014_MiltonBortoleto_VOrig.pdf. Acesso em 24 fev. 2022.

BURGOS, M. B. (Org). **A utopia das comunidades**: Rio das Pedras, uma favela carioca. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Loyola, 2002.

CABRAL, B. A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CORDEIRO, F. B. **Nordestinos no Rio de Janeiro**: alteridades e legados culturais. Rio de Janeiro: Eduff, 2021.

CORSO, M.; CORSO, D. L. **Adolescência em cartaz**: filmes e psicanálises para entendê-la. Porto Alegre: Artmed, 2018.

DUARTE, L. F. D. Ethos privado e justificação religiosa: negociações da reprodução na sociedade brasileira. *In*: HEILBORN, M. L.; DUARTE, L.F.D; PEIXOTO, C; BARROS, M.L. (Orgs.). **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 137-176, 2005.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREIRE, L. L. Favela, Bairro ou Comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados. **Dilemas – revista de estudos de conflito e controle social**, 1 (2), 95-114. Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADERCHPEK, R. C. **A poética da direção teatral**: o diretor pedagogo e a arte de conduzir processos. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

JOHNSTONE, KEITH. **Impro for storytellers**. Theatresports and the art of making things happen. London: Faber and Faber Limited, 1999.

LEHMAN, H-T. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

KOUDELA, I. D; SANTANA, A. P. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. **Ciências Humanas em Revista**. São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154,

dezembro 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

KOUDELA, I. D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MARTINS, M. B. **Encenação em jogo**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MENDONÇA, C. S. Montagem em sala de aula: os princípios norteadores de um processo. *In*: TELLES, N. (Org.). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

STRAZZACAPPA, M; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

ORO, A. P. A Política Da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e políticos brasileiros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/n7JKdMPyTKH7yBBFSgr6PhP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 29 set. 2021.

PENONI, I; TROTTA, R. Formação de grupo e criação coletiva na periferia do Rio de Janeiro: um relato sobre trajetória e a escrita cênica da Cia Marginal. *In*: BALTAZAR, M.C. (org). **Teatro na Margem**. São Paulo, Hucitec, 2017.

PEREIRA, R. S. G. Juventude é curtição, o problema é se Jesus voltar”: cultura funk, pentecostalismo e juventudes nas camadas populares. **Religião e Sociedade**, v. 38, n. 3, Rio de Janeiro, set-dez 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/5YZDLbVZgfRZQWwpdWQZ7QK/?lang=pt> Acesso em: set 2021.

QUIROGA, F. L; VITALLE, M. S. S. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, v. 23, n. 3, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/8F4JDSPHQTkgzmYCWrsz9Rf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: nov. 2021.

RYNGAERT, J. P. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

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

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

TROTTA, R. **A autoria coletiva no processo de criação teatral.** Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro. Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

VIANNA, H. **O baile funk carioca: festas e estilos de vida metropolitanos.** 151f. Dissertação de Mestrado em Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1987.

WERNECK, S. M. **O processo colaborativo aplicado no ensino do teatro na escola.** 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas. Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2015-1/ACESSE%20O%20PDF%20AQUI>. Acesso em 15-09-2021

ZALUAR, A.; CONCEIÇÃO, I. S. Favelas sob o controle das milícias no Rio de Janeiro: que paz? **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo: Fundação Seade, v.21, n.2. Julho – dezembro 2007. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v21n02/v21n02_08.pdf. Acesso em: 17-02-2021.